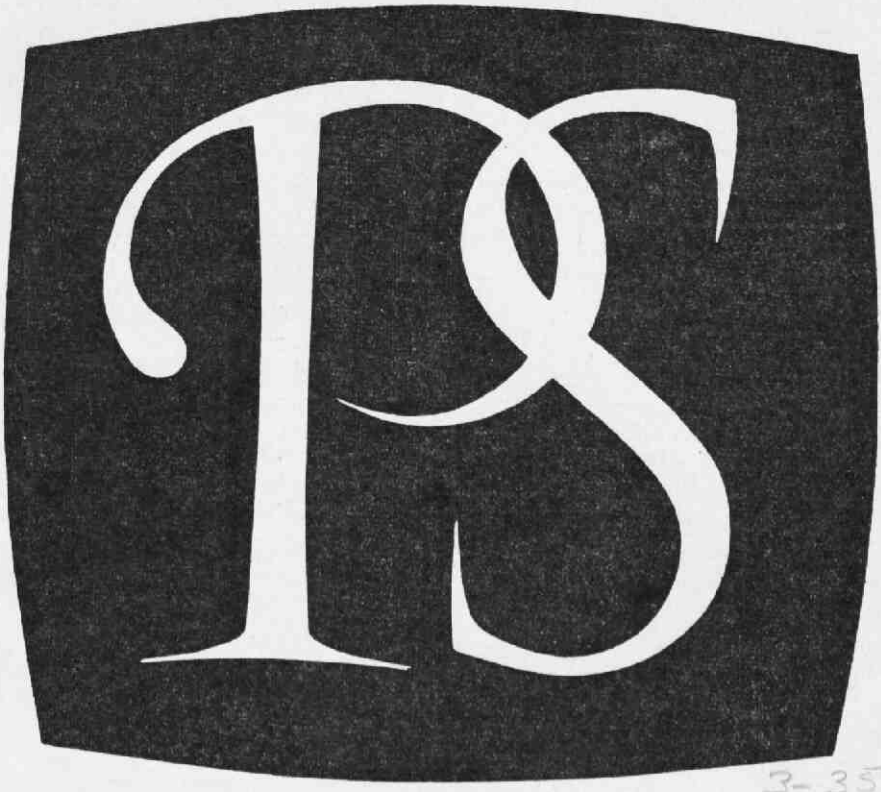
Utrecht University Library
Partner in Science
Universiteit Utrecht

Paedagogische studiën 1958 : maandblad voor onderwijs en opvoeding

https://hdl.handle.net/1874/205232



3-35

PAEDAGOGISCHE STUDIËN

MAANDBLAD VOOR ONDERWIJS EN OPVOEDING

VIJFENDERTIGSTE JAARGANG

J. B. WOLTERS / GRONINGEN

INHOUDSOPGAVE 35STE JAARGANG

I. *Artikelen*

WILHELMINA J. BLADERGROEN: De kleuter en zijn speelwereld . . p. 268
CHR. BOERMEESTER: Overlading bij het ulo 14
N. C. DE BOER: Rekenonderwijs is het werkelijk zo hopeloos? . . . 185
PROF. DR. J. G. BOMHOFF: Het Gedenkboek voor Prof. Dr. Ph. A. Kohnstamm 533
DR. L. G. BROUWER: De dagschool voor de opleiding van leraren bij het lager technisch onderwijs 454
DRS. E. M. BUTER: Didactiek en experiment 85
DRS. J. BIJL: De pedagogische vorming van de leraar bij het lager technisch onderwijs 118
A. J. S. VAN DAM: H.a.v.o. en m.a.v.o. 405
DR. L. VAN GELDER: Het brugjaar 397
IR. P. C. VAN DE GRIEND: Onderwijs in menselijke verhoudingen, I . 167
IR. P. C. VAN DE GRIEND: Onderwijs in menselijke verhoudingen, II . 222
DR. A. Z. VAN 'T HOFF STOLK-HUISMAN: Een duits onderzoek . . . 50
DR. A. Z. VAN 'T HOFF STOLK-HUISMAN: Leraarsopleiding in Engeland . 444
PROF. DR. PH. J. IDENBURG: Het onderzoek moet nog beginnen . . 2
PROF. DR. PH. J. IDENBURG: Het Nutsseminarium als centrum van opleiding en onderzoek 258
PROF. DR. PH. J. IDENBURG: Toekomstbeeld van het onderwijs . . . 437
PROF. DR. PH. J. IDENBURG: De naam „Atheneum" 525
DRS. P. VAN IERSEL O.E.S.A.: Figuurrekenen 62
J. JONGES: Overlading van het kweekschoolonderwijs 34
J. JONGES: De betekenis van de fenomenologische psychologie in de opleiding tot onderwijzer 498
DR. J. KONING: Groepsleiding in de middelbare school 320
DR. J. KONING: Eindexamens 412
PROF. DR. M. J. LANGEVELD: De toelating der onderwijzers tot de universitaire studie der pedagogiek en der psychologie 57
PROF. DR. M. J. LANGEVELD: Een theoretische beschouwing van het leermiddel 276
PROF. DR. M. J. LANGEVELD: Vertrouwd terrein 543
C. LEERTOUWER: Onderzoek naar de stand van het lager onderwijs in Noord-Brabant 557
W. S. VAN LIEFLAND, JR.: De comprehensive-school en het gehandicapte kind 105
PROF. DR. B. C. J. LIEVEGOED: De technische leerling en zijn gereedschap 286
MR. H. LUYK: Organisatie-problemen van de middelbare school . . 485
PROF. DR. H. NIEUWENHUIS: Enkele problemen met betrekking tot het volwassen worden 145
M. S. PANHUYZEN: Methodische instructie in het leger 510
P. POST: Overlading bij het lager onderwijs 10
DR. J. H. RINGROSE: Overwinning op het chauvinisme in het geschiedenisonderwijs 350
DR. W. ROESSLER: Werden unsere Jugendlichen infantil? 305
DRS. H. W. VON SASSEN: Overlading in het nijverheidsonderwijs . . 26
DRS. H. W. VON SASSEN: Vormende en pragmatische waarde van leerstof 338
PROF. DR. H. W. F. STELLWAG: Het Tweede Internationale Universitair-Paedagogische Congres 129
PROF. DR. H. W. F. STELLWAG: Schrijfster en boek 178
PROF. DR. H. W. F. STELLWAG: Over de leraarsopleiding in Duitsland . 209
D. J. E. TIMMERS: Overlading bij het v.h.m.o. 41

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT
0043 5242

DR. I. VAN DER VELDE: Een nieuwe Pestalozzi-biografie 136
DR. I. VAN DER VELDE: Over „natuurlijke differentiatie" 375
S. W. WAGNER: Het v.g.l.o. en het rapport Werkgroep Rijksinspectie . 390

II. *Pedagogisch Nieuws*

De beroepskeuze voorlichting bij het v.h.m.o. 94
Lotgevallen van een u.l.o. generatie 94
Televisie en het sociaal cultureel vormingswerk 95
Mededelingen van het Ministerie van O. K. en W. inzake de Kweekschooleindexamens 102
„Er is niets nieuws onder de zon" 141
Herdenking van het 40-jarig bestaan van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam 144
Arbeidsverbod en leerplicht 189
Tentoonstelling „Technische Grunderziehung in den Allgemeinbildenden Schulen" 193
Acta paedagogica ultrajectina 208
'n Onderzoek na die invloed van verbeterde werkmetodes bij st. V-leerlinge in rekene met verwijsing na die rol van taal in die ontwikkeling van rekenbegrippe, door A. P. Cronjé 237
Onderwijs en sociaal milieu 434
Komt er onderwijs in de vreemde talen in Amerika? 434
Personalia 298
De didactiek van de wiskunde 360
Unesco Nieuws 364
In Memoriam 436
Sociaal-paedagogisch onderzoek naar de gesteldheid van de Schiedamse jeugd 469
De school en de ouders 527

III. *Boekbesprekingen*

A. VAN ACCOOY: Van Gelder en Van Praag, Grondslagen voor de handenarbeid 242
DRS. J. BIJL: Ernst Meyer, Offene Schultür 55
DRS. J. BIJL: Rapport, Vorming Bedrijfsjeugd 55
DRS. J. BIJL: Friederich Schneider, Die Tragödie der Akademisierung unserer Lehrbildung 56
DRS. J. BIJL: Rapport Commissie Economisch en Administratief Onderwijs 99
DRS. J. BIJL: Judith N. Shklar, After Utopia. The Decline of Political Faith 200
DRS. J. BIJL: J. G. Vogel, Onderlinge vergelijking der verschillende vakdidactieken voor zover tot nu toe ontwikkeld 579
J. H. N. GRANDIA: Centraal Bureau voor de statistiek, Vrije-tijdsbesteding in Nederland, winter 1955/1956 418
J. H. N. GRANDIA: N. Perquin, Een levensschool voor de jeugd in de bedrijven 530
PROF. DR. PH. J. IDENBURG: Education for better living 143
PROF. DR. PH. J. IDENBURG: J. Luning Prak, School en universiteit van morgen 482
PROF. DR. PH. J. IDENBURG: Charles D. Ammoun, Study of discrimination in education 483
PROF. DR. PH. J. IDENBURG: M. A. J. M. Matthijsen, Katholiek Middelbaar Onderwijs en Intellectuele Emancipatie 483

PROF. DR. PH. J. IDENBURG: Onderwijsverslag 1955 529
W. G. JANSEN: Tobie Jonckheere: Défense des Sciences pédagogiques . 532
J. M. J. KORPERSHOEK: Rijsdorp, Sport als jong-menselijke activiteit . 202
PROF. DR. M. J. LANGEVELD: Recente paedagogische litteratuur . . 52
PROF. DR. M. J. LANGEVELD: Recente paedagogische litteratuur . . 96
PROF. DR. M. J. LANGEVELD: Recente paedagogische litteratuur . . 428
PROF. DR. M. J. LANGEVELD: Theodor Litt, Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes 197
PROF. DR. M. J. LANGEVELD: Theodor Litt, Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes 241
A. VAN MEERTEN: Robert H. Mathewson, A Strategy for American Education 242
DR. J. MEYER: Pieter Andries Duminy, 'n Eksperimenteel- didaktiese ondersoek, volgens denkpsigologiese metode, na die verbetering van leermetodes en leerprestasies by standerd V III-leerlinge in geskiedenis 366
J. MUILWIJK: Dr. L. N. H. Bunt, Statistiek als Onderwerp voor het Gymsium 143
PROF. DR. H. NIEUWENHUIS: Buytendijk, Perquin, Vollebergh, Fortmann, De geestelijk-hygiënische problematiek van de middelbare schooljeugd 197
PROF. DR. H. NIEUWENHUIS: P. J. J. du Plessis, Pedagogiek as wetenskap en sy sociaal-pedagogiese taak teenoor onderwijsvernuwing . . 576
DR. N. F. NOORDAM: Josef Rattner, Grosse Pädagogen 98
DR. N. F. NOORDAM: W. Bordewijk en J. J. Borger, Drie Eeuwen Pedagogiek 98
DR. N. F. NOORDAM: E. J. Kuiper, De Hollandse „schoolorde" . . 480
DR. N. F. NOORDAM: E. Stern, Kind, Krankheit und Tod 481
DR. N. F. NOORDAM: G. M. Noetzel, Persönlichkeit und Gemeinschaft . 578
DR. N. F. NOORDAM: Erich Wasem, Jugend und Filmerleben . . . 578
DR. N. F. NOORDAM: Klaus Schubert, Das Filmgespräch mit Jugendlichen 578
DR. N. F. NOORDAM: A. M. J. Chorus, Inleiding in de empirische karakterkunde 579
PROF. DR. F. W. PRINS: Pedagogisch zoeklicht op Zuid-Afrika . . . 300
DR. K. RIJSDORP: C. van Raalte, Sport en opvoeding 241
DR. I. VAN DER VELDE: Pedagogische platenatlas 198
DR. I. VAN DER VELDE: Strasser, Pedagogiek en Psychologie voor Kweekscholen 198
MR. DR. Y. S. DE WILT: Sigmund Skard, American Studies in Europe. Their history and present organisation 426
MR. DR. Y. S. DE WILT: Clifford, T. Morgan and James Deese, How to study 484

IV. *Bibliografische Notities* 100, 246, 565

V. *Tijdschriftbesprekingen* 303, 368

VI. *Kleine Mededelingen*

REDACTIE: Aan de Lezers 1
REDACTIE: Ten Geleide 257
REDACTIE: De toekomst van het voortgezet onderwijs 373
Promotie DR. W. E. VLIEGENTHART 256
Promotie DR. J. G. GARBERS 435
Opleidingen Middelbare Akten 432
Nutsacademie voor Pedagogische en Maatschappelijke Vorming . . 255
Overzicht geslaagden voor de middelbare akten pedagogiek, diploma kunstpedagogiek, aesthetische vorming en kleuterpedagogiek 144, 256, 430, 431, 575

AAN DE LEZERS

Met ingang van de 35ste jaargang zijn er enkele veranderingen in ons maandblad gekomen. Dr. H. Nieuwenhuis heeft het voorzitterschap van de redactie overgedragen aan Dr. Ph. J. Idenburg, Drs. A. W. Haenen droeg zijn functie als secretaris over aan de heer J. H. N. Grandia, medewerker aan het Gemeentelijk bureau „Paedagogisch adviseur" te Rotterdam. Voorts traden als redactieleden toe Dr. L. van Gelder, wetenschappelijk medewerker van het Paedagogisch Centrum van de N.O.V., en de heer J. Jonges, directeur van de kweekschool voor onderwijzers en onderwijzeressen van het Haags Genootschap. De jaarlijkse omvang van het blad is van 384 bladzijden gebracht op 576 blz. De verandering in het uiterlijk heeft de lezer reeds opgemerkt. Omtrent de inhoud werden nieuwe plannen gemaakt, welke, naar de redactie hoopt, in de thans ingetreden jaargang gerealiseerd zullen worden.

Voorheen werd op de omslag van „Paedagogische Studiën" aangegeven dat het blad het orgaan was van het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam en de Vereniging voor Paedagogisch Onderwijs aan de Rijksuniversiteit te Groningen. Deze vermelding is niet slechts om technische redenen weggevallen. De redactie heeft door het laten vervallen daarvan elke gedachte aan exclusiviteit willen wegnemen en tot uitdrukking willen brengen dat het blad met alle instituten, die zich aan de wetenschappelijke beoefening der pedagogiek wijden, bedoelt samen te werken.

DE REDACTIE

HET ONDERZOEK MOET NOG BEGINNEN

DR. PH. J. IDENBURG

Wie het schoolschrift heeft opengeslagen, waarin de uitgever[1] het rapport „Overlading in het onderwijs" de wereld inzond, en de inhoud van dit rapport op zich heeft laten inwerken, zal daarvan niet de herinnering bewaren aan een confrontatie met een fundamenteel pedagogisch vraagstuk, dat zijn wortels heeft in een eeuwenoude historie van Westers leven en denken. Hem zal zijn ontgaan dat hij zich heeft bewogen op een terrein, waar de verhouding van staat en cultuur in 't geding is en het veelomstreden probleem van de grenzen der overheidsbemoeienis. Hij zal evenmin hebben begrepen dat hij werd bepaald bij een onderwerp, dat dáárom in zulk een sfeer van spanning ligt, wijl het is geliëerd aan de sleutelmacht der school, welke zich inschuift tussen de leerling en zijn maatschappelijke bestemming. Ja, hij zal uit het gedistantiëerd betoog van de samenstellers zelfs niet het gevoel hebben gekregen dat het bij de bespreking der overlading om een urgent vraagstuk gaat, waarbij niet kan worden volstaan met min of meer algemene beschouwingen doch waar bepaalde beslissingen worden verlangd. Want dit rapport moge een niet-onverdienstelijke samenvatting geven van hetgeen er zo in de loop der laatste jaren over het onderwerp is gaande geweest, slechts op enkele pagina's worden de overwegingen zo concreet als nodig is, zullen er daden op kunnen volgen. En dat is wel jammer nu wij er vijf jaren op hebben moeten wachten en de activiteiten der Regering terzake van de beperking der leerstof daardoor zijn gestagneerd[2]. Evenals indertijd de Ineenschakelingscommissie is deze Overladingscommissie een kapstok geworden, waaraan een moeilijk onderwerp voorlopig is opgehangen.

Wil men, zoals de Overladingscommissie bij uitstek bedoeld heeft, de achtergronden van het probleem der overlading ontdekken, dan zal men daarbij vooreerst niet voorbij kunnen gaan aan de vraag naar de norm in het onderwijs. Is het juist bij de inrichting van het schoolwezen bepaalde eisen van kennis en kunnen vast te leggen en tegenover de leerlingen te handhaven of moet het kind en zijn ontwikkeling de gang van het onderwijs bepalen? De oudste klachten over overlading, welke mij bekend zijn, stammen uit de sfeer der Humanisten, die de Middeleeuwse school verweten, dat ze star en doods was, dat zij het kinderlijk verstand kwelde met scholastiek-dialectische vraagstellingen, daarbij wezen en ontwikkeling der kinderlijke psyche verwaarlozende[3]. Daartegenover bepleitten zij aanpassing aan de kinderlijke ontwikkeling in 't algemeen en aan-

1 Het Staatsdrukkerij- en uitgeverijbedrijf, Den Haag 1957.
2 Nota Cals-De Waal, blz. 4 (Kamer-editie).
3 Zie: Dr. P. N. M. Bot, Humanisme en Onderwijs in Nederland, Utrecht-Antwerpen, 1955.

dacht voor de speciale geaardheid en aanleg van elk kind in het bijzonder.

Een volgende vraag, waarin de Humanisten een duidelijke oplossing kozen, is of de leerstof in de school centraal moet staan dan wel de ontwikkeling en de vorming van de geestelijke vermogens der leerlingen. In de 16e eeuw werd deze vraag in eerstbedoelde zin beantwoord. Lezen en repeteren waren in het stelsel der Humanisten uiterst belangrijk.

Wij behoeven de geschiedenis van deze problemen nu niet verder na te speuren. Er zou uit blijken dat de keuze tussen de gestelde alternatieven nauw samenhangt met de wisselende opvattingen omtrent de mens en zijn plaats in de maatschappij. Het is evenwel bepaald niet zo dat deze aangelegenheden thans nu wel als opgelost kunnen worden beschouwd. Het tegendeel is waar. Ook al hebben wij in Nederland een onderwijsstelsel dat, met inachtneming van een zekere variëteit in zijn geledingen, voor het stellen van welomschreven eisen heeft gekozen, wij weten van onderwijsvormen elders, bijv. de Amerikaanse High School, waarbij het kind naar voorkeur en aanleg *à la carte* van de hem geboden leerstof kan kiezen. En de vraag, welke ons bezig houdt, betreft niet de keus voor het een *òf* het ander maar wel of er niet iets *minder* van het een en iets *meer* van het ander in ons onderwijsstelsel zou kunnen worden ingedragen. Verder: al nemen wij in Nederland een zeker evenwicht tussen de elementen kennis en vorming in acht, wij zijn ons toch meer dan ooit bewust van de voorlopige betekenis der kennis in een samenleving, die zich sneller ontwikkelt dan ooit in de geschiedenis is vertoond. Het is wel degelijk een vraag of onze jonge mensen niet meer gebaat zijn met vorming en inzicht, welke hen in staat stellen hun weg te vinden in de maatschappij van morgen, dan met een weten, dat straks verouderd en daarom onvruchtbaar zal wezen. Ook hier is natuurlijk geen sprake van een zuivere tegenstelling noch van een radicale keuze maar van een tendentie, welke bijv. in het vlak der techniek, gezien de revolutionaire ontwikkeling van het produktieproces, wel degelijk de aandacht verdient.

Achter deze problemen ligt dan toch inderdaad het probleem of en in welke mate het de taak van de Overheid is een normalisering in het onderwijs aan te brengen, zoals dit thans bijv. in de leerprogramma's van het v.h.m.o. geschiedt, een vraag, die zoals ik aangaf te pijnlijker is nu daardoor, veel meer dan in de vorige eeuw, tevens over de maatschappelijke toekomst der kinderen wordt beschikt.

Wanneer wij ons bezig houden met de verhouding van Overheid en kunsten en wetenschappen plegen wij er de nadruk op te leggen dat de Regeringstaak hier is steunend en bevorderend maar dat het nimmer in de bedoeling kan liggen dat de staat zich identificeert met bepaalde kunstzinnige richtingen en wetenschappelijke opvattingen. De overheidsbeslissingen worden in dit vlak dan ook met de uiterste voorzichtigheid genomen. Men tracht de onpartijdigheid van de onvermijdelijke keuzen te waarborgen en de vrijheid van kunstenaars en wetenschapsbeoefe-

naren onverlet te laten. Waarom gaat de staat ten aanzien van het onderwijs zoveel verder? Om een zekere samenhang in het Nederlandse volk te garanderen en om zijn geestelijke en economische kracht te bevorderen. Aan deze primaire doeleinden koppelt zich als secundaire onvermijdelijkheid: om de nodige orde in het schoolwezen te verzekeren en de doorstroming van de leerling van de ene school naar een daarbij aansluitende onderwijsinstelling mogelijk te maken. Dit alles is in beginsel niet in discussie, maar – evenals op de eerder genoemde gebieden – dient de Overheid ook hier een uiterste omzichtigheid in acht te nemen. Met name dient steeds de vraag onder ogen te worden gezien of haar doeleinden de ingrepen in de onderwijsvrijheid inderdaad wettigen.

De Overladingscommissie heeft zich met deze vragen niet, althans niet merkbaar, bezig gehouden. Zij kiest aanstonds bij het begin harer uiteenzettingen. „Het programma der school dient, uit hoofde van haar specifieke doelstelling, aan bepaalde eisen te voldoen en ofschoon zij bij de aanbieding ervan rekening dient te houden met de capaciteiten der leerlingen, moet de school zich aan deze eisen houden. Dit heeft tot gevolg, dat de leerling de geschiktheid moet bezitten om het programma der school te verwerken." (blz. 24). Er is dus een „specifieke doelstelling", welke het programma bepaalt. Zou het waar zijn?

Essentiëel lijkt mij nu juist dat de doelstelling van de scholen der verschillende typen *niet* vaststaat. Wettelijke formuleringen ontbreken op dit stuk vrijwel geheel en ze zijn nimmer zo scherp, dat daaruit een programma volgt. Toch hebben de scholen een plaats en taak in het geheel der onderwijsvoorzieningen, welke nog het best getypeerd wordt door de bestemming der leerlingen. Maar deze bestemming is, behalve bij enkele gespecialiseerde vakopleidingen, wederom niet specifiek. Binnen het kader van deze uiterst vage bepaaldheden, is er een ongekende ruimte voor de inrichting van het leerplan.

Nadat de Commissie in de aanvang van haar rapport de geciteerde zin had neergeschreven, was de kans op een stimulerende aanpak verkeken. Zij zelf benam zich de ruimte voor een beoordeling van de bestaande leerprogramma's. Zij neemt immers als uitgangspunt aan wat nu juist het voorwerp van haar kritische overweging had moeten zijn. „Grondvoorwaarde voor het voorkomen van overladingsverschijnselen is, dat elk schooltype wordt bevolkt door leerlingen, die geschikt zijn om het onderwijs te volgen, hetwelk – krachtens de specifieke doelstelling van een schooltype – gegeven moet worden." (blz. 27). Dit is bijzonder waar. De vraag, welke de Commissie was toevertrouwd, was nu juist of het onderwijs in de bestaande hoeveelheden en vormen gegeven moet worden!

In nauw verband tot de vraag naar de norm in het onderwijs staat die naar de rol van de docenten in de overladingskwestie. De Commissie heeft dit aspect inderdaad onder ogen gezien. Zij verklaart: „De deskundigheid inzake datgene wàt dient te worden onderwezen, is bij de Nederlandse leerkrachten wel aanwezig, doch de pedagogisch-didactische kwaliteit van verschillende categorieën onder hen correspondeert hiermede niet altijd in die mate, dat zij voldoende grondslag biedt voor het afdoende en daadwerkelijk oplossen van de, alle takken van onderwijs omvattende, zeer ingewikkelde en daarom zo moeilijke problematiek der overlading. Met alle kracht dient dan ook de pedagogisch-didactische scholing, de nascholing en eventueel herscholing der leerkrachten te worden bevorderd." (blz. 40). Later komt zij daarop bij het v.h.m.o. terug met een voorstel voor de pedagogisch-didactische vorming der leraren. De Commissie waarschuwt ons daarvan geen wonderen te verwachten. Zij is het niet eens met hen, die veronderstellen dat het probleem der overlading in het v.h.m.o. „zo ongeveer als opgelost zou kunnen worden beschouwd, wanneer hier verbetering intrad."

Ik zou menen dat hier toch wel een van de belangrijkste kanten van het overladingsprobleem is aangeduid. Het onderwijs lijdt eronder, wanneer de docent een tekort heeft aan beheersing van de didactische mogelijkheden. Wie zich ten hoogste één manier van doen met vallen en opstaan eigen gemaakt heeft, is niet in staat met het nodige aanpassingsvermogen en met een goed overzicht van wat er met de leerling gebeurt, zijn methodiek te kiezen of te variëren, zijn opgaven te bepalen, zijn leerstof te ordenen, zakelijk en bescheiden te blijven in wat hij veronderstelt, opvraagt en bereiken wil. Hij wordt onherroepelijk degeen, die aan moet werken op een formele standaard en de leerling is niet een wezen dat zich lerend ontwikkelt maar dat uitsluitend gewogen wordt tegen het gewicht der formele sancties (het eindexamen bijv.). Dienovereenkomstig slagen ook de leraarsvergaderingen er veel te zelden in, grenzen te stellen en tot gezamenlijke bepaling te komen van hetgeen als belasting der leerling toelaatbaar is.

Het vraagstuk staat, zoals blijkt, in onmiddellijk verband met dat van de norm. Men „moet tenslotte klaar komen". Het geldt voor lagere scholen, die opzien naar het toelatingsexamen en het daarbij vele heren naar de zin moeten maken. Het geldt *mutatis mutandis* voor de school voor v.h.m.o., welke het oog gericht heeft op de eindproef. Daarom is het zo te betreuren dat de Commissie wat de leer- en examenstof aangaat, het bij algemene ideeën laat. Voor het v.h.m.o. wordt een basisleerplan bepleit, een „werkelijk minimum-programma". Maar – het verhaal wordt eentonig – daarmede zijn wij nog geen stap verder omdat wij immers niet weten wat er in dit leerplan zal staan. Zou het plan niet kunnen leiden tot een verdere specificatie van het bestaande leerplan, welke het onderwijs straks op noodlottige wijze zou binden? De Com-

missie wil verder het uniforme eindexamen na invoering van het basis-leerplan (en niet eerder!) afschaffen en vervangen door een efficiënt toezicht op het peil van het onderwijs. In het licht van dit, aantrekkelijk schijnende, plan moet ik de zo juist gestelde vraag opnieuw formuleren: *moet* de eerder genoemde verandering (de invoering van een basis-leerplan), gezien de krachten, welke in dit veld werken, niet onvermijdelijk leiden tot een verbijzondering van het leerplan op een zodanige wijze dat de druk, welke thans van het eindexamen uitgaat, naar het leerplan wordt verlegd?

Intussen heeft de Commissie zich door dit voorstel de kans ontnomen om de eindexamen-programma's opnieuw te wegen. Er zijn door de zgn. Commissie Jansen concrete voorstellen gedaan tot verlichting van het eindexamen door invoering van verplichte en niet-verplichte vakken. Het enige, dat de Commissie over het onderwerp zegt is: „Met name in de suggestie om in de hoogste klas het onderwijs te beperken tot een niet te groot aantal vakken ziet de commissie een mogelijkheid voor verdieping van het onderwijs en versterking van de vorming." (blz. 77). Dat is een onvoldoende antwoord op de goed overwogen en welomschreven denkbeelden, welke in discussie zijn.

Alleen bij het technisch onderwijs wordt de Commissie verheugend concreet.

Op enkele punten pleit de Commissie voor nader wetenschappelijk onderzoek. Ze volgen hier:

1. Vooreerst wenst zij een onderzoek met een daarop aansluitend experiment, welke gericht zijn op de oplossing van het vraagstuk van de aanleg in verhouding tot de geschiktheidsbepaling.

De ongeïnformeerde lezer zou uit de, tot dit voorstel leidende, paragraaf de indruk kunnen krijgen dat hier een nieuw onderwerp aan de orde wordt gesteld. Nieuw is echter alleen de vaagheid, waarmede het project ditmaal is geformuleerd. De aanleg en geschiktheid tot het volgen van *bepaalde scholen*, met name die voor v.h.m.o., heeft het Nutsseminarium voor Pedagogiek sedert decenniën ernstig bezig gehouden. Het experiment heeft daarbij niet ontbroken. Sedert 1955 kunnen wij voor een 'nle'ding tot het probleem verwijzen naar Stellwag's *Selectie en Selectiemethoden.* Met de geschiktheid tot het volgen van gewoon lager onderwijs en de lagere technische school is het Nutsseminarium op 't ogenblik bezig.

2. Vervolgens verlangt de Commissie een afzonderlijke studie van het probleem van de aanpassing van het onderwijs in zijn onderscheiden geledingen aan de behoefte van het meisje, opdat dit niet te zwaar of eenzijdig wordt belast.

Ik zou in deze opdracht een amendement willen voorstellen. Het doel zou moeten zijn: dat de eigen aard van het meisje in het onderwijs tot

zijn recht komt. Wij moeten ons hoeden voor de gedachte dat de leermoeilijkheden van het meisje op te lossen zijn door het in vrouwelijk milieu te isoleren („meisjesscholen") en dan hetzelfde te onderwijzen als op gemengde scholen, alleen in een jaar meer en eventueel onder toevoeging van enige „vrouwelijke" vakken. In Nederland moeten wij vasthouden aan de *gemengde* school. Wij moeten binnen de gemengde school evenwel een soepelheid ontwikkelen, waardoor deze bewoonbaar wordt voor meisjes met vol behoud van de rechten, die aan een eindexamen „van afwijkende aard" verbonden dienen te blijven. Ook in 't belang van de vrouwelijke leerlingen is dus een doorbreking van de uniformiteit van leerplan en eindexamen-programma nodig.

3. In gedeeltelijke combinatie met het eerstgenoemde onderzoek pleit de Commissie voor onderzoekingen, welke de invloed van het milieu op het schoolsucces nagaan.

Men zou de vraag kunnen stellen wat er moet geschieden wanneer bij een bepaald milieu een gering schoolsucces past. Is dan persé het milieu in 't ongelijk? De Commissie stelt de school als een constante grootheid voor. Zij zou de vraag in beginsel dus bevestigend moeten beantwoorden. Gelukkig erkent zij echter de mogelijkheid van belangrijke consequenties t.a.v. keuze en rangschikking van de leerstof, zowel als t.a.v. de gevolgde methoden in verschillende schooltypen.

4. Een vierde punt, dat de Commissie voor nadere studie aanbeveelt, betreft de mogelijkheid van een wetenschappelijk verantwoord beoordelingssysteem. Hierbij zullen experiment en proefperiode niet mogen ontbreken.

5. Tenslotte dringt de Commissie aan op een onderzoek naar de volgende vragen. Enerzijds of de leermoeheid van een bepaalde categorie leerlingen aan het einde van de lagere school door gedeeltelijk pretechnisch onderwijs bij de voortgezette vorming zou kunnen worden overwonnen. Andererzijds of het rendement van het professionele onderwijs en de totale persoonlijkheidsvorming gunstig zouden kunnen worden beïnvloed door een verschuiving van dit professionele onderwijs naar de hogere leerjaren.

Ik meende de lezer een dienst te bewijzen door deze punten, welke in het rapport verspreid staan, daaruit naar voren te halen.

Ik hoop intussen te mogen aannemen dat het de instemming van de Commissie zal hebben dat het Nutsseminarium zich heeft belast met een studie met experiment inzake de methodiek van het basisonderwijs en met het Pedagogisch Centrum van het N.O.V. gaat samenwerken aan een bijdrage tot het landelijk onderzoek naar de mogelijkheden van vernieuwing van het u.l.o. Het laatste in het kader van nationale activiteiten. Het zijn beide onderwerpen, welke in de lijn liggen van het onderwerp, dat de Commissie was toevertrouwd. In een meer systematische schets van de noodzakelijke research zouden ze bepaald niet hebben mogen ontbreken.

In zulk een schets zou ik ook gaarne hebben aangetroffen: een onderzoek naar de methoden, welke in de eerste klasse der scholen voor v.h.m.o. zouden kunnen worden gevolgd om de aansluiting bij het g.l.o. minder bezwaarlijk te maken.

Trouwens de Commissie zelf formuleert *en passant* een object van studie en onderzoek op 't terrein van het v.h.m.o. wanneer zij schrijft: „De veronderstelling is niet te gewaagd, dat men algemeen het gevoel heeft t.a.v. de omvang van het onderwijs en de grondtrekken van de cursus niet in een ideale toestand te verkeren zonder evenwel te kunnen zeggen, hoe het dan wel zou moeten." (blz. 71). Zij veronderstelt echter dat in dezen door het denken van de grote massa der leraren een oplossing zal worden gevonden, indien eerst een einde gemaakt wordt aan de „uniforme lessentabellen", een suppositie, welke ik moeilijk kan delen.

In het slotwoord constateert de Commissie dat zij „het vraagstuk der overlading niet heeft willen bezien als een vraagstuk, dat zijn oplossing zou vinden, indien men vak voor vak de thans gestelde eisen en omvang zou bestuderen en naar bevind van zaken de leerstof zou besnoeien of op een andere wijze omschrijven." „Men mag," zegt zij, „zelfs betwijfelen of het – wanneer de in het rapport aanbevolen maatregelen gerealiseerd zijn – nog nodig zal zijn bepaalde leerstof in te korten of lesuren aan bepaalde vakken te ontnemen." (blz. 96).

Het zou toch wel nuttig geweest zijn indien de Commissie gerekend zou hebben met de mogelijkheid dat haar voorstellen *niet* aanstonds gerealiseerd zullen worden.

Aan de Commissie was opgedragen te onderzoeken:

a. in welke vormen overlading voorkomt,

b. in welke mate die overlading wordt aangetroffen,

c. welke middelen kunnen worden toegepast ter bestrijding van de overlading.

De Commissie had het recht voor de uitvoering van deze omvangrijke taak subcommissies of commissies ad hoc in te stellen of zich op andere wijze (bijv. door studie-opdrachten aan deskundigen) te doen bijstaan. Zij heeft dit alles niet nodig geacht. Zij is – behoudens de gesignaleerde uitzonderingen – in algemeenheden blijven steken. Daarom: het onderzoek moet nog beginnen. Het onderzoek naar het feit van de overlading en naar haar oorzaken. Eerst dan kan men zich een gegrond oordeel vormen over de maatregelen, welke genomen of althans in onderzoek voorbereid zouden dienen te worden. Het zou kunnen blijken dat zij de opbouw van ons gehele onderwijssysteem raken. Het zou kunnen blijken, dat zij de interne eigenschappen van ons onderwijs raken: de leerstof (kwalitatief en kwantitatief), de wijze van onderwijs-geven (en dus ook de opleiding der leerkrachten), de wijze, waarop wij onze onderwijsdoelstellingen bepalen, de inrichting van het leven der kinderen, de verschuiving in de functie der school in sociaal-pedagogische richting, enz.

De studie zou op deze wijze in kunnen haken bij wat overigens in ons land aan speurwerk geschiedt of geschieden moet.

Uiteraard kan Paedagogische Studiën in enkele maanden niet de achterstand inhalen, die door het ongelukkig beleid der Commissie is ontstaan. Uit de hierna volgende bijdragen moge echter blijken dat er over dit onderwerp concretere dingen te zeggen zijn dan in het rapport Overlading in het Onderwijs zijn te vinden.

OVERLADING BIJ HET LAGER ONDERWIJS

P. POST

Minister Rutten lichtte de taak der overladingscommissie ruim vijf jaar geleden toe in zijn installatierede. „De toelatings- en eindexamens werpen hun schaduwen vooruit, waardoor het doel, dat de school moet nastreven, uit het oog wordt verloren en de goede examenresultaten, die straks moeten worden behaald, het doelwit van het onderwijs gaan vormen. Uw commissie heeft de taak na te gaan in welke mate overlading wordt aangetroffen en in welke vormen zij voorkomt." De minister denkt duidelijk in de eerste plaats aan scholen voor 12 tot 18-jarigen, maar hij vergeet de lagere school toch niet: „Ook het gewoon lager onderwijs is, naar het mij voorkomt, niet geheel vrij van de kwaal."

En zo heeft men dan ook het g.l.o. en het v.g.l.o. enige aandacht geschonken in deze vijf jaren van commissiearbeid.

Wat brengt het rapport aan de opdrachtgever, de Minister en, wat brengt het de schoolwereld, voor zover het de lagere school betreft?

In feite niets nieuws. Alles wat in het rapport staat en in 't bijzonder dan 't geen men schrijft over het lager onderwijs, is bekend, al vele jaren. Het rapport biedt geen enkel origineel gezichtspunt. Een ambtenaar van het documentatie-bureau van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen zou in zeer korte tijd de minister hetzelfde mozaïek van aanvaarde desiderata hebben kunnen verschaffen, met vermelding van bronnen zelfs, waardoor het gezag van zijn samenvatting vermoedelijk aanzienlijk groter zou zijn geweest.

Met soms irriterende rustige gelijkmatigheid, komen alle kwaaltjes van de patient aan de orde, zo, dat men zich afvraagt of de commissie nu niet één van die gebreken heeft opgemerkt als de centrale oorzaak van het ziektebeeld. Zij diagnosticeert niet, zij biedt de minister meestal geen therapie. Er is weinig relief in haar beschouwingen, waardoor het gehele rapport een deeltje zou kunnen zijn van een leerboek der pedagogiek voor de tweede leerkring.

Laten wij trachten het vlakke landschap wat meer geaccidenteerd te zien.

Dan stellen wij in de eerste plaats *de ontstellende overlading van de onderwijzer* centraal.

Waarschijnlijk dacht minister Rutten bij de instelling van zijn commissie alleen aan de leerlingen, die overladen werden met onnodige leerstof en veel te veel huiswerk. De onderwijzer blijft in dit opzicht gewoonlijk buiten beschouwing. Wel weet men hem een schoon beeld voor te houden, zoals hij zou moeten *zijn*, maar men draagt hem dan op een aantal kinderen te onderwijzen, dat hij niet aankan. Dit is de ernstigste vorm van overlading in ons onderwijs.

De commissie wijst op het euvel, inderdaad, en beveelt dan, lettende op de kinderen, verzorgingsklassen en hulpklasjes voor achterblijvers en kinderen met moeilijkheden aan, waardoor gevallen steken zouden kunnen worden opgehaald.

Een eerste voorwaarde voor vruchtbaar onderwijs voor elk kind is een klassegrootte van om de vierentwintig kinderen. En aan deze voorwaarde, hoe zeer kostbaar ook, zal men hebben te voldoen wil men gezond lager onderwijs bekomen, waarin overlading géén probleem meer behoeft te zijn.

Dan zal de onderwijzer geen zakenman meer behoeven te zijn, die het koste wat het koste (zeer kostbaar eveneens), produkten afleveren moet op de markt van het v.h. en m.o. – wel een beetje minder goede soms: knollen voor citroenen.

Nu kunnen wij ons best voorstellen, dat vooral deze commissie gezien haar samenstelling, zich niet op het gladde ijs der leerstofbeperking heeft begeven, door te zeggen, géén grammatica, géén sommen zus of zo, niet zo bar veel topografie en géén honderd of meer jaartallen. Toch zullen velen, uitziende naar de resultaten van vijf jaren studie, verwachtingen in deze richting hebben gekoesterd. Zij komen gelukkig bedrogen uit. Want al behoeven de leerplans der lagere scholen enige sanering, men zal rekening dienen te houden met begaafdheidscategorieën der nederlandse jeugd en met basisvorming voor langduriger studie, die daarmee verband houdt.

Nivellering naar beneden kan funeste gevolgen meeslepen voor hoger begaafden. Er is menig schip – de term overlading leidt onze gedachten naar beelden ontleend aan de koopvaardij – dat met zijn plimsollmerk *veel te ver boven* de waterspiegel vaart. Er is dan van overlading geen sprake, maar van een groot tekort aan lading. Doch men kan het de commissie allerminst kwalijk nemen, aan deze zijde van het vraagstuk geen aandacht te hebben geschonken.

En juiste dosering van waardevolle leerstof en goede persoonlijkheidsvorming en ontplooiing, zijn weer niet te verwachten van een onderwijzer, die gebukt moet gaan onder veel te zware lasten: dubbel zo veel leerlingen als een normaal, behoorlijk geschoold opvoeder pedagogisch en didaktisch aan kan.

Na de vermelding van differentiatie als (een der vele) desideratum, zwijgt het rapport. Had men toch wel mogen verwachten dat de ballast – waardeloze leerstof – *aangeduid* zou worden en raad tot functionele completering voor begaafder groepen zou zijn gegeven? Mij dunkt van niet. Hier ligt een taak voor onderzoekers. En de commissie vraagt herhaaldelijk om research. Evenwel had men in het rapport mogen wijzen op resultaten van onderzoek, die na brede discussie, algemeen aanvaard zijn. Dat nu deed men maar zeer sporadisch.

De commissie heeft zich dus, wel bewust waarschijnlijk, bepaald tot het

rustig en voorzichtig aaneenrijgen van bekende euvelen ten opzichte van overlading, geschiktheid der leerlingen, doublering en selectie, instelling van de leermeesters, didaktiek, schoolorganisatie, leerlingenschaal, behoefte aan schoolpsychologische adviezen, bekende wantoestanden aan opleidingsscholen enz. enz. en zegt in haar slotwoord:

„Uit de voorgaande hoofdstukken moge het duidelijk geworden zijn, dat de commissie het vraagstuk der overlading niet heeft willen bezien als een vraagstuk, dat zijn oplossing zou vinden, indien men vak voor vak de thans gestelde eisen en omvang zou bestuderen en naar bevind van zaken de leerstof zou besnoeien of op een andere wijze omschrijven.

Zolang de in het rapport bij herhaling geconstateerde oorzaken van overladingsverschijnselen niet zijn opgeheven, mogen dergelijke maatregelen wellicht een korte wijle enige verlichting geven, maar het kan nu uitblijven of spoedig daarna zal het euvel der overlading weer opnieuw aanleiding tot vele klachten geven. Men mag zelfs betwijfelen of het – wanneer de in het rapport aanbevolen maatregelen gerealiseerd zijn – nog nodig zal zijn bepaalde leerstof in te korten of lesuren aan bepaalde vakken te ontnemen.

Het vraagstuk der overlading is zo samengesteld, dat het in zijn geheel zal moeten worden aangepakt, wil het niet telkens opnieuw de kop opsteken."

Zo is het vraagstuk der overlading in het rapport behandeld als het vraagstuk der onderwijsvernieuwing, de intensivering van het onderwijs.

Men kan zich een ander wellicht beter uitgangspunt denken, om tot de behandeling van dit veelomvattende onderwerp, de herordening van het onderwijs te komen.

„Overlading" is geen echt kenmerkend gebrek van ons hier en daar achtergebleven onderwijs. Het typeert de situatie niet, het is een bijverschijnsel, hier meer, daar minder opvallend. Het is geen centraal vraagstuk, tenminste niet voor de lagere school.

Dáár liggen in het middelpunt: de kwestie der leerlingenschaal en vlak daarnaast het probleem der differentiatie, dat is andere basisprogramma's (leerplans) voor de verschillende grote begaafheidsgroepen, waarschijnlijk drie, die we zo langzaam aan leren kennen – welke men in grote steden gemeenlijk in wijkscholen bijeen vindt, in kleinere gemeenten daarentegen gemengd in dezelfde jaarklassen aantreft. Ik duid deze belangrijkste vraagstukken slechts aan: de oplossing zal nog wel even op zich laten wachten, doch die oplossing zal tevens moderne, effectiever leervormen en leerwijzen met zich brengen, omdat ze dan pas mogelijkheden worden voor de onderwijzende mens.

Enige bekendheid met de plannen van een progressief departementsleider en de visie van het bilderbergs adviescollege, dat zich grondig oriënteert in alle sectoren van het nederlandse onderwijs, *kan* aanleiding geweest zijn tot deze voor insiders niet zo indrukwekkende revue. Voor

departementaal gebruik zal het wel voldoen. Men weet echter ook daar wel, waar de schoen wringt.

Maar dit rapport is het publiek aangeboden en aan een gepubliceerd verslag van onderzoek mochten wellicht andere eisen gesteld worden.

Vooral omdat dit geen rapport blijkt voor intern gebruik, maar de aandacht vraagt van volk en volksvertegenwoordiging, zouden structuur en stijl ouders en overheden hebben kunnen wekken uit de opmerkelijke berusting en onverschilligheid, waarmede men alles aanvaardt zoals het is.

De lagere school legt de fundamenten voor ieders verder leven en het gaat elke ouder aan.

Het voor ieder persoonlijk straks kosteloze onderwijs – „geld mag nooit een belemmering zijn voor een begaafd kind om te komen op de plaats waar de volwassene zijn dienst aan de gemeenschap geeft" – moet toch betaald worden.

Herordening, modernisering, intensivering, een juiste leerlingenschaal zal de onderwijsbegroting tot een der voornaamste posten der rijksbegroting maken. Maar dat is toch alleen maar denkbaar als die gezapige tevredenheid verdwijnt en men betalen wil, omdat men zulk onderwijs voor de kinderen eist.

Het rapport ontbreekt élan en wellicht is dat een gevolg van de opdracht: overlading.

Gelijkmatig komt *letterlijk alles* aan de orde, wordt in de verschillende hoofdstukken herhaald, zonder dat centrale euvelen groter aandacht krijgen dan randproblemen.

We zijn nu niet veel wijzer geworden.

Het vraagstuk der overlading kan men als samengesteld zien. Zo samengesteld zelfs, dat indien de minster de opdracht geheel anders gesteld had: bijv. in hoeverre het klassikale stelsel nog zou kunnen functioneren, of in hoeverre het rekenpeil of de taalbeheersing der abituriënten der verschillende schoolsoorten zou kunnen worden opgevoerd, men met hetzelfde rapport zou hebben kunnen volstaan.

Er zou dus meer structuur gegeven hebben kunnen worden, aan geschrift, scherper licht kunnen geworpen zijn op centrale gebieden en dan in de eerste plaats op de funeste voor vele kinderen en voor vele leerkrachten dodelijke leerlingenschaal. In de tweede plaats op de ellende van de eenheidsschool, waarin theoretisch althans de schijnopleidingsschool normerend werkt – de opleidingsschool met de concurrentie der scholastieke zakenlieden en de atrofie der geestelijke krachten van de opvoeder in de praktijk der africhterij.

OVERLADING BIJ HET ULO

CHR. BOERMEESTER

In het onderstaande zal voornamelijk dat gedeelte van het overladingsrapport besproken worden, dat aan het uitgebreid lager onderwijs is gewijd, dus datgene wat vermeld is in hoofdstuk V, § 3 van dat rapport.

Wel beschouwd, was aan de rijkscommissie inzake overlading in het onderwijs slechts een drietal vragen voorgelegd:

1e. Is er overlading?
2e. Zo ja, in welke mate en in welke vormen?
3e. Welke maatregelen ter bestrijding zouden genomen dienen te worden?

Ten aanzien van de eerste vraag is het antwoord spoedig te geven: er is inderdaad sprake van overlading, althans bij een gedeelte der leerlingen.

Wat de tweede vraag betreft, daarop is het antwoord minder snel te geven. De „maat" van de overlading zal bij elke leerling en elke school individueel verschillend zijn, en ongetwijfeld zijn er ook ulo-leerlingen, die het gehele ulo-programma kunnen verwerken zonder overbelast te zijn. Hier moeten wij echter reeds voorzichtig zijn, daar het heel goed mogelijk is, dat een bepaalde leerling niet het gevoel en besef heeft aan een overladen programma deel te hebben, maar dat zijn huisarts er anders over denkt!

Enige belangrijke oorzaken der overlading zijn gesignaleerd; er zijn er echter meer te noemen. In hoofdstuk V treffen wij de volgende vier oorzaken aan:

1. Veel leerlingen komen op de ulo-school terecht, die daar krachtens een anders gerichte aanleg, of een te geringe intelligentie of rijpheid niet thuis horen.

2. Een onjuiste opvatting aangaande de hoeveelheid op te geven huiswerk en de vorm waarin dit geschiedt.

3. Een onjuiste opvatting bij vele leerkrachten t.a.v. het eindexamen.

4. De grote klassen, vooral in het eerste leerjaar.

o.i. hadden hier ook de navolgende oorzaken genoemd en nader uitgewerkt moeten worden:

5. Een onjuiste didactiek, waardoor de leerstof niet voldoende verwerkt, begrepen of ingeoefend wordt en vele leerlingen nodeloos te veel moeite krijgen met het volgen van de systematische leergang.

6. Er wordt veel te weinig aandacht geschonken aan de werk- en leermethoden der leerlingen. Het is onze overtuiging, dat de meeste leerkrachten aan het tweede (de leer-methoden) zelfs in het geheel geen aandacht besteden.

7. Er is niet alleen t.a.v. het huiswerk, maar ook in het algemeen te weinig teamwork bij het personeel.

8. Er wordt zeer veel tijd verspild, men mag wel zeggen: verknoeid, o.a. door onvoldoende bezinning op de leerstof, al is hier de laatste jaren een verbetering te bespeuren.

9. Een te geringe differentiatie-mogelijkheid naar aanleg, belangstelling, tempo en bestemming van de leerlingen.

Deze 9 punten zullen thans stuk voor stuk onder de loupe worden genomen.

ad 1. *Ongeschikte leerlingen*

Terecht wijst de commissie op verschillende plaatsen op dit euvel; een ieder die het ulo uit eigen ervaring kent, zal bevestigen, dat de eerste klassen elk jaar opnieuw een angstig en onbegrijpelijk groot aantal leerlingen ontvangen, die òf nog niet rijp zijn voor voortgezet onderwijs, òf een volkomen onvoldoende intelligentie hebben, òf wier belangstelling een geheel andere kant opgaat, bijv. de technische kant. Hoe komen deze leerlingen op de uloschool? Verschillende oorzaken werken hieraan mee.

a. Er is in de meeste gevallen geen toelatingsexamen; nu zijn wij allerminst een voorstander van zo'n examen. Niemand zal echter kunnen ontkennen, dat de allerergste gevallen (leerlingen op de grens van debiliteit, leerlingen zonder de geringste basis van parate kennis) door zo'n examen de toegang tot de ulo belet zou worden. Misschien zullen lezers, die het ulo niet van nabij kennen, menen dat wij ons aan overdrijving schuldig maken. Uit eigen ervaring en door het bezoeken van verschillende uloscholen is het ons gebleken, dat de situatie in het eerste leerjaar, vooral in de grote steden en met name op scholen in een beter gesitueerde omgeving, in hoge mate verontrustend is. Het is hier normaal, wanneer 40 % der leerlingen niet mee kan, d.w.z. absoluut onvoldoende is, dus de zwak-matigen niet meegerekend. Het is niet ongewoon, wanneer er in één klas meerdere leerlingen zijn, die voor elk leervak, ongeacht bij welk onderdeel, nooit een ander cijfer dan een 1 behalen.

b. De leerlingen komen op de uloschool op grond van een verklaring van het hoofd van de lagere school, waarin wordt verzekerd „dat met grond mag worden verwacht, dat zij het onderwijs der school voor uitgebreid lager onderwijs zonder bezwaar zullen kunnen volgen" (art. 11 der Lageronderwijswet). Men moet helaas echter wel constateren, dat meerdere lagere scholen (de goede niet te na gesproken) zo'n verklaring te lichtvaardig afgeven. Onderschat het hoofd of de leerkracht van het 6e leerjaar het programma van de uloschool? Of bezwijkt hij onder de druk van „lastige" ouders? Of is hij blij zelf van sommige leerlingen af te zijn? Of meent hij, dat de didactiek op de uloschool wél zal kunnen, wat

zijn eigen didactiek niet vermocht? Wij willen er geen oordeel over vellen, maar een leerkracht die handelt als in het laatstgenoemde geval, heeft blijkbaar geen hoge dunk van zijn eigen didactisch vermogen. Met één voorbeeld willen wij dit illustreren. Een leerlinge in de eerste klas bleek niet te kunnen aftrekken (schrijver dezes heeft haar dit moeten leren), bleek sommige hoofdletters niet te kunnen schrijven, bleek geen zin zonder fouten en in een behoorlijke vorm te kunnen schrijven. Meent het hoofd van de lagere school dan (wanneer geen bijzondere oorzaken voor deze tekorten zijn aan te wijzen), dat zo'n leerling wèl in staat is om Frans, Duits, Engels, algebra, meetkunde en handelsrekenen te leren?

c. Vele leerlingen, die wel op de uloschool thuis horen krachtens hun intelligentie, komen terecht bij het m.o. en v.h.o. Waar het ulo vroeger kon rekenen op de beste 25 % (t.a.v. de intelligentie) verminderd met de 6 % allerbesten, moet het nu genoegen nemen met de „middelmoot", zelfs met de zwakke middengroep.

Uit het onderzoek van het Haags Pedagogisch Centrum aangaande de loopbaan van 500 ulo-leerlingen bleek immers, dat de I.Q.'s van hen die het eindexamen behaalden, variëerden van 90 tot 110. Bovendien gaat thans niet 6 %, maar 18 % naar het v.h.m.o. en in de grote steden zelfs meer dan 20 %. Voor uloscholen in een z.g. „goede buurt" liggen deze getallen nog *ongunstiger*. De aldus opengevallen plaatsen op de uloschool worden van onderen af (naar de intelligentie gerekend) aangevuld met twijfelgevallen. Zodoende is zowel bij het v.h.m.o. als bij het ulo het gemiddelde intelligentie-peil gedaald.

d. Sommige leerlingen die de lagere school verlaten, hebben vaak geen andere uitwijkmogelijkheid. Ook de lagere technische school stelt tegenwoordig meestal bepaalde eisen aan de intelligentie. En terecht. De leerstof van bepaalde afdelingen van de lagere technische school is alleen te verwerken door leerlingen met een vrij behoorlijke, niet alleen praktische, maar ook theoretische intelligentie. De v.g.l.o.-school is in sommige delen van het land niet in trek, zoals de commissie terecht opmerkt. Leerkrachten van v.g.l.o.-scholen behoeven zich dit over het algemeen niet aan te trekken. Op vele van deze scholen wordt uistekend werk gedaan. Wij zullen hier niet uitvoerig ingaan op de oorzaken van de mindere populariteit (althans in bepaalde delen en steden van ons land), doch drie willen wij er toch noemen:

1e. In bepaalde steden liggen deze scholen in minder gunstig bekend staande wijken; vele ouders denken er niet aan hun kinderen in zo'n buurt op school te doen.

2e. Het eerste leerjaar van de v.g.l.o. is vaak rommelig, door de voortdurende toename van het aantal leerlingen, tengevolge van het opvangen der „afvallers" van andere schooltypen.

3e. De meeste ouders verlangen minstens het ulo-diploma voor hun

kinderen, daar dit een door de maatschappij erkende waarde bezit. Dat kan van het v.g.l.o.-getuigschrift niet gezegd worden.

Wanneer men zich dus terecht of niet terecht op het standpunt van de ouders stelt, dan blijken er over het algemeen, althans in de grote steden, voor de minstbegaafden weinig andere mogelijkheden te zijn, dan de uloschool. Vast staat echter, dat deze leerlingen er, bij de huidige structuur van deze school, niet op hun plaats zijn, en dat het programma van de uloschool niet alleen voor hen een overlading betekent, maar zelfs een voortdurende pijniging.

e. Als vijfde oorzaak van de toevloed van ongeschikte leerlingen moet nog vermeld worden: de reeds vaak gesignaleerde „witte-boordjes-liefde" van vele ouders. Dat vele jongens zich later als volwassene gelukkiger gevoelen en bovendien beter hun brood verdienen als bekwaam vakman, dan als derde-rangs kantoorbediende, beseffen zulke ouders niet. Dit feit is echter reeds dikwijls genoeg op andere plaatsen gesignaleerd, zodat wij hierbij niet willen blijven stilstaan.

De statistieken bewijzen trouwens, dat de toevloed van ongeschikte leerlingen voor het ulo té groot is. Ruw genomen valt 50 % tussentijds af, verlaat dus de helft van de leerlingen zonder het begeerde diploma de school, terwijl het normaal te noemen is, wanneer 20 à 25 % zonder doubleren de 4e klasse haalt.

Dit alles betrof dus nog slechts de eerste oorzaak van het verschijnsel overlading: de niet geschikte leerlingen. Thans willen wij de overige oorzaken beschouwen.

ad 2. *Het huiswerkprobleem*

De commissie wijst op het rapport van de „commissie ter bestudering van het huiswerkprobleem", in 1952 ingesteld door de Vereniging voor Mulo, getiteld: „Het Huiswerk". Dit rapport heeft het lot van de meeste rapporten ondergaan: nadat er hard aan gewerkt is, nadat het sommige misstanden onbarmhartig heeft geschilderd, nadat het door sommigen gelezen en geprezen is, is het bij de grote voorraad gevoegd en is na enige tijd komen vast te staan, dat alles zijn gewone gang gaat, en dat er, behoudens enkele individuele uitzonderingen, niets is veranderd. Evenals deze commissie zijn wij van mening, dat het geven van huiswerk wenselijk en noodzakelijk is, maar dan zal aan de volgende voorwaarden voldaan moeten zijn:

1e. De collega's aan één school zullen moeten samenwerken, zich op de hoogte stellen van de hoeveelheden huiswerk die elk geeft, door onderlinge discussie tot bepaalde afspraken komen. Maar dan zal de samenwerking ook eerlijk moeten zijn. Het is ons bekend, dat er scholen zijn, ook bij het v.h.m.o., waar zulke afspraken bestaan, doch waar één

of twee leerkrachten deze moedwillig ontduiken. Het spijt ons, dat wij dit niet minder scherp kunnen zeggen. Het zou met verschillende voorbeelden geïllustreerd kunnen worden.

2e. Per dag mag niet meer dan voor 4 vakken huiswerk worden opgegeven, althans vanaf de tweede klas. In het eerste leerjaar zal men minder dienen te geven; dit geldt ook voor de volgende punten.

3e. Het portie huiswerk per vak mag voor de gemiddelde leerling (de totaal ongeschikten buiten beschouwing gelaten) niet meer dan een half uur of drie kwartier tijd vergen. Bijv. voor biologie en geschiedenis een half uur, voor Frans, Duits, Engels, drie kwartier. (Dit zijn slechts voorbeelden).

4e. Het weekend dient huiswerkloos te zijn. Elke arbeider heeft recht op een vrij weekend, teneinde zich te kunnen ontspannen op lichamelijk of geestelijk gebied. Niemand ontkent dit recht meer, gelukkig. Maar de jongeren, die in de moeilijkste periode van hun leven zijn, schenkt men dit recht niet, en slechts weinigen bekommeren zich daarom. Alsof geestelijke arbeid minder energie kost dan lichamelijke!

Wel dient men bij een huiswerkloos weekend het rooster zo in te delen, dat een vak, dat slechts één uur per week gegeven wordt, niet juist op maandag valt.

5e. Proefwerken of repetities moeten voldoende lang van te voren worden opgegeven, opdat de leerling zich erop kan voorbereiden, opdat hij vooruit kan werken. Mocht men opmerken: „Dat doen ze toch niet!" dan moeten wij dit ontkennen; wel zijn er leerlingen, die dienen te worden opgevoed in het op de juiste wijze indelen van hun huiswerktaak.

6e. Van de 4 vakken huiswerk mag er slechts één uit de voorbereiding op een proefwerk bestaan. Uiteraard zal dit meestal meer dan 45 min kosten. De andere leerkrachten dienen daar die dag rekening mee te houden, opdat het maximum van $2\frac{1}{2}$ uur huiswerk (dat is immers de consequentie van het onder 3 vermelde) niet overschreden wordt.

7e. Onbegrepen, of niet-voldoende begrepen leerstof mag niet als huiswerk worden opgegeven; dit geldt vooral voor meetkundestellingen met hun bewijzen en taalregels. Wanneer de leerlingen de stelling en het bewijs, of de taalregel niet doorzien, of deze niet als totaliteit kunnen omvatten, omdat bijv. hun totaal-conceptie nog te gering is, dan dwingt de leerkracht hen, wanneer hij ze toch te leren geeft, tot verbalisme, of tot het leren van een handelingenreeks, een algoritme.

8e. Het leren van rijen woordjes, van feiten uit de zaakvakken, mag slechts geschieden, wanneer deze woordjes, deze feiten reeds gefunctioneerd hebben in de mondelinge les, die voorafging. Sommige leerkrachten draaien de zaak om, besteden bijna de gehele les aan het overhoren van de vorige les, en geven daarna de niet of nauwelijks besproken nieuwe les als huiswerk op. (Dit zou niet zo bezwaarlijk zijn, als men van de leerlingen dan ook niet meer dan een voorlopige oriëntatie eiste).

Bij dit alles bedenke men wel, dat ik slechts maxima heb gegeven. In de meeste gevallen zal *minder* huiswerk mogelijk en gewenst zijn. De beste stelregel is m.i.: weinig huiswerk, alleen over zinvolle stof, en daaraan uiterst strenge eisen stellen, ook t.a.v. de netheid bij schriftelijk gemaakt huiswerk; dit huiswerk steeds controleren, desnoods door kleine steekproeven. Dat men voor het eerste leerjaar iets soepeler moet zijn, is reeds aangegeven. Dat tegen het eindexamen wat strengere eisen gesteld mogen worden, spreekt vanzelf. Wanneer echter ooit samenwerking der leerkrachten noodzakelijk is, dan is het juist in de 2e helft van het 4e leerjaar. Iedere leerkracht, overtuigd van de belangrijkheid van zijn eigen vak(ken) en in de hoop een goed examen-resultaat te behalen, geeft voortdurend grote stukken leerstof ter herhaling op, vaak zonder zich rekenschap te geven van het feit, dat zijn collega's het ook doen. In dit tijdvak is zonder enige twijfel sprake van ernstige overlading.

ad 3. *Een onjuiste opvatting bij vele leerkrachten t.a.v. het eindexamen*

Sommige leerkrachten menen, dat de leerlingen beslist alle feiten die in het gebruikte leerboek (bijv. voor de zg. zaakvakken) vermeld staan, eenmaal gememoriseerd moeten hebben, in plaats van aan te geven welke feiten uit de lessen als noodzakelijke basis van parate kennis vastgelegd moeten worden. Het examen vraagt ook niet alle stof. Vrij nauwkeurig wordt elk jaar aangegeven welke tijdvakken van geschiedenis geëxamineerd zullen worden.

Voor aardrijkskunde wordt een beperkte topografie gevraagd. Ook voor de andere vakken (de commissie wijst hier terecht op) zijn de exameneisen niet zodanig, dat grote hoeveelheden huiswerk noodzakelijk zijn. Ons is één leerkracht bekend, wier leerlingen vier jaar lang geen huiswerk voor Nederlandse taal kregen. Al het werk werd op school gemaakt. Vrijwel alle leerlingen behaalden een behoorlijk cijfer op het eindexamen. Voor algebra en meetkunde voor het A-examen is het evenmin noodzakelijk grote hoeveelheden huiswerk op te geven. Zelf gaven wij na het kerstrapport in de 4e klas geen huiswerk voor wiskunde meer op, behalve aan de B-candidaten. Iets moeilijker ligt het bij deze B-candidaten. Het is om technische redenen veelal niet mogelijk de differentiatie in A- en B-leerlingen vóór de 4e klas tot stand te brengen. Deze B-candidaten, die voor alle vakken grotendeels hetzelfde programma krijgen als de A-candidaten, behalve voor de vakken algebra, meetkunde en fysica, waarvoor zij aanzienlijk méér krijgen te verwerken, en bovendien op een hoger niveau van moeilijkheidsgraad, deze B-candidaten dan moeten in vrij snel tempo een groot stuk van de wiskunde en de fysica doornemen en verwerken, zodat aan hen vaak veel huiswerk moet worden opgegeven. Dit gevoegd bij de eerder vermelde omstandigheid, dat in het 2e deel van de 4e klas überhaupt reeds sprake is van overlading,

heeft tot gevolg, dat de B-candidaten zonder uitzondering een zeer zwaar jaar doormaken.

Thans volgen die oorzaken, welke niet of zeer terloops in het rapport worden vermeld.

ad 4. *Een onjuiste didactiek*

Hierover is uiteraard veel te zeggen. In het bestek van dit artikel kunnen wij slechts de voornaamste didactische fouten vermelden, fouten die vrij algemeen zijn.

1e. Men gaat te snel over tot de toepassing van bepaalde geleerde regels of stellingen. Anders gezegd: wanneer een nieuw leerproces wordt ingezet, wordt te weinig gelegenheid tot orientatie in het nieuw te veroveren veld gegeven. Men wil te snel naar het maken van vraagstukken, naar het maken van thema's, omdat, wanneer de leerling eenmaal daarmee bezig is, men het gevoel heeft, dat „er schot in zit" en omdat men dan kan controleren, of bepaalde inzichten al aanwezig zijn. In plaats van de leerling gelegenheid te geven eerst het nieuwe terrein te verkennen, daar te acclimatiseren, de nodige begrippen te vormen, wordt hij zo snel mogelijk uit het concrete in het abstracte geduwd, en moet hij een regel of stelling gaan toepassen, waarvan hij de portée niet (nog niet) begrijpt.

Met „nieuwe leerprocessen" bedoelen wij hier: het aansnijden van een geheel nieuw vak, een nieuw onderwerp (logaritmen), een nieuw hoofdstuk met eigen moeilijkheden (vervoeging bijvoeglijk naamwoord in het Duits), enz.

Dit brengt tevens met zich mee een te korte inductie en een te snelle deductie. De praktijk van het onderwijs heeft wel bewezen, dat het inductief denken en het analogie-denken de kinderen beter ligt dan het deductief denken. Nu moet de leerling dit laatste wel leren, maar dan dient de inductie vooraf te gaan. In de praktijk betekent dit:

Bij een vreemde taal niet één of twee voorbeelden geven, waaruit een regel volgt en dan deze regel laten toepassen, maar zoveel voorbeelden laten zoeken uit de leesstof, dat de leerling zelf (onmerkbaar geleid door de leerkracht) de inductie maakt, dus tot de regel komt. Pas dan heeft formulering van de regel zin. En dan kan ook de toepassing volgen.

Bij meetkunde niet een stelling met z'n bewijs uit de lucht laten vallen, maar zorgen, dat de leerlingen de stelling in verschillende figuren vinden. Pas daarna volgt weer de formulering, het bewijs en de toepassing.

Doordat het tijdperk van oriëntatie te kort is, bouwt men een schijnfundament in het betreffende vak. Later komt men met de brokstukken te zitten. De leerlingen krijgen moeite met de stof, het gaat hun nodeloos veel tijd kosten en de overlading wordt daardoor in de hand gewerkt.

2e. Men gaat te snel over tot mechanisering. Nog voor het inzicht in

het nieuw te veroveren veld aanwezig is, worden de benodigde handelingen gemechaniseerd. Wij willen dit weer met een voorbeeld verduidelijken. De leerkracht snijdt het hoofdstuk „vergelijkingen met x in de noemer" aan. Hij maakt er één op bord voor (desnoods twee), laat het oplossingsschema noteren:

1. Eerst alles naar het linker lid brengen;
2. Er één breuk van maken.

Zo volgen 6 à 7 punten.

Nu kan de leerling tenminste weer sommen maken. Maar het is de grote vraag, of het inzicht nu ooit nog komt. Hier werkt de leerkracht dus mee aan het vormen van de z.g. algoritmentypen[1], van leerlingen die overal de maniertjes van moeten weten, die nooit verder komen dan de vraag: „Hoe moet ik het doen?" en nooit: „Waarom doe ik dit?" De leerlingen worden nu genoodzaakt van alle mogelijke typen sommen de manier, het oplossingsschema te memoriseren en dat zijn er, zelfs op de uloschool, zeer vele. Hier treedt inderdaad een overbelasting van het geheugen op. Laat men vooral niet menen na het bewijzen van een gebruikte stelling of een bepaalde oplossingsmethode het recht te hebben meteen tot mechanisering over te gaan.

Ook bij vreemde talen wordt vaak te snel tot mechanisering overgegaan. In vele boeken treft men op de 1e pagina reeds de vervoeging van être en avoir aan. Deze moeten onmiddellijk gememoriseerd worden, nog voor de leerling zich heeft kunnen oriënteren.

Overigens is dit geen specifieke ulo-kwaal. Men ontmoet haar bij alle typen scholen. Nogmaals: overlading van het geheugen!

3e. Bij de z.g. zaakvakken treffen wij het zelfde verschijnsel aan in de vorm van verbalisme.

4e. Door een onjuiste lesindeling: lang overhoren, waarbij één leerling voor de klas „uitgebeend" wordt en de klas zich verveelt en de resterende tijd broodnodig is voor de mondelinge les, schiet er geen tijd over voor het reeds beginnen aan de huiswerktaak in de school. Vele moeilijkheden worden daardoor verschoven naar het huiswerk.

5e. Doordat er te weinig groepswerk, te weinig groepsdiscussie en klassegesprekken zijn, kunnen de leerlingen zich alleen optrekken aan wat de leerkracht biedt. Deze spreekt echter niet altijd op hun niveau. Wanneer de zwakkere leerlingen af en toe de kans krijgen om samen met een sterkere een probleem op te lossen, zal men ervaren, dat de intelligentie-prestaties verbeterd worden.

1 Men leze vooral: Dr. P. M. van Hiele: De problematiek van het inzicht, 1957.

ad 6. *Aandacht voor leer- en werkmethoden der leerlingen*

Het is absoluut noodzakelijk, dat iedere leerkracht zich op de hoogte stelt van de leer- en werkmethoden van zijn leerlingen. De meeste leerlingen bezitten nog geen juiste aanpakmethode voor het leren van een les. Schenkt men er eenmaal aandacht aan, dan blijken de wonderlijkste dingen: voor vele leerlingen is leren identiek aan lezen (soms 10 tot 20 keer). Anderen lezen, schrijven eens wat op, vlakken het weer uit, schrijven weer wat anders op, enz.

Uit eigen ervaring weten wij, dat sommige leerlingen aanvankelijk zelfs niet weten wat „een les leren" is. De onderwijzer, die meteen begint cijfers te geven, pleegt een grote onrechtvaardigheid, hij moet zich er eerst van overtuigen, of ze wel weten, hoe ze het moeten aanpakken.

Het is ook om deze reden aan te bevelen, dat men een deel van het huiswerk tijdens de les laat maken. Door observatie komt men dan veel van de meestal verkeerde aanpakmethoden te weten.

Verbeteringslessen, speciaal aan het leren leren gewijd, zijn uitermate vruchtbaar en voorkomen de overlading, die het gevolg is van een oneconomisch leren van de lessen[1].

Ook het maken van duidelijke overzichten, schema's, uittreksels, een juiste indeling van de tijd na schooltijd i.v.m. de huiswerktaak, moet de leerlingen doelbewust geleerd worden.

ad 7. *Teamwork der leerkrachten*

Dit kwam reeds ter sprake bij het huiswerk opgeven. Ook in andere opzichten kan het voor de leerlingen verlichtend werken. Iedere leerkracht heeft bijv. zijn eigen speciale voorschriften voor werkindeling, notatie, repetities, enz. Nu gebeurt het dikwijls, dat bij overgang of zitten blijven de leerlingen voor bepaalde vakken van leerkracht wisselen. Vele leerlingen hebben dan weer enige tijd nodig om zich aan te passen aan de nieuwe voorschriften, die zelfs wel eens tegengesteld zijn aan de vorige. Sommigen moeten hier met schade en schande wijs worden. Het gehele leerproces verloopt soepeler wanneer niet alle leerkrachten afzonderlijk, maar de school als geheel haar voorschriften geeft.

Vooral de leraar voor Nederlandse taal dient nauw samen te werken met zijn collega's voor de vreemde talen, opdat bepaalde grammaticale gevallen en regels, die bij de vreemde taal op een bepaald moment aan de orde komen, niet in een luchtledig gebouwd worden. Anderzijds dienen alle leerkrachten het onderwijs in de Nederlandse taal te steunen, door een correcte spelling te eisen en de verbale expressie te stimuleren, uiteraard bij onderwerpen, hun eigen vak betreffende.

1 Zie: Dr. F.W. Prins: Een experimenteel-didactische bijdrage tot de vorming van leerprestaties volgens denkpsychologische methode.

ad 8. *De tijdverspilling*

a. Door onvoldoende bezinning op de leerstof.
Het is niet noodzakelijk alles te geven wat het leerboek of de methode biedt, mits men zich ervan overtuigt, dat eventueel weg te laten onderdelen niet fundamenteel zijn, en dat de inhoud ervan niet later in andere delen van de stof functioneert.

b. Door een onjuiste didactiek.
Bij punt 5 is er reeds op gewezen, dat veel tijd nodeloos verknoeid wordt, doordat men als regel de les overhoort aan één leerling tegelijk; vlot het overhoren bij deze niet, dan zit de klas zich te vervelen en de tijd verstrijkt ondertussen. Beter (en economischer) is het, wanneer men aan de gehele klas schriftelijk slechts enkele kernvragen geeft, zodat de correctie niet te veel tijd kost. Niet overhoren moet hoge uitzondering blijven. Wil men de overhoring gebruiken om het in de vorige les behandelde nog eens te repeteren, dan is dat uiteraard uitstekend, maar dan bij voorkeur in een klassegesprek. Men voorkomt dan tevens het gevaar, dat de leerling, die een beurt gehad heeft denkt: „Ziezo, voorlopig ben ik niet meer aan de beurt". Het zijn sterke benen, die deze weelde kunnen dragen!
Zo voorkomt men ook ongewilde hiaten in de stof en verloopt het leerproces dus soepeler, waardoor een stukje overlading voorkomen wordt.

c. Een mondelinge les, waarbij de leerkracht verzuimt het contact met zijn klas te bewaren, door af en toe vragen te stellen, dus een les volgens de doceermethode. Al vertelt de leerkracht nog zo goed, hij kan niet voorkomen, dat sommige leerlingen gaan dagdromen. Deze missen dan bij het leren van de les juist de auditieve basis die het leren vergemakkelijkt, en die de leerkracht juist meende te geven.

ad 9. *Te geringe differentiatie-mogelijkheden*

Het is een feit, dat door maatregelen uit de Mulo-verenigingen zelve voortgekomen, er reeds een zekere differentiatie-mogelijkheid is. Wij noemen: Mulo-A met wiskunde, Mulo-A met handelsvakken, Mulo-B, de mogelijkheid om 2 vreemde talen te kiezen plus handelskennis plus wiskunde, en zo zijn er nog enige mogelijkheden. Verder bestaat in sommige plaatsen voor de iets minder begaafden als uitwijkmogelijkheid de driejarige ulo, of handels-ulo, die niet voor het gewone ulodiploma opleidt.
Toch leeft in de ulokringen zelve een sterke behoefte naar verdere differentiatie, vooral omdat men zich min of meer verantwoordelijk gevoelt voor die leerlingen, die eenmaal op de uloschool toegelaten, blijk geven het ulo- diploma niet te kunnen behalen. Juist bij die leerlingen

treden de overladingsverschijnselen immers het sterkst op. De waarde van dit diploma dient op peil te blijven; devaluatie van deze waarde zou rampzalige gevolgen hebben. Binnen de muren van de ulo dient echter de mogelijkheid te bestaan tot een afgeronde driejarige opleiding te komen, met als afsluiting een diploma, waaraan bepaalde rechten worden toegekend. Bovendien zal nagegaan moeten worden, of er voor de laagst begaafden niet een tweejarige afsluiting met bijv. één vreemde taal dient te komen. Men kan natuurlijk wijzen op de v.g.l.o.-scholen. Wij menen echter, dat de natuurlijke ontwikkelingslijn zodanig is, dat het onderwijs toegroeit naar een situatie, die gekenmerkt wordt door de gemeenschapsgedachte. Duidelijker gezegd: dat het in de toekomst zo zal zijn, dat alle leerlingen, die niet duidelijk bestemd zijn voor v.h.m.o. of technisch-, of huishoudonderwijs, op één school voor voortgezet onderwijs komen, waar gedurende en aan het eind van het eerste leerjaar gedifferentieerd wordt naar de volgende typen: m.o. (niet voorbereidend universitair), ulo-B, ulo-A, handelsulo of driejarige ulo, tweejarige afsluiting.

Het zou ons te ver voeren, wanneer wij hier de bezwaren zouden opsommen die gerezen zijn tegen het onderbrengen van deze laatste groep leerlingen in een aparte school. Een ding staat echter vast: als er één groep leerlingen is, die beslist niet op een geïsoleerd schooleilandje moet leven, dan is het juist deze groep van intellectueel minst begaafde leerlingen. Een ieder kan begrijpen, dat er verschillende pedagogische gronden zijn aan te voeren om de huidige isolatie van deze groep te doorbreken. Prestige-overwegingen mogen hierbij geen rol spelen en voor waardedaling van het ulo-diploma behoeft niet te worden gevreesd, juist doordat men dan gemakkelijker elke leerling het voor hem (haar) geschikte onderwijs kan geven.

Dit alles betreft slechts de differentiatie in de onderbouw; er is echter ook een differentiering in de bovenbouw mogelijk, door te anticiperen op de verschillende sectoren van het bedrijfsleven, bijv. de economische en de technische sectoren. Om deze mogelijkheden te onderzoeken zijn de voorbereidingen getroffen tot een landelijk experiment, waaraan uloscholen van alle zuilen zullen deelnemen.

Wij kunnen dan ook de conclusie van de commissie, dat er ten aanzien van het selectieprobleem geen afzonderlijke maatregelen voor het ulo genomen moeten worden, onderschrijven. Dit probleem betreft alle scholen voor voortgezet onderwijs en zal dus in zijn geheel bekeken moeten worden. Verder dringt de commissie aan op bevordering van een goede personeelsvoorziening en meer financiële steun aan de pedagogische centra. Niemand zal daar principiële bezwaren tegen hebben. Voor het overige, zo meent de commissie, moet men de plannen, die reeds in ulokringen leven, tot ontwikkeling laten komen, dan bestaat de mogelijkheid, dat mettertijd de overlading opgeheven wordt. Omdat dit

punt de lezers van het rapport behoorlijk in het onzekere laat, willen wij als slot (en misschien ten overvloede) nogmaals kort samenvatten, welke maatregelen dan door de uloleerkrachten, naar onze mening getroffen dienen te worden, en welke desiderata er zijn.

1e. Meer contact tussen de ulo- en lagere school-leerkrachten, opdat bij de laatsten meer begrip ontstaat voor de eisen van het ulo-programma.

2e. Idem, t.a.v. die leerlingen, die de lagere school geschikt achtte, maar op de ulo volkomen falen. Aan het eind van het eerste leerjaar bijvoorbeeld dient een gesprek plaats te vinden met de leerkracht van de afleverende school. Dit kan preventief werken (men is voortaan iets voorzichtiger met de geschikt-verklaringen), of er kunnen oorzaken en omstandigheden vastgesteld worden, die de uloleerkracht niet bekend waren.

3e. Regelmatig contact met de ouders. Komen de ouders niet naar school, dan moeten ze desnoods opgezocht worden. Met recht geldt hier: dwingt ze om in te gaan! De leerkrachten dienen de bijzondere omstandigheden van hun leerlingen te kennen (geen eigen kamer, onontwikkeld milieu, geen belangstelling van de ouders, ziekte in het huisgezin, enz.). Ook moet de leerkracht weten, hoeveel tijd de leerlingen voor hun huiswerk nodig hebben.

4e. Teamwork t.a.v. het huiswerk en de school-voorschriften.

5e. Weinig huiswerk, doch strenge eisen.

6e. Een huiswerkloos weekend.

7e. Lesgeven niet degraderen tot voornamelijk overhoren.

8e. Bezinning op de leerstof.

9e. Bezinning op de didactiek.

10e. Aandacht voor groepswerk en klassegesprekken.

11e. Aandacht voor leer- en werkmethoden.

12e. Streven naar meerdere differentiatie.

OVERLADING IN HET NIJVERHEIDSONDERWIJS

DRS H. W. VON SASSEN

Het verschijnen van het rapport van de rijkscommissie inzake overlading in het onderwijs is zeker belangrijk te noemen. Het probleem, waarvoor de commissie zich gesteld zag is niet nieuw, zoals de commissie zelf opmerkt; evenmin kan men zeggen, dat de beschouwingen en gezichtspunten, die in het rapport zijn ontwikkeld, veel wezenlijk nieuws bevatten voor diegenen, die zich intensiever met de problemen – in het bijzonder van de vernieuwing van het onderwijs – hebben beziggehouden.

Het feit echter, dat de problemen rondom de „overlading" in het wijdere kader van de doelstelling en de structuur van het onderwijs, de didactiek, het selectieprobleem, enz. op een meer officiëel platform aan de orde zijn gesteld, wettigt de hoop, dat het vrijwel algemeen levende besef, dat er iets moet gebeuren, vastere vormen begint aan te nemen en tot concrete maatregelen zal kunnen leiden.

De commissie heeft de moed gehad om niet na een aantal algemeen gehouden progressieve ideeën door een achterdeur weer die argumenten binnen te halen en te ondersteunen, die in feite bewerken, dat alles weer blijft, zoals het was. Desondanks zou men hier en daar gaarne wat duidelijker conclusies en concrete voorstellen hebben gezien, zoals reeds van verschillende zijden is opgemerkt. Wanneer echter de discussies naar aanleiding van dit rapport er toe bijdragen, dat standpunten dichter bij elkaar komen, zal reeds veel zijn gewonnen.

Wij beperken ons in het volgende tot hoofdstuk VIII van het rapport, voor zover dit handelt over het technisch onderwijs voor jongens.

Geschiktheid

De commissie gaat uit van de „Specifieke doelstelling" van een schooltype. Daarmede is blijkbaar niet alleen bedoeld een kwalitatieve geschiktheid, maar ook een zekere kwantitatieve norm t.a.v. prestaties en te verwerken leerstof. Ziet de commissie deze norm als een star gegeven, zodat het enige resterende probleem is het vinden van de juiste methoden om „ongeschikten" weg te selecteren? Het falen van deze conceptie heeft juist in hoge mate bijgedragen tot de klachten, o.a. t.a.v. de overlading in het bestaande onderwijsstelsel. Daarom bevelen velen tegenwoordig het omgekeerde aan, zoals dit b.v. in Amerika tamelijk vergaand is verwezenlijkt; de school is er voor de leerling en niet omgekeerd. Een juist evenwicht zal alleen bereikt kunnen worden, indien het inzicht doorbreekt, dat er „in wezen" geen tegenstelling bestaat tussen de behoeften en mogelijkheden van het individu enerzijds en de behoeften van de maatschappij anderzijds.

De schijnbare tegenstrijdigheid is o.i. het resultaat van verkeerde conclusies omtrent de „eisen" der maatschappij, die eenzijdig worden gesteld of door denkgewoonten worden bepaald, d.w.z. niet meer voor onze tijd geldig zijn.

Zo stelt „het" bedrijfsleven vaak vele onduidelijke en tegenstrijdige eisen aan de technische scholen, die, wanneer zij „onverteerd" door de school worden aanvaard, spoedig tot overlading en daarmee tot versterkte selectie leiden. Ook gerechtvaardigde eisen zullen eerst nog in „*pedagogische eisen*" vertaald moeten worden, om een juiste voorbereiding tot de latere levenstaak mogelijk te maken.

In feite zal de maatschappij het meest gebaat zijn, wanneer de school jonge mensen aflevert, wier kwaliteiten en capaciteiten optimaal zijn ontplooid. De school zal deze taak pas goed kunnen vervullen, wanneer zij haar energie ten volle kan besteden aan haar pedagogisch-didactische werkzaamheden en verregaand wordt bevrijd van de selectietaak, die de maatschappij ten onrechte steeds meer op de school heeft afgeschoven. Zo lang eenheidsdiploma's geacht worden een soort automatische garantie voor de toegang tot bepaalde maatschappelijke functies te vormen, leeft de school te veel onder de druk van beoordelingen, rapporten, examens en selectievraagstukken.

Ten aanzien van het complexe probleem van de geschiktheid kan hier uiteraard slechts de gedachterichting worden aangegeven.

In het nijverheidsonderwijs wordt, evenals elders, geklaagd over het dalende peil van de leerlingen. Als de voornaamste reden hiervan mag men wel – naast factoren, zoals overbezette klassen op de lagere school – de grotere toestroming van leerlingen „van onderaf" beschouwen. Die bevolkingsgroepen, die nog in de vorige generatie in ongeschoolde beroepen terechtkwamen, gaan nu in groter aantal naar het voortgezet onderwijs. De kinderen van vaklieden e.d. die vroeger de ambachtsschool bezochten – een groep niet alleen met meerdere intelligentie, maar ook uit een stabieler milieu en vaak reeds tot op zekere hoogte vertrouwd met het gekozen beroep – bezoeken nu veelal een mulo, u.t.s. of hoger. De geschiktheid van leerlingen voor het technisch onderwijs wordt dan min of meer afgemeten naar wat men nog van vroeger gewend is.

Mogelijk dat het resultaat van een onderzoek, ingesteld door de drie Bonden van Besturen van Nijverheidsscholen naar de intelligentie, de maatschappelijke herkomst en de belangstelling van een 1800 aankomende leerlingen op de technische scholen, waarvan de resultaten over enige tijd ter beschikking zullen staan, hierover meer gegevens zullen verschaffen.

Voor de *oplossing* van het probleem verwijst de commissie alleen naar de instelling van de voorbereidende klas, waarvan de determinerende functie nog niet erg tot zijn recht is gekomen.

Het rapport noemt als reden, dat ouders toch blijven vasthouden aan de gekozen richting. Een andere factor is hierbij waarschijnlijk, dat de

voorbereidende klas nog niet algemeen is ingevoerd en zijn vorm nog niet heeft gevonden en voorts, dat de leraren nog niet zijn ingesteld – en ook niet geschoold – op observatie en advies. Wil de voorbereidende klas echter een werkelijke oriëntatie-mogelijkheid voor de jongens bieden, d.w.z. een verwijzing naar de voor hen meest geschikte voortzetting van hun opleiding, dan zal nog een belangrijke voorwaarde vervuld moeten worden, nl. een voldoende *differentiatie* in het onderwijs. Dit punt vermeldt het rapport alleen bij de bespreking van de leerstof. De differentiatie in vakrichtingen is nog het eenvoudigst, met name op de grote scholen. Moeilijker is het t.a.v. begaafdheidsverschillen. Aangezien het laten vallen van minder geschikte leerlingen op de l.t.s. nog pijnlijker is, dan op andere scholen, zegt men al spoedig: laten we het toch maar proberen. De praktische mogelijkheid tot verwijzing naar „streams" van verschillend niveau is te beperkt.

In dit verband zijn de laatste tijd verschillende scholen voor „arbeidsonderwijs" opgericht en meer zullen er volgen. Liever zagen wij een interne differentiatie, niet nog meer schooltypen. Verschillende afdelingen en gedifferentieerde diploma's b.v. voor de allen praktisch begaafden en degenen, die ook van de theoretische vakken profiteren, behoren tot de mogelijkheden.

Schoolrijpheid

Dit is inderdaad een belangrijk punt t.a.v. de overlading en de gestemdheid van de leerlingen tegenover school en leerstof. Terecht betwijfelt de commissie de geschiktheid van leerlingen van 12 jaar voor technisch onderwijs. Nederland schijnt in deze wel een unicum te zijn met zijn ambachtsschooltraditie.

De vraag op welke leeftijd de leerling geschikt is om technisch onderwijs te volgen, is als zodanig moeilijk te beantwoorden. Het gaat erom welk niveau en vooral welke *vorm* geschikt zijn voor verschillende leeftijdsgroepen. Wanneer de voorbereidende klas een vorm van „pretechnisch" onderwijs geeft, dat vooral door middel van veelzijdig praktisch werk algemeen vormend werkt, dan kan deze een overgang vormen van de l.s. naar het technisch onderwijs. Dit zal echter een tweejarige periode moeten zijn, zodat niet vóór het 14e jaar aan vaktechnisch onderwijs begonnen behoeft te worden.

De commissie stelt, dat de eigenlijke specialisatie pas na de schoolopleiding dient te geschieden. Dit is wel de algemene opvatting tegenwoordig en zou in onze tijd ook niet goed anders mogelijk zijn. Een praktisch probleem daarbij blijft, wat men hier onder „eigenlijk" moet verstaan. De keuze van een vakrichting zoals elektrotechniek (misschien reeds gesplitst in twee of drie richtingen) of autotechniek zal toch wel reeds in de schoolperiode moeten geschieden. Bedrijfsleven en leerling-

stelsels zullen dan de verdere vorming tot gespecialiseerd vakman moeten verzorgen.

Gestreefd dient te worden naar een trapsgewijze specialisatie d.w.z. dat er een geleidelijke beperking tot groepen van vakken, resp. specialisaties plaatsvindt. Daarbij dient men echter niet uit het oog te verliezen, dat elke differentiatie ook om een integratie vraagt; d.w.z. dat men het onderwijs in elk stadium tot een zekere afronding brengt, dus er voor zorgt, dat een afgerond leerstofgeheel bij de leerlingen kan integreren en bezinken. Dit principe zou trouwens ook voor andere vormen van voortgezet onderwijs de overdenking waard zijn. Te veel bestaat de neiging om tot het laatst in een opleiding te differentiëren, omdat men zich instelt op de specifieke eisen van de volgende etappes. Het resultaat is het gevoel van overlading – een voortdurende ademnood tot aan het laatste examen – en een teveel aan onverwerkte kennis, die niet functioneel blijkt te zijn. Daarmee hangt samen, dat ons onderwijsstelsel te veel uit een reeks van evenwijdige sporen bestaat met moeilijke overstapmogelijkheden, die men vroeg moet betreden om een bepaalde specialisatie te bereiken.

Een systeem van vertakkingen, die meer het beeld van een boom dan van een struik vertonen, zou vermoedelijk de oplossing van vele problemen van keuze, geschiktheidsbepaling, rijpheid, overlading enz. vergemakkelijken.

Wanneer de verschillende stadia in het technisch onderwijs zo veel mogelijk een afgerond geheel vormen, dan ontstaat daardoor bovendien de mogelijkheid, dat de leerlingen in de latere fasen de opleiding kunnen verlaten en geschikt zijn voor beroepswerkzaamheden op een iets eenvoudiger niveau, zonder dat zij zich als mislukt behoeven te beschouwen.

Zo zou op de l.t.s. het eerste jaar (nu voorbereidende klas) voor alle richtingen gemeenschappelijk moeten zijn. Praktisch inzicht en handvaardigheid kunnen dan aan eenvoudige werkzaamheden op het gebied van hout, metaal, schilderen, elektromontage e.d. worden ontwikkeld. Het tweede jaar brengt dan een splitsing in „algemeen hout", „algemeen metaal" enz. Aan het begin van het derde jaar staan de leerlingen dan weer voor een keuze, b.v. tussen timmeren en meubelmaken, eventueel zelfs een richting betontimmeren (met een afsluiting van de opleiding met het derde jaar, terwijl de andere richtingen een vierde jaar volgen). In de metaalafdeling kan dan een splitsing plaatsvinden tussen de leerlingen, die meer aanleg en neiging hebben voor het fijnere werk en het grovere werk, enz.

De feitelijke afsplitsingen zullen natuurlijk telkens weer moeten worden vastgesteld, o.a. in verband met de plaatselijke mogelijkheden (b.v. een kleine school).

De commissie beveelt twee onderzoekingen aan:

1. Opheffing van de leermoeheid na de l.s. door „pretechnisch" onderwijs.

2. Vergroting van het rendement van het beroepsonderwijs door verschuiving naar hogere leerjaren.

T.a.v. het eerste punt kan opgemerkt worden, dat de ervaringen duidelijk in deze richting wijzen. Wij denken b.v. aan het (nog niet afgesloten) experiment op de Fabriecksschool te Enschede, waar partieel algemeen vormend onderwijs wordt gegeven aan fabrieksjeugd. De invoering van handvaardigheidsonderwijs had een duidelijke toename van de animo bij de jeugd tot gevolg. De experimenten op lagere landbouwscholen leidden tot dezelfde conclusie.

Overigens zou het feit, dat er een „leermoeheid" bestaat, veelal zelfs een uitgesproken tegenzin tegen alles wat school is, ook een aanleiding kunnen zijn voor het basisonderwijs, om zich te bezinnen op het voorkòmen daarvan.

Het tweede punt, nl. de geschiktheid van bepaalde leeftijdsgroepen voor het beroepsonderwijs is inderdaad zeer belangrijk. Incidentele ervaringen en de praktijk in het buitenland wijzen erop, dat men met jongens van iets oudere leeftijd veel meer kan bereiken. Bovendien zou een langere periode van vorming, voordat men de maatschappij ingaat, aan de rijpheid van de persoonlijkheid en de sociale aanpassing ten goede komen.

Een onderzoek naar de „technische rijpheid" wordt reeds enige tijd door de studiecommissies voor het l.t.o. overwogen. Een goede opzet daarvan zal echter veel studie en tijd kosten, daar we hier met een zeer complex probleem te maken hebben.

Milieu

Met hetgeen de Commissie opmerkt over het verband tussen milieuinvloed en school-prestaties kunnen wij ons zeker verenigen, al zijn ook hier de conclusies zeer algemeen gehouden. Het is inderdaad zeer waarschijnlijk, dat, vooral bij de groep die lager voortgezet onderwijs volgt, deze factor vaak sterker weegt, dan de intelligentie in aanleg.

Belangrijker is de vraag in hoeverre negatieve invloeden uit het milieu door de school kunnen worden opgevangen. Een van de belangrijke factoren hierbij is de taalarmoede in bepaalde milieu's, waardoor de leerlingen een onvoldoende ondergrond hebben om het onderwijs te volgen. De voorbereidende klas biedt gelegenheid om hiervan iets in te halen, doordat de leraren veel vertellen en gesprekken met de klas voeren over eenvoudige onderwerpen. Daardoor wordt een ondergrond van voorlopig nog niet afvraagbare kennis gevormd, die het latere meer systematische leren zal vergemakkelijken.

Wat betreft de wisselwerking tussen school en milieu wijst de commissie erop, dat vele ouders van de kinderen op het N.O. nog minder dan elders belangstelling hebben voor het onderwijs. Veelal hebben zij zelf geen

voortgezet onderwijs gehad of onder geheel andere omstandigheden, zodat zij zich verkeerde voorstellingen over de school vormen. Zij beschouwen de school als een noodzakelijk kwaad om voor hun kinderen een plaats in de maatschappij te verzekeren. Het gaat hun slechts om het halen van de eindstreep, niet om wat de jongens op de school uitvoeren. Hun onverschillige of negatieve oordelen vormen een emotionele belasting voor animo en werkinstelling van de jongen.

Intensiever kontakt tussen school en ouders kan hier veel aan verbeteren. Goed opgezette ouderavonden, introductieboekjes, openbare les, tentoonstellingen van gemaakt werk e.d. bleken al vaak een veranderde houding van het milieu t.o.v. de school te weeg te brengen.

Daardoor kan men tevens er toe bijdragen, dat het aanzien van de school verbetert. De te geringe achting voor dit schooltype bij het overige onderwijs en „het publiek" betekent een psychische rem bij de ontplooiing ervan (minderwaardigheidsgevoelens bij leraren en leerlingen). De industrialisatie werkt, wat dit betreft, in de gunstige richting, maar vooral de scholen zelf, de lerarenopleiding e.d. zullen daaraan moeten werken. Te vaak nog is de school een „wereldje op zich", waaraan men zich maar heeft aan te passen of anders zich er niet mee bemoeien.

Een ruimere instelling en zorg voor „public relations" zijn gewenst.

Leerstof

De problemen rondom de leerstof op de l.t.s. zijn te talrijk om ze hier systematisch aan de orde te kunnen stellen. Wij zullen ons tot enkele gezichtspunten moeten beperken.

De keuze en samenstelling van leerstof blijft min of meer aan het toeval overgelaten, zolang men geen duidelijke voorstelling heeft van het doel, dat men eigenlijk wil bereiken en de wetmatigheden van het leerproces. Wat het doel betreft kan men twee hoofdgezichtspunten onderscheiden:

– de stof wordt gekozen, omdat de inhoud ervan voor het latere leven of de vakuitoefening als zodanig een nuttige functie heeft, dus: alleen die kennis, die aanwijsbaar in het latere leven (vak) wordt gebruikt.

– de stof wordt gekozen, omdat *aan* deze stof iets wordt geleerd; de stof is slechts middel en behoeft later niet meer als zodanig voor te komen (vgl. de steiger voor een bouwwerk of een gymnastiektoestel voor de lichamelijke oefening).

In het eerste geval gaat men af op wat men kan noemen de *pragmatische waarde* van de stof, in het tweede geval op de *vormende waarde*. Veelal zal een bepaalde leerstof aan beide voorwaarden voldoen, dit is echter niet altijd het geval. Zo kan men b.v. de vraag stellen of „smeden" op het programma behoort te staan. Pragmatisch gezien kan men het overal weglaten, waar smeden in de latere beroepspraktijk niet meer zal

voorkomen. Het is echter ook mogelijk om alle leerlingen een korte leergang smeden door te laten maken, omdat zij daardoor iets leren, wat zij aan geen andere bewerking kunnen ervaren. Dit gezichtspunt is aan vele pedagogen en didactici onbekend. Verwezen zij hier naar het artikel van Dr. K. Fintelmann in Paedagogische Studiën no 00, 1957.

Het overladingsrapport spreekt over het „functioneel" maken van de leerstof, waarmee het pragmatische gezichtspunt een sterk accent krijgt: vereenvoudiging van de wiskundevakken, spoediger invoeren van machine-gebruik, e.d. Bij het laatste punt zouden we een vraagteken willen zetten, juist in verband met het vormende element. Beperking van de stof blijft overigens geboden. Beter is het weinig stof tot een goede integratie bij de leerlingen te brengen, dan veel stof, alleen maar omdat men het behandelt behoort te hebben.

Door het expressie-werk als compensatie tegen het eenzijdig technische bezig zijn en een zeker evenwicht tussen de exacte en de „geestesweten-schappelijke" zijde in de leergang aan te bevelen, wordt ook aan de vormende kant aandacht geschonken. Teveel wordt bij vorming m.i. echter nog alleen gedacht aan leerstof en activiteiten, die *naast* de intellectuele en technische staan. Ook *in* de technische leergang zal men het pragmatische en vormende tot een evenwicht moeten brengen.

T.a.v. details nog enkele opmerkingen.

De Commissie wil de plaats van de mens te midden van de techniek doen behandelen. De vraag is of het voor deze leeftijdsgroep zinvol is, dit is eerder iets voor 17–18 jarigen, die reeds enige bedrijfservaring hebben opgedaan.

Aanbevolen wordt de vakken aardrijkskunde, geschiedenis enz. samen te voegen tot een vak heemkunde of milieukennis. Een meer geïntegreerde behandeling is inderdaad gewenst; door echter zonder meer deze vakken samen te voegen, bestaat het gevaar dat een deel van de leraren de inhoud nog meer zal gaan „banaliseren" dan dit nu reeds het geval is. Deze vakken zullen iets van een gevoel voor samenhang in natuur en samenleving en een zeker perspectief moeten geven; anders is de vormende waarde ervan wel erg gering.

Leervorm

Onder dit hoofd wordt in hoofdzaak leergang en methodiek besproken. Terecht wordt opgemerkt, dat de ordening van de leerstof niet een wetenschappelijke, logische dient te zijn, maar een didactische, overeenkomend met het denken van de betreffende leeftijdsgroep. Tegen deze, eigenlijk vanzelfsprekende, regel wordt nog steeds veel gezondigd. Dit is waarschijnlijk één van de redenen, dat de leerboeken nog te moeilijk zijn zoals de Commissie opmerkt. Te veel wordt b.v. uitgegaan van categoriale indelingen etc. (wij onderscheiden: *a*...., *b*...., *c*....) van

dingen, waarover de leerling zich nog geen voorstellingen kan vormen, in plaats van uit te gaan van de fenomenen en daaraan inzicht te ontwikkelen.

Voor het overige bespreekt het rapport hier de verdiensten van de leergang van de Commissie Faber. Het principe van de horizontale binding wordt aanvaard met beperkingen. Men zou kunnen zeggen, daar waar een binding van de leerstofonderdelen van verschillende vakken *zinvol* is en niet kunstmatig tot stand moet worden gebracht, is dit principe op zijn plaats.

Over de leervorm zou uiteraard nog veel meer gezegd kunnen worden, maar dit zou ons in het kader van dit artikel te ver voeren.

Leerkracht

Tenslotte willen wij nog even ingaan op hetgeen de Commissie over de leraar zegt. Inderdaad heeft de praktijkleraar een grotere invloed op de vorming van de leerlingen, dan die van de algemene vakken. Daarom is het van belang, dat de praktijkleraren niet van een te eenzijdige voorstelling van vakmanschap als enig vormingsideaal uitgaan.

Van praktisch belang is hier dus de lerarenopleiding. Hierover wordt weinig gezegd. Alleen wordt de mogelijkheid aangeduid van een stage van 1 jaar bij een ervaren leraar.

De studie voor het pedagogische getuigschrift had tot voor kort alleen een theoretisch karakter en werd door de betrokkenen als zeer onbevredigend beleefd. Het invoeren van proeflessen en de voorbereiding daarop betekenen een verbetering.

In dit verband is de vraag toch wel van belang of een uitsluitende avondstudie een goede voorbereiding voor het leraarschap is. De leraar is zelf altijd overladen geweest en vindt het misschien te vanzelfsprekend, dat de kinderen van een lagere leeftijdsgroep die zelfde flinke instelling behoren te hebben.

Avondstudie versterkt de tendentie alleen voor een examen te werken en dus schematische reproduceerbare kennis te hoog te waarderen. Voor pedagogie en didactiek is dit zeker geen geschikte voorbereiding.

T.a.v. de pedagogisch-didactische scholing zou dezelfde eis moeten gelden, die in het rapport van de Commissie Langeveld voor leraren M.O. is gesteld, nl. dat deze na de voltooiing van de vakstudie plaatsvindt en dan in omgeving, waarin lespraktijk kan worden opgedaan en tevens de theorie wordt ontwikkeld aan de hand van deze ervaringen.

Hiermee zouden we onze beschouwingen willen besluiten, die hier en daar ook door de beknoptheid niet konden ontkomen aan de wat vage algemeenheden, die vele rapporten kenmerken. De „overlading" heeft dan ook aanleiding gegeven om vraagstukken over de hele breedte van het onderwijs aan de orde te stellen.

OVERLADING VAN HET KWEEKSCHOOLONDERWIJS

J. JONGES

Wij kunnen stellig niet beweren, dat hoofdstuk VII van het Rapport overladen is: van de onderwijsvormen, die de revue passeren, is het het kortste, nl. een tweetal bladzijden. We kunnen ook niet zeggen, dat de commissie er zich met een jantje-van-leiden heeft afgemaakt, want de nieuwe 5-jarige kweekschool en de commissie zijn leeftijdsgenoten, zij zijn – om zo te zeggen – in hetzelfde jaar geboren. Er viel nog niet veel van het kweekschoolonderwijs te zeggen, het probleem van de overlading lag nog niet duidelijk binnen de horizon, al zag de commissie de bui wel al in de verte aankomen. Intussen is de 5-jarige kweekschool dit jaar gelijk met het Rapport afgerond, zodat er nu wel iets meer van valt te zeggen, temeer daar de nieuwe opleiding niet zomaar uit de lucht is komen vallen, maar op tal van punten een zekere continuïteit vertoont met de oude. Bovendien, al zou men deze eerste periode nog maar een „proefvaart" noemen, dan heeft het toch zin om zich rekenschap te geven van hetgeen zich met de „lading" heeft voorgedaan.

Wij dienen ons echter volgens de opdracht toch aan het Rapport te houden, hoe summier en onvolledig het ook is. De eerste vraag, die wij ons dienen te stellen is: vanuit welk(e) standpunt(en) tracht het Rapport het verschijnsel van de overlading – dus ook van het Kweekschoolonderwijs – te benaderen of te overzien?

Van het begrip overlading geeft het Rapport de volgende omschrijving: „het teveel dat de school tracht te geven aan kennis, boven datgene, wat zij krachtens haar specifieke doelstelling behoort te geven: door welk teveel de overigens geschikte leerling wordt geschaad in zijn lichamelijke, geestelijke en/of maatschappelijke ontwikkeling."[1]

Gaan wij nu deze omschrijving hanteren, toepassen op de Kweekschool, dan staan wij dus eerst voor de vraag: wat is de *specifieke doelstelling?* In artikel 2 der Kweekschoolwet lezen wij: „vorming van onderwijzers bij het algemeen vormend lager onderwijs."

Deze vorming voltrekt zich in drie étappes, die *leerkringen* genoemd worden, ieder met een nadere precisering van de (algemene) doelstelling, te vinden in artikel 6, 2e lid, nl.: „De eerste leerkring beoogt de *algemene vorming* (curs. van mij) van de leerling, de tweede leerkring zijn *bijzondere vorming* als toekomstige onderwijzer. De derde leerkring beoogt inzonderheid, voortbouwend op de reeds verkregen practische vorming, de leerling nader vertrouwd te maken met de lagere school."

Kortheidshalve: de specifieke doelstelling van de eerste leerkring is

1 blz. 22.

algemene vorming, van de tweede en derde leerkring: *bijzondere vorming*.

Het Rapport omschrijft *algemeen vormend onderwijs* als: „onderwijs, dat de alzijdige en harmonische vorming van de leerling in de breedste zin van het woord beoogt."[1]

Alzijdig betekent: „dat aan de ontwikkeling van alle hoedanigheden, alle kennis en alle vaardigheden, die voor de vorming in het algemeen van de jeugdige nodig zijn, aandacht wordt geschonken."

Harmonisch betekent: „in de juiste verhouding tot de vermogens der leerlingen."[1]

De term „bijzondere vorming" kent het Rapport niet, wel *opleiding*, nl.: „methodische vorming voor beroep, vak of taak". Het is dus vorming op een beperkt gebied, een geschikt maken voor een „kunnen". Men kan spreken van opleiding tot b.v. arts, *onderwijzer*, officier, bankwerker enz., voor zover de vorming de „techniek" van die beroepen, vakken of taken betreft."[1]

Hier hebben wij dus het uitgangspunt om het probleem van de overlading van het Kweekschoolonderwijs te benaderen. Valt hier mee te werken?

Er zijn enkele vragen, die open blijven, bijvoorbeeld:

1e. Waarom ontbreekt „vaardigheden" in de omschrijving van het begrip overlading? Kan er ook niet een „teveel" aan vaardigheden zijn? (zie ook de betekenis van „alzijdig", waarin de vaardigheden wèl opgenomen zijn.)

2e. Waar kan ik datgene wat de school krachtens haar „specifieke doelstelling" behóórt te geven, vinden? In de programma's of in de leerplans, die door de overheid vastgesteld zijn? In de leerboeken?

3e. Hoe en wie stellen vast of een leerling „geschikt" is?

4e. Ligt in de omschrijving, die het Rapport geeft van „*alzijdige* vorming" de mogelijkheid of zelfs het gevaar van overlading niet verborgen, zodat het Rapport eigenlijk aanbeveelt, wat het afkeurt?

5e. Neemt het Rapport in de omschrijving van „*harmonische* vorming" weer niet terug, wat het in die van „alzijdige vorming" omschreven heeft? Het Rapport geeft aan de historisch belaste of gegroeide term „harmonische vorming" een *eigen* inhoud! Het komt mij voor dat alzijdigheid en harmonie in de zin van het Rapport maar weinig voorkomt: ook éénzijdigheid kàn een kenmerk van het mens-zijn zijn, en dan kan er nog wel sprake zijn van een harmonische vorming van een eenzijdigheid, althans volgens het Rapport! Wij moeten tot de conclusie komen, dat deze uitgangspunten – althans wat de Kweekschool betreft – te vaag en te onduidelijk zijn om het probleem van de overlading te attaqueren.

De vraag of er in het onderwijs overlading is, betekent al zo'n distantie

1 blz. 15.

van het schoolleven van alle-dag, dat het haast een nietszeggende uitspraak is. Men kan overlading niet losmaken van de „objecten" nl. de leerlingen. De schoool of het onderwijs overlaadt de leerlingen met leerstof. De school of het onderwijs bestaat uit een aantal factoren – het Rapport noemt: leerstof, methode, schoolstructuur, beoordeling enz. – die ieder op zich zelf of alle tesamen het verschijnsel „overlading" kunnen veroorzaken. En dan logisch verder redenerende kan men die oorzaken opheffen door het aanbrengen van veranderingen. Van die kant uit gezien, zou dan de overlading verdwenen zijn. Maar er zijn ook de leerlingen, ook bij hen kunnen de oorzaken liggen: zij kunnen te zwak zijn, of niet intelligent of niet handig genoeg. Bij een overigens perfecte inrichting van het onderwijs zullen zij tòch bezwijken. Daar stuiten wij op het selectie-vraagstuk. De overladingsverschijnselen worden dan ook voor een niet gering deel veroorzaakt, doordat het overgrote deel van de leerlingen gerecruteerd wordt uit de Ulo AG, waarvan de meesten het programma eigenlijk niet aan kunnen. De oplossing van de problematiek: enerzijds het onderwijs en anderzijds de leerlingen is in de verste verte nog niet in het zicht. Conclusie: het probleem van de overlading dus ook niet. Het lijkt een onbegonnen werk.

Het is echter de vraag, of wij eerst al deze problemen opgelost moeten hebben om in de practische situatie aan het werk te gaan.

Het ware te wensen, dat het Rapport wat concreter was geweest, dan had het meer tot de verbeelding van de „praktikus" gesproken dan het nu doet. Want daar waar het Rapport heen wil, zijn wij in geen honderd jaar.

Wij moeten, voordat wij aan de Kweekschool beginnen, nog op één ding wijzen, waar het Rapport aan is voorbijgegaan, nl. dit: in zoverre de school òòk een selectieve functie heeft, mòèt zij een gedeelte van de leerlingen overladen. Of dit op 't ogenblik met het systeem van „zittenblijven" dit het meest paedagogisch-psychologisch en zelfs economisch verantwoord gebeurt is een tweede. Terwille van de selectie moet de school overladen. Het is echter wèl de vraag, of zij dat tot het bittere einde toe moet doen. Het zou bijvoorbeeld mogelijk zijn, dat de school zou zeggen: nu is er genoeg geselecteerd, nu gaan wij verder „harmonisch vormen", wat volgens het Rapport betekent: onderwijs geven in de juiste verhouding tot de vermogens der leerlingen. En dan zou de overlading verdwenen zijn.

Deze mogelijkheid lijkt op het eerste gezicht in de nieuwe Kweekschoolwet te liggen, wat de eerste leerkring betreft. Wij krijgen immers op de Kweekschool reeds drie of vier maal geselecteerde leerlingen! Deze mogelijkheid van een harmonische vorming wordt echter door diezelfde wet *on*mogelijk gemaakt, door de eis van een „alzijdige vorming".

Het Rapport merkt hierover op, dat de eerste leerkring zich organisatorisch niet onderscheidt van de 4e en de 5e klas van een h.b.s. Men

onderwijst er de gebruikelijke reeks vakken, zodat zich hierbij overladingsverschijnselen kunnen voordoen, die zich in de hogere klassen van h.b.s. en gymnasium voordoen.[1] Dit beeld is echter niet volledig, het Rapport had moeten vermelden, dat daar nog bij komen: muziek, tekenen, handenarbeid en lichamelijke oefening en bovendien voor de meisjes nog handwerken. Het is stellig niet de bedoeling om deze vakken maar als „bijvakken" te beschouwen, zij „tellen even zwaar" als Wiskunde of als Frans. In de taal van het v.h.m.o. zijn er 14 à 15 „examenvakken voor de toelating tot de tweede leerkring. Het Rapport zou hier beter van een *rigoureuze* overlading kunnen spreken.

Het Rapport meent, dat de overladingsverschijnselen door drie omstandigheden worden afgeremd:

1e. doordat aan het einde van de eerste leerkring geen examen wordt afgenomen. Waarschijnlijk bedoelt het Rapport: een door *de overheid* geregeld examen, want er zijn tal van Kweekscholen, die plus royaliste que le roi zijn en wèl een examen afnemen als een paedagogische stok achter de deur en om nog steeds te selecteren. In ieder geval: als de overheid er zich ook nog mee bemoeid had, zou de ramp niet te overzien zijn geweest. Het Rapport kan ook hier en daar wel eens geestig zijn, niet door iets te zeggen, maar door iets niet te zeggen.

2e punt: Doordat vele leraren steeds meer de leerling tot zelfstandig werk zoeken te brengen, waarbij hij naar aard en tempo werkzaam is. Met name geldt dit voor het onderwijs in de moderne talen, waarbij de leerling de opdracht krijgt binnen een bepaalde tijd boeken door te lezen waarna een onderzoek wordt ingesteld naar het resultaat van deze lectuur. Eveneens wordt het strakke klassikale systeem doorbroken door het vormen van diescussiegroepen. Men hoede zich echter voor de mening, dat deze vorm van onderwijs op alle kweekscholen zou zijn doorgedrongen: een systeem van een eeuw wordt niet in tien jaren omvergeworpen."[1]

Let wel: zelfstandig werk, binnen een bepaalde tijd boeken lezen, discussiegroepen zijn een rem op de overladingsverschijnselen! Er is het volgende op te merken:

a. zelfstandig werken, ook naar aard en tempo is met het vigerende programma *onmogelijk*. Zelfstandig werken betekent een *intensivering van het leerproces* en gaat bij een maximale extensiteit (15 vakken!) ten koste van de extensiteit. Na een 10-jarig experiment op onze Kweekschool hebben wij dit telkens weer kunnen constateren. Een leerling kàn en màg niet te „diep" of te „ver" doorgaan in één of enkele vakken, want anders raakt hij „achter" met andere vakken. M.a.w. de alzijdigheid komt in gevaar. Ook een eigen tempo is een fictie: de leertijd staat vast: twee jaar. Een leerling mag er langer over doen, dit heet zitten blijven. Hij mag er

1 blz. 82.

nooit korter over doen, is hij eerder klaar, dan moet hij wachten tot de twee jaar om zijn. Ook wij hebben hier niets aan kunnen veranderen. Door het invoeren van een werkboekje en het verdelen van de leerstof niet in *tijdseenheden*, maar in *leerstofeenheden* hebben wij *iets* van de scherpte van het opgelegde systeem kunnen bijvijlen. Een *wezenlijke* verandering is onmogelijk gebleken. Er is misschien een wat grotere vrijheids-marge, d.w.z. van keuze hòe men wil werken, maar er is geen keuze in wàt de leerlingen willen verwerken. Er blijft de voor allen verplichte „alzijdigheid", of „algemene" vorming met al de spanningen die het oproept bij de jongeren, die zelf ook iemand willen zijn. Voor het meest *wezenlijke* van het mens-zijn nl. het *kiezen* en *het aanvaarden van de konsekwenties* van een eigen keuze, wat tevens het meest *vormende* betekent, is in de idee van een alzijdige vorming geen plaats. Ik spreek vanuit een tienjarige ervaring, niet vanuit een theorie over „onderwijsvernieuwing". Het is ons nog steeds niet duidelijk, wat de vormende waarde is van een vak, waarvan de leerling al enige jaren bewezen heeft, dat hij er zich niet in „thuis" voelt. Wij zien ook niet in dat drie vreemde talen oppervlakkig, beter is dan twee maar wat verder of dieper, nadat men al enige jaren drie vreemde talen beoefend heeft! Wij komen m.i. alleen uit deze problematiek en dat is ook die van de overlading, als wij overgaan tot *kern- en keuzevakken*, d.w.z. een *ongelijke gelijkwaardigheid.*

Het overige van deze tweede rem van het Rapport laten wij voor wat ze zijn: een weinig oppervlakkig. Het bovenstaande is al genoeg om de conclusie te rechtvaardigen: intensivering van het leerproces betekent een nog grotere verzwaring van de overlading, die dwingt tot oppervlakte aanpassing en prestaties van iets meer dan de helft. (het cijfer 6!).

3e punt: „doordat aan de leraren en de leerlingen van meet af aan een duidelijk doel voor ogen staat: het werkzaam zijn bij het volksonderwijs. Dit doel is medebepalend voor de keuze der stof en de wijze der verwerking."[1]

Ook dit is niet helemaal een juiste voorstelling van zaken: het doel van de eerste leerkring is volgens de wet *algemene vorming* en niet *vakopleiding* (Rapport) of *bijzondere* vorming. (Kweekschoolwet). Men zou ook gaarne enige concrete voorbeelden zien; bijvoorbeeld hoe de wiskundedocent zijn stof èn de wijze van verwerking kiest met het oog op het volksonderwijs, idem de docenten voor de vreemde talen, enz. Bovendien, de leraren hebben geen keuze, het programma schrijft voor en dit programma is bedoeld voor de algemene vorming van 16, 17-jarigen.

Wij kunnen niet zeggen, dat het Rapport erg gelukkig is geweest met de remmen, op de overladingsverschijnselen, die het terecht aanwezig acht in de eerste leerkring. Een van de remmen blijkt zelfs een „versnelling" te zijn en de beide andere blijken niet deugdelijk.

Komt het beeld van de tweede leerkring er beter af? De hoofdvakken zijn: Nederlandse taal, opvoedkunde, culturele en maatschappelijke

vorming en didactiek, meent het Rapport. Dan zijn: tekenen, muziek, handenarbeid, schrijven, lichamelijke oefening en handwerken voor meisjes zeker bijvakken? Het Rapport schijnt ze niet de moeite van het opnoemen waard te achten!

Het Rapport meent, dat bij de hoofdvakken het gevaar van overlading heel gemakkelijk zou kunnen optreden, ware het niet, „dat de algemeen gevolgde werkmethode dit gevaar aanzienlijk verkleint, al ontkomt men er toch niet geheel aan, zoals uit het volgende zal blijken. De leerling wordt aangespoord, zoveel mogelijk zèlf zijn kennis te verzamelen en in scripties vast te leggen. Evenwel komt toch hier de overlading om de hoek kijken, nu in de praktijk gebleken is, dat het gevorderde aantal scripties soms te groot was. De leerlingen worden „scriptie-moe". De nieuwe opleiding kende nl. nergens een precedent, was zuiver theoretisch van opzet, zodat bij toepassing in de praktijk wel het een en ander moet worden herzien."[1]

Waar in de eerste leerkring het Rapport nog moeite had om de betekenis van de intensivering van het leerproces voor het overladingsverschijnsel in te zien, wijst het nu duidelijk een der oorzaken aan, zij het met stappen heen en stappen terug. Het Rapport vat alleen de „hoofdvakken" in het oog en het beeld is daarom nog te optimistisch. De overlading van de hoofdvakken wordt nog verzwaard door de „bijvakken", liever: de àndere vakken, want het is stellig niet juist om dit onderscheid hoofd- en bijvakken te maken. Dit geldt vooral voor de leerlingen, die via het v.h.m.o. in de tweede leerkring komen. Er zijn er, die weinig of niets aan de z.g. expressie-vakken gedaan hebben. De eindexameneisen voor een vak als muziek en handenarbeid zijn niet gering en deze leerlingen moeten in praktisch 1½ jaar zich dit allemaal eigen maken. Niet het minst doet de overlading zich gevoelen in het vak lichamelijke oefening: ook weer in 1½ jaar, met 2 uur per week, moeten de leerlingen „klaargestoomd" worden voor het lesgeven in dit vak op de lagere school. De eisen, als die strikt gehandhaafd zouden worden, staan in geen enkele verhouding tot de beschikbare tijd. In de tweede leerkring openbaart de overlading zich als „tijdnood", vooral omdat er „slechts van 1 oktober tot 1 maart een normale rooster kan worden gevolgd."[2]

De bewering van het Rapport, dat het uitstrijken van de delen van het eindexamen over enkele maanden eveneens een doeltreffend middel is gebleken tot bestrijding van de overlading in de tweede leerkring,[3] is dan ook niet houdbaar. Er is dan ook de tendentie om de delen van het eindexamen dichter in elkaar te schuiven. Deze tendentie weerspreekt dus de bewering van het Rapport.

Over de derde leerkring rept het Rapport niet, waarschijnlijk, omdat deze leerkring pas begonnen was, toen het Rapport al afgesloten werd. De

1 blz. 83. 2 Rapport, blz. 83. 3 blz. 83.

cursusduur van deze leerkring bedraagt een vol jaar van 40 weken. Er zijn slechts vier vakken, t.w.: Opvoedkunde en haar hulpwetenschappen, Nederlandse Taal en Letterkunde, kennis van het Culturele en Maatschappelijke Leven en Didactiek. Voor het tweede en derde vak moet op het eindexamen één, voor het laatste vak drie scripties ingeleverd worden, dat betekent dus 5 scripties in één jaar! Als men hier een zekere omvang en diepte wil handhaven, dan is dit een veel te rigoureuze eis. Er is dan ook een wetswijziging in voorbereiding om het aantal van drie te verminderen tot twee, zodat het totaal aantal toch nog vier blijft. Dat is enig soulaas maar niet veel. Het rapport zegt wel, dat de nieuwe opleiding nergens een precedent kende en zuiver theoretisch van opzet was, maar zij heeft ook blijkbaar niet naar een precedent gezòcht, want die waren er toch wel hier en daar. Daar had de Commissie toch wel een en ander kunnen vernemen over wat intensivering van het leerproces betekent in een reeds overladen programma.

Tenslotte nog deze opmerking: er zou de indruk gewekt kunnen worden, dat het met de nieuwe opleiding slecht gesteld is, zij is in vele opzichten onvergelijkelijk veel beter dan de oude qua *opleiding*. Aan het slot van zijn beschouwingen over het kweekschoolonderwijs releveert het Rapport, dat de omzetting van de oude opleiding van een driejarige in een vierjarige, die mede met het oog op de overlading in 1942 tot stand kwam, op den duur de verschijnselen van overlading toch weer terug kwamen. De tekenen wijzen er op, dat de geschiedenis zich herhaalt bij de omzetting van de oude in de nieuwe opleiding, vooral als wij op den duur geen andere kennen dan de nieuwe opleiding.

Volgens het Rapport wordt een systeem van een eeuw niet in tien jaren omvergeworpen. Welnu, dan zal de leuze van Comenius: „allen zullen alles leren" in geen dertig jaar verbleken. We zitten er dus nog wel een tijdje mee.

Kweekschool van het Haagsch Genootschap.

OVERLADING BIJ HET V.H.M.O.

D. J. E. TIMMERS

Zo heeft dan in augustus van dit jaar de „Overladingscommissie" die in 1952 ingesteld is door Minister Rutten, haar rapport uitgebracht in een welverzorgd boekdeel van ongeveer honderd bladzijden, gebonden in een omslag, dat ons door zijn titel in net schoonschrift op strakke lijntjes van buiten af reeds een schoolsfeer suggereert van lieve kinderen die braaf hun best doen. De opdracht van de commissie luidde: 1e. een onderzoek in te stellen naar de vraag of en, zo ja, in welke mate en in welke vormen overlading voorkomt bij de onderscheidene takken van onderwijs, met uitzondering van het hoger onderwijs; 2e. hem voorstellen te doen ter bestrijding van overlading.

Van deze honderd bladzijden worden er zestien in beslag genomen door hoofdstuk VI: „Overlading in het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs". Hiervan één voor de inleiding, vier voor de bespreking van het onderwerp „geschiktheid en overlading", waarbij drie aspecten in ogenschouw genomen worden, nl. de aanleg, de sekse en het milieu van de leerlingen; tenslotte elf bladzijden voor het probleem van „Onderwijs en overlading" dat achtereenvolgens aandacht vraagt voor de zes hoofdstukjes handelend over resp. de leerstof, de methode, de interne schoolstructuur, de beoordeling en de leraar.

Toen de commissie op 26 februari 1952 geïnstalleerd werd, had Zijne Excellentie o.m. gezegd: „niet bij alle takken van onderwijs treedt het verschijnsel der overlading in even ernstige mate op. Bij sommige takken zal het duidelijker aan de dag treden dan bij andere. Met name denk ik o.m. aan het v.h.m.o."

Mgr. Op de Coul antwoordde hierop:

„Het moge waar zijn dat het probleem zich hier in zijn dringendste vorm stelt – ofschoon ook dit te onderzoeken zal zijn – wij behoeven slechts een ogenblik te bedenken, dat de overlading zich mede manifesteert in het aantal van degenen, die de eindstreep niet of niet binnen de programmatisch gestelde tijd halen, om ons te realiseren dat het vraagstuk betrekking heeft op vrijwel alle takken van lager en voortgezet onderwijs".

Deze zienswijze verklaart wel ten dele de geringe omvang van het aan het v.h.m.o. gewijde gedeelte van het rapport; doch wij mogen met des voorzitters woorden vragen of ook de juistheid van deze opvatting niet nog te onderzoeken zal zijn.

Ik voel mij inderdaad geneigd (en meer dan dat) tot de veronderstelling, dat het overladingsprobleem typisch is voor het v.h.m.o. en acht mij niet „*misleid* door het feit, dat uit geen onderwijssector de klachten

omtrent overlading luider opklinken dan uit de kringen van het v.h.m.o." zoals de voorzitter van de commissie voor velen vreest.

Iemand, die geen reden heeft, klaagt normaliter niet, oordeelt (niet alleen) de medicus, en ieder, die er dagelijks mee geconfronteerd wordt, moet erkennen, dat de klachten bij het v.h.m.o. zo gecompliceerd, klemmend en reëel zijn, dat men betreuren mag, dat de commissie zich genoodzaakt heeft gezien in een luttel aantal pagina's de diagnose te stellen en een, zij het dan ook vaag omschreven therapie voor te schrijven.

Te meer mag men er zich teleurgesteld door voelen, daar dit feit wel oorzaak moest worden van een zekere onevenwichtigheid in het rapport. Enerzijds is het breed opgezet, ruim beschouwend, peilend in de diepte, uitzicht gevend op wijde perspectieven en wellicht daardoor prettig leesbaar.

En gelukkig vindt hoofdstuk VI, dat het v.h.m.o. behandelt, in deze trant een waardevolle inleiding in het vierde hoofdstuk, dat ervan uitgaat, dat in het schoolgebeuren overlading niet alleen veroorzaakt wordt door een te zwaar of te uitgebreid leerprogramma, maar dat er bovendien verschillende andere factoren een belangrijke rol spelen, waarom achtereenvolgens onder de loupe genomen worden de leerstof, de methode, de interne schoolstructuur, het beoordelingssysteem, de docent en de externe schoolorganisatie.

Doch anderzijds moet gezegd worden, dat juist dan, als op gedegen wijze verschillende oorzaken van overlading opgespoord zijn en men verlangend is de maatregelen te vernemen, die deze oorzaken kunnen opheffen, men dikwijls met lege handen blijft staan.

Als de commissie b.v. de eis stelt, dat de school zich moet laten leiden door de nuchtere feitelijkheid, dat het steeds maar weer uitbreiden van haar programma's geen oplossing biedt, *maar dat in de eerste plaats een keuze zal moeten worden gedaan* om te komen tot de juiste verhouding op de verschillende leerniveaus tussen de capaciteiten en behoeften van de leerling enerzijds en de maatschappelijke eisen anderzijds, bepaalt zij er zich tenslotte toe te zeggen, dat een zorgvuldige keuze gedaan moet worden uit het nieuwe, gepaard gaande met de overweging van wat verwijderd kan worden uit de, in de loop der tijden gegroeide maar nu verouderde delen der leerstof, welke keuze voor elk schooltype de z.g. „basisleerstof" dient te omvatten. Maar – we hadden graag vernomen welke keuze dan gemaakt zou moeten worden.

Wat de methode betreft – zij *dient* te zijn aangepast aan de algemene psycho-fysische verschillen tussen de opeenvolgende groeifasen van het kind. Zij *moet* de totale persoonlijkheid van de leerling in het onderwijs betrekken en bij hem goede studiegewoonten, accuratesse, zelfstandigheid en initiatief aankweken.

Het is alles waar – maar hoe?

Een enkele uitlating is ons uit het hart gegrepen, nl. dat *dè methode bij uitstek niet bestaat.*

Dit is trouwens tevens de verklaring van het feit, dat de commissie *het* geneesmiddel *par excellence* niet heeft kunnen vinden.

Ook onderschrijven wij graag dat de interne schoolorganisatie en het klimaat voor een belangrijk deel het effect van het onderwijs bepalen, dat de zorg voor de individuele leerling voldoende tot haar recht moet komen en dat het huidige klassesysteem te star is.

Uit ervaring weten wij hoeveel scholen in de huidige situatie bijzonder dankbaar zouden zijn als de commissie op concrete wijze aangegeven had hoe dan wel de verstarring te doorbreken. Verheugend is nochtans, dat zij tot de conclusie is gekomen, dat grotere differentiatie in het leerprogram in deze conditio sine qua non is en dat alleen een kernprogram, aangevuld met keuzevakken op praktische wijze de overlading kan bestrijden, zonder schade te doen aan de totale uiteindelijke prestaties van de leerlingen. Evenzeer kan men dankbaar zijn voor de suggestie oudere leerlingen in de interne organisatie van de schoolgemeenschap te betrekken (al zullen zuiver klassikale scholen zich afvragen hoe dit te realiseren) en in grote scholen enige stafleraren aan te stellen. De praktische wenken inzake persoonslijsten en leerlingwerkboekjes zijn evenzeer welkom als de raad te streven naar zuivere tussentijdse beoordeling van de leerlingen teneinde te komen tot een verantwoorde eindbeoordeling.

Doch wat ons in hoge mate verwondert, is, dat deze commissie, die enerzijds nog zo voorzichtig is, dat ze waarschuwt tegen „inrichtingen, die zó open gebouwd zijn, dat zij aan de kinderlijke geest teveel gelegenheid tot afleiding bieden", anderzijds de onverwacht grote – en misschien niet geheel verantwoorde – stap durft te doen de minister te adviseren over te gaan van een zeer strak en uniform examen voor allen zonder aanzien des persoons, zoals wij dat in Nederland kennen, naar volledige afschaffing ervan en naar een zelfstandige schoolsgewijze eindbeoordeling.

Een overgang, dunkt mij, die niet in overeenstemming is met het feit, dat de organisatie van onderwijs en opvoeding een „continuous process" is. En de zekerheidsstelling, die de commissie veiligheidshalve aanraadt, mag op z'n minst verbazing wekken: „Daling van het onderwijsniveau kan tenslotte worden voorkomen door inschakeling van de Rijksinspectie voor wat betreft het toezicht houden op de realisering van het reeds meermalen vermelde basisprogramma, alsmede door het repressief controleren van de eindbeoordeling der scholen".

Zou het niet méér in de lijn van de normale progressie gelegen hebben, als men nu gedacht had aan de toepassing van wat de commissie zelf voor de middelbare school aangeraden heeft, nl. kern- en keuzevakken? Dan zou het v.h.m.o. althans niet van een verplicht centraal en onpersoonlijk examen naar het andere uiterste overgaan: in het geheel geen examen en in de plaats daarvan een eindbeoordeling in handen van iedere school afzonderlijk.

Een tussenweg zou men, rekening houdende met ons historisch gegroeide en rijk aan traditie geworden onderwijs, hebben mogen verwachten. Hoe deze dan via kern- en keuzevakken zou moeten gaan is een tweede vraag. In dit verband moge in alle bescheidenheid verwezen worden naar bijlage A van het rapport van de commissie ter bestudering van het vraagstuk der overlading bij het gemeentelijk v.h.m.o. te 's-Gravenhage, een proeve van „een mogelijke inrichting van een hogere burgerschool A en B met *hoofd- en bijvakken*". Het volledig rapport, opgesteld in opdracht van de Wethouder van Onderwijs en Kunstzaken d.d. 14 juli 1954 en uitgebracht op 7 juni 1955 gaat uit van het standpunt dat om begrijpelijke reden 1e. het eindexamen centraal geregeld moet zijn, 2e. dat onderdelen van de te examineren stof anders samengesteld moeten zijn en wel in overeenstemming met aard en aanleg van de examinandus, 3e. dat de beoordeling ten *dele* moet berusten op het examen (in de hoofdvakken) *ten dele* op het gemiddeld rapportcijfer voor de bijvakken in de examenklasse, zoals dat thans b.v. gebeurt met geschiedenis en aardrijkskunde.

Iedere leerling heeft aldus zes examenvakken, terwijl hoofd- en bijvakken verplicht zijn.

Wat wij nl. vrezen van de kern- en keuzevakken is, dat het geheel laten vallen van een vak, b.v. in de vijfde klasse, grote moeilijkheden zal opleveren. Welk vak kan de leerling weglaten? Dat, waarvoor hij, laten we zeggen, een 7 had? Stel dit is Engels. Dan verder stuntelen met Frans en Duits? Of liever dàt vak schrappen, waarvoor hij geen voldoende kan behalen? En doorgaan met zijn „sterke talen"? Dit zou betekenen een premie op onvoldoende kennis en een merkwaardige betekenis toekennen aan het woord „vrijstelling". Beide manieren zijn verwerpelijk en wij blijven de voorkeur geven aan de oplossing, zoals de Haagse commissie die ziet.

Nog steeds als inleiding bespreekt de staatscommissie ook de leerkracht, zonder wiens vakmanschap en toewijding het vraagstuk der overlading evenmin kan worden opgelost. Ook hier zal wel weer niemand iets tegen in willen brengen, evenmin als tegen de stelling, dat de taak van de schoolleider een speciale voorbereiding eist, dat schoolarts en schoolpsycholoog goed werk kunnen doen en dat vakchauvinisme, pedanterie en verkeerde mentaliteit van de opvoeder uit den boze zijn.

Het is allemaal waar en nog eens waar – doch het geeft geen antwoord op de talloze klemmende vragen van praktische aard, waar ons onderwijs, alleen en onzeker, mee blijft zitten.

We zijn dan ook verheugd, als we een enkele maal duidelijke taal mogen horen, waar het rapport spreekt van steun van de overheid voor bestudering van het onderwijs elders, voor verbetering van de leerlingenschalen en voor voldoende vrijheid van beweging.

Ter zake van de overlading in het v.h.m.o. zelf, begint het rapport in

het zesde hoofdstuk met de achtergrond van dit euvel te beschrijven: verschillende schooltypen, ieder type met een strak omlijnd programma, de geschiktheid van de leerling en de vraag, of met het oog hierop „de schuld wel werkelijk bij dit onderwijs gezocht moet worden". Tegen deze achtergrond wil zij nagaan „in hoeverre bij het v.h.m.o. van overlading kan worden gesproken en welke bestrijdingsmiddelen ten dienste staan."

Erkennende, dat blijvende geschiktheid voor het v.h.m.o. vrijwel nooit met zekerheid is vast te stellen, zou de commissie willen volstaan met de eis, dat „een" toelatingsonderzoek wordt ingesteld, waarbij het aan de scholen wordt overgelaten op welke wijze zij dit nader willen regelen. Ook hier missen we weer een concrete conclusie, „Te zijner tijd kan dan een enquête worden gehouden naar de resultaten der gevolgde methoden van onderzoek".

Om de overgang van l.o. naar v.h.m.o. meer geleidelijk te maken, verdient het, naar het oordeel der commissie, aanbeveling naar wegen en middelen te zoeken ter beperking van het getal leraren in de eerste klas.

Ook dat wisten we, maar waarom komt zij niet met een „proeve van inrichting" van zo'n eerste klasse? Wij kennen een school, waar men met dit probleem al een aardig eind op weg is.

Sprekende over de sekse van de leerlingen en over de vraag of niet op bijzondere wijze rekening moet worden gehouden met de aanwezige meisjes, verwijst de commissie naar de in hoofdstuk III „eveneens aanbevolen studie omtrent het probleem". Zou het voor haar te gewaagd zijn uit te spreken, dat de praktijk van ons schoolleven leert, dat men met een afdeling m.m.s. in scholen voor coëducatie goede ervaringen heeft opgedaan en dat de gedachte van „coëducatie *zonder* co-instructie" wel te verwezenlijken is?

Als zij het milieu van de leerlingen in ogenschouw neemt en vreest, dat voor méér kinderen dan vroeger, de moeilijkheid geldt het werk op de juiste manier aan te pakken, is de vage conclusie: „De school zal er studie van moeten maken op welke wijze zij dit probleem zal moeten oplossen".

Maar daar gáát het nu juist om. Wellicht zou de minister meer gebaat zijn met de praktische wenken, die het Haagse rapport in deze geeft en met vermelding van de wijze, waarop sommige scholen in feite al lang bezig zijn met hun kinderen te „leren studeren" door klassevoogden die daartoe in losser klasseverband gelegenheid gevonden hebben. Het is jammer, dat de commissie in de loop van de vijf jaren, die zij aan het rapport besteed heeft, weinig of geen gelegenheid heeft gevonden ter plaatse kennis te nemen van wat er heden ten dage in het Nederlandse v.h.m.o. omgaat.

Er zijn immers serieuze experimenten gaande met proefklassen in plaats van de geijkte toelatingsexamens, met psychologische tests, met bevordering per vak, met studieleiding aan eerste klassers, met bijwerk- en

keuze-uren aan de ouderen, met een beperkt vaklerarensysteem in de eerste klassen, met „aide-mutuel" tussen oudere en jongere kinderen, met stafleraren en met een meer individueel gerichte didactiek en methodiek in dalton- en montessorischolen.

Men mag het zelfs niet eens altijd meer experimenten noemen; het zijn dikwijls verworven zekerheden geworden, die waard zijn er bij aan te knopen en de minister te adviseren, dat het niet nodig is van meet af aan met proefnemingen en enquêtes te beginnen. Eerst doen – dan concluderen en theoretiseren, maar niet andersom. Onderwijs en opvoeding zijn nu eenmaal het domein van de daad.

Waar zij wel concreet is, nl. in haar goede raad aan leraren door huisbezoek de ouders te leren kennen, vergeet de commissie dat grote scholen in deze in omgekeerde richting moeten werken door het organiseren van veel en regelmatige ouderbesprekingen in school.

Graag onderschrijven wij de vaderlijke vermaningen aan de leraren in een prettige verhouding tot hun leerlingen te staan en, al was het maar door een bemoedigend klopje op de schouder, de „overladingskramp" bij de kinderen weg te nemen. Vooral een mentor of klassevoogd kan dit doen, doch alweer missen wij de praktische uitwerking van de vraag hoè zo'n leraar voor méér individuele bemoeienis vrij gemaakt kan worden, vooral in het strakke verband van de klassikale school.

De commissie klaagt, dat we t.a.v. de omvang van het onderwijs niet in een ideale toestand verkeren, zonder te kunnen zeggen „hoe het dan wel zou moeten". „Momenteel bestaat het leerstofcomplex uit een aantal gescheiden vakken" zegt ze terecht. Het verwondert ons evenwel, dat zij hier geen melding heeft gemaakt van verschuivingen en combinaties die het Haagse rapport in concreto voorstelt.

Hetzelfde geldt voor de eisen, die men behoort te gaan stellen aan de leerboeken, aan het nauwkeurig vaststellen van de bepaald nodige leerstof en vooral aan de juiste interpretatie van de voorschriften daaromtrent, want in deze zou zonder veel moeite en op korte termijn praktische verlichting kunnen worden aangebracht. Waarom ook spreekt het rapport zich niet duidelijker uit, als het klaagt over een „op een fictieve ge middelde leerling ingesteld klassikaal *doceersysteem*"? Als het aankomt op de middelen ter verbetering (en die zijn er!) gaat zij niet verder dan overdenking aan te bevelen van Prof. Posthumus, artikel in „Wending" over „De schiftende school".

In de passage over de interne schoolstructuur laat de commissie een merkwaardig en niet geheel verantwoord optimistisch geluid horen. Ze zegt n.l.: „De verlaging van de splitsingsnormen (die zij overigens een gebiedende eis acht) behoeft geenszins te leiden tot een vermeerdering van het totale aantal klassen en dus tot een vergroting van de behoefte aan leraren, *indien zij gepaard zou gaan met een meer bevredigende selectie, waardoor de ongeschikten buiten de deur gehouden worden* en de rendabiliteit van het onderwijs wordt verhoogd".

Ten aanzien van de suggestie, die de commissie doet om in de hoogste klas het onderwijs te beperken tot een niet te groot aantal vakken, moge ik nogmaals verwijzen naar het duidelijk geformuleerde voorbeeld van de eerder genoemde „mogelijke inrichting van een hogere burgerschool A en B met hoofd- en bijvakken", waarbij iedere leerling zes met name genoemde examenvakken heeft.

Verheugend doet het aan, dat de commissie van oordeel is, dat de eisen van toewijding tot het ambt zullen nopen tot bezinning op de weektaak van de leraar, „waarover men zich in het verleden niet zo heel veel heeft bekommerd".

Ook stemmen wij van ganser harte in met haar wens over te gaan tot aanwijzing van stafleraren aan een v.h.m.o.-school en voldoende administratieve hulp aan de schoolleiding te geven. Inderdaad „op deze punten is de outillage van deze tak van onderwijs dikwijls nog geheel onvoldoende, zeer tot schade van het onderwijs".

De commissie is verder van oordeel, dat in onze beoordeling van de leerling het „selecterende" element te groot en het „constaterende" element te klein is en dat de beoordelingsnormen onvoldoende rekening houden met de differentiatie ten aanzien van de geschiktheid van de leerlingen.

Zij gelooft, dat dit euvel bestreden kan worden door de invoering van een basisleerstof, waarin de leerling niet half, doch grondig thuis is en waarvoor hij bij wijze van spreken niet anders dan tienen zou moeten halen. Kinderen met bijzondere aanleg zouden méér kunnen verwerken en zo zou voor allen een meer constaterende dan selecterende beoordeling toegepast kunnen worden.

Wij geloven, dat het middel hier wel eens erger dan de kwaal zou kunnen zijn. Wij vrezen nl. dat een nivellering en dan nog wel een nivellering naar beneden er het gevolg van is. En dat toch is niet de bedoeling van de commissie, die zelf de eis stelt dat ons kleine land moet kunnen beschikken over een voldoende mate van intellect van hoog gehalte, „ook voor export".

Het gemiddelde kind doet nu eenmaal, evenals de gemiddelde volwassene, niet méér dan het nodige, maar ons dunkt, dat de school er juist naar moet streven de leerling al datgene te leren doen, wat in zijn vermogen ligt. Een basisprogramma brengt het grote gevaar met zich mee, dat er voor te velen te weinig stimulerende elementen zijn en dat het te weinig aanzet tot geestelijke discipline. Men zou reden hebben ons v.h.m.o. te gaan verwijten wat men gaarne als een tekort ziet in de Amerikaanse Highschool. Van deze zegt de commissie zelf: „zulk een type school past niet in de structuur van de samenleving van ons kleine land; invoering ervan zou leiden tot cultuurverarming en schade toebrengen aan onze concurrentiepositie in de wereld".

Vergelijkingen zijn altijd gevaarlijk en billijkheidshalve had het rapport

hierbij dan toch dienen te vermelden dat oorsprong, geschiedenis en doelstelling van de High School in alle opzichten verschillend zijn van die van onze middelbare school.

Ons v.h.m.o. dus op zichzelf beschouwend, mag men zich verder afvragen of een basisprogramma een voldoende voedingsbodem zou vormen voor het hoger onderwijs en of men een grotere differentiatie in ons onderwijs, waarvan de noodzaak wel door niemand meer ontkend zal worden, niet met minder risico en met meer profijt zou kunnen verwezenlijken in de geest van het plan Bolkestein en de nota's Rutten.

Als men dan enerzijds zou kunnen komen tot een sterk gelede schoolstructuur en anderzijds naast het klassikale onderwijs gelijke kansen wilde geven aan scholen met losser klasse-verband, dan zouden er weinig leerlingen meer overblijven, die niet volop in de gelegenheid waren zich naar hun aard en hun intelligentie te ontwikkelen en te woekeren met hun talenten in het natuurlijke klimaat, dat zij behoeven, waarin alle menselijke schakeringen tot bloei kunnen komen en waarin dus ook plaats is voor de natuurlijke en gezonde gedachte aan goed, beter, best.

Een *overzicht* te geven van het rapport-Op de Coul valt niet al te moeilijk. Het is een weldoordacht beschouwend geheel, dat men in het bezit zou wensen van allen, die een taak te verrichten hebben bij het onderwijs. Het houdt ons ernstig voor hoe ver we hier en daar afgedwaald zijn van vruchtdragend onderwijs en van wezenlijke opvoeding en hoe de overlading ons onderwijs binnengeslopen is. De overzichtschrijver zou geneigd zijn hele stukken over te nemen, die nuttige en behartenswaardige wensen bevatten en alleszins lezenswaard zijn. Wat evenwel opvalt is, dat het rapport t.a.p. een overvloedig gebruik maakt van de uitdrukking: de leraar dient.... de leerling dient.... het leerboek dient....

Men kan dan de gedachte niet onderdrukken dat het alles wel waar is, maar dat we meer gediend zouden zijn met een oplossing, die uitgaat van de werkelijkheid.

Hetzelfde geldt de nog al eens terugkerende goede raad dit onderwerp nog eens nader te bestuderen en dàt probleem nog eens nader in overweging te nemen.

Een *kritische beschouwing* te leveren is evenwel veel moeilijker. Juist omdat tegen de talrijke suggesties en geuite wensen niets in te brengen valt. Het zijn grotendeels wensen, die al jaren en jaren leven in ieder van ons en constateringen van feiten, die niemand in de schoolwereld onbekend zijn.

In zoverre heeft de commissie dan *ten dele* voldaan aan de opdracht van Minister Rutten een onderzoek in te stellen naar de vraag of, en zo ja, in welke mate en in welke vormen overlading voorkomt o.a. bij het v.h.m.o. Ten dele – ook al, omdat het begrip „overlading" zich nu eenmaal moei-

lijk laat definiëren en het bestaan van overlading niet gemeten, gewogen of bewezen kan worden.

Men kan zeggen, dat zij een soort vademecum het licht heeft doen zien dat preventieve waarde kan hebben op alle punten waar onderwijs en overheid te kort kunnen schieten.

Aan het tweede deel van de opdracht, nl. de minister voorstellen te doen ter bestrijding van overlading, is evenwel bij lange na niet voldaan.

Zou men het rapport voor enige maanden ter zijde laten liggen, dan zouden drie kernpunten zich in onze gedachten vast zetten: het toelatingsexamen, een basis-programma en het eindexamen.

En, bezorgd, zouden we ons herinneren, dat inzake het toelatingsexamen de commissie niet verder komt dan het advies: „een" toelatingsonderzoek. Op welke wijze? Dat zullen we dan nog wel eens zien na gehouden enquête bij de verschillende toegepaste methoden. Dit is een pover resultaat na vijf jaar studie in een land, waar reeds tal van proefnemingen om tot de beste correlatie van onderzoek en geschiktheid der candidaten te komen, gaande zijn.

Betreffende het basisprogramma, zouden ons uit de installatierede van Minister Rutten de woorden te binnen schieten: „Ik behoef U niet te zeggen, dat bestrijding van de overlading geenszins tot opzet heeft noch hebben mag, de leerlingen *in de gelegenheid te brengen* een gemakkelijk leventje te leiden en alle inspanning van hen weg te nemen. U weet waarom het wintergraan voller is en meer vrucht afwerpt dan het zomergraan".

En terugdenkend aan het eindexamen, zouden we met de grootste zorg een experiment tegemoet zien, dat van het ene uiterste naar het andere zou overslaan. In een land, waar een eeuwenoude traditie van examens gegroeid is, onder invloed van niet te miskennen omstandigheden, die door de commissie zelf zorgvuldig uiteengezet zijn, zou een wijze meester-hovenier de uitwassen moeten besnoeien.

De commissie durft het aan de minister te adviseren het vermeende kwaad met wortel en stam uit te roeien, aldus gaande van een teveel, niet eens naar een te weinig, doch naar een niets.

Want wij kunnen ons niet voorstellen, hoe men kan menen dat negatieve en opvoedings-vreemde middelen als strengere inspectie en repressieve controle ooit tot positieve waarde kunnen leiden.

En zo zijn we dan nog niet heel veel verder gekomen.

De commissie heeft te veel en te weinig gegeven. Met een variant op Minister Rutten's woorden zouden we kunnen vragen: „Is het omdat zij te veel en te weinig haar eigen leven geleid heeft?"

Aan de tegenwoordige bewindsman de moeilijke taak met zo weinige concrete gegevens in handen tot practische daden te komen.

EEN DUITS ONDERZOEK

Vijf juni 1957 werd te Dortmund een conferentie gehouden door de Aerztekammer van Westfalen-Lippe. Het onderwerp luidde: Verlangt die Schule zu viel von unsern Kindern?[1] Wie van ons denkt hierbij niet onmiddellijk aan het overladingsrapport? Wij staan verbaasd over de voor Duitsers onverwacht eenvoudige formulering. Is dit de vraag die minister Rutten de door hem geïnstalleerde commissie voorlegde? Op zich zelf immers kan de formulering: Overlading bij het onderwijs meer bevatten. Als we er de installatierede van de minister, het antwoord erop van de voorzitter en de verdere probleemstelling (pag. 22 van het rapport) op na lezen kunnen we niet anders aannemen. Het probleem is dus inderdaad: welk verschil is er tussen dat wat er van de leerling geëist wordt en dat wat hij in staat is te presteren?

Wie stelde hier, wie in Dortmund het probleem en van wie werd antwoord verwacht?

In Nederland de minister van onderwijs, die voor het gewenste onderzoek een commissie installeerde. De minister sprak duidelijk uit, dat het hier in de eerste plaats een aangelegenheid van het onderwijs betreft, hetgeen de commissie niet uit het oog mocht verliezen en dan ook niet uit het oog verloren heeft.

Als dit probleem in de eerste plaats het onderwijs betreft, hoe valt het dan te verklaren, dat in Dortmund het probleem werd gesteld door de Aerztekammer en het antwoord voor een groot gedeelte werd gegeven door Dr. med. Dr. phil. J. Rutenfranz, assistent aan het Max Planck-Institut für Arbeitsphysiologie te Dortmund, die reeds enige jaren in samenwerking met verschillende medewerkers dit probleem bestudeert.

Dr. Rutenfranz legde in 1950 aan 3654 ouders (73.5 % antwoordde) van 10-jarige leerlingen van de „Oberschulen" te München, in 1955 aan 1495 ouders (85.7% antwoordde) van 16-jarige gymnasiasten te Dortmund het verzoek voor: „14 Tage in einem Formblatt täglich unter Angabe der Uhrzeit zu registrieren wie lange ihr Kind in der Schule war, welche Zeit es für seine Hausaufgaben benötigte, wie lange es Freizeit hatte und wieviel Stunden es schlief." Bovendien wenste Dr. Rutenfranz te weten hoeveel tijd het kind voor zijn weg naar en van school nodig had, of hij thuis van ouders of vreemden hulp bij zijn schoolwerk kreeg, of de ouders van mening waren, dat het kind er normaal aan toe was.

Dat de uitkomsten van de onderzoekingen grote verschillen vertonen zal niemand verbazen. Het is duidelijk dat bij Dr. Rutenfranz het uitgangspunt inderdaad is: Wat wordt er van het kind verlangd en is hij in staat dit te presteren?

De nederlandse commissie heeft het probleem der overlading gebruikt als kapstok om er alle wensen en verlangens, die in de loop der laatste decennia in verband met het streven het onderwijs bij onze tijd aan te passen tot uiting zijn

1 Wertfälisches Aerzteblatt, juli 1957.

2 Vgl. J. Rutenfranz und Th. Hellbrügge: Schichtunterricht und Leistungsbereitschaft, Münchener Medizinische Wochenschrift 1956. Nr. 50 en: Ueber Tagesschwankungen der Rechengeschwindigkeit bei 11-jährigen Kindern. Zeitschrift für Kinderheilkunde 1957 waar verdere literatuur vermeld wordt.

gekomen, aan op te hangen. Ik moge slechts wijzen op de lerarenopleiding, de vorming van schoolleiders, de vakdidaktiek, het probleem der geschiktheid, dat der schoolrijpheid, de herziening van het eindexamen.[1] Natuurlijk hangt het probleem der overlading met al deze onderwerpen samen. Enerzijds echter leidt een dergelijke behandeling van het eigenlijke overladingsprobleem af, anderzijds is het ongeoorloofd al deze onderwerpen ineens ondergeschikt te maken aan het begrip overlading: alsof overlading het centrale probleem bij het onderwijs in Nederland ware! Is niet het centrale probleem: hoe kunnen wij onderwijs geven, dat aan de eisen van onze tijd voldoet?

Welke problemen de aandacht van Dr. Rutenfranz hebben, blijkt uit zijn vragenlijst. De uitkomsten van zijn lijsten vergelijkt hij met wat er bekend is omtrent de mogelijkheden van het menselijk lichaam en de menselijke geest. De meest geschikte werktijd is bij het nog steeds bestaande „Schichtunterricht" in Duitsland een probleem, nijpender dan bij ons. Op hoeveel scholen in Nederland wordt echter nog altijd onnodig 's middags onderwijs gegeven? Verder de gewenstheid van pauzes en de meest geschikte tijd hiervoor. Ik weet niet of men ooit gebruik maakt van de bestaande onderzoekingen op dit gebied. Ik weet wel, dat men vaak met geheel andere faktoren rekening houdt, wanneer men de tijd van de pauze vaststelt.

Zeer overtuigend toont Dr. Rutenfranz de discrepantie aan, die er bestaat tussen het kinderlijk denken en de stof van het leerboek, door naast elkaar een tekening van een leerling en een illustratie uit een leerboek bestemd voor een leerling van dezelfde leeftijd te reproduceren.

Verder geeft hij zeer duidelijke voorbeelden van stofoverlading: Lehrstoffelephantiasis.

In het komend voorjaar zal Dr. Rutenfranz de uitkomsten van zijn onderzoek publiceren in een Forschungsbericht des Ministeriums für Wirtschaft und Verkehr des Landes Nordhein-Westfalen.

Het lijkt mij goed na het verschijnen van dit verslag op het door Dr. Rutenfranz verrichte onderzoek nader in te gaan. Het zal waarschijnlijk een welkome aanvulling vormen op het overladingsrapport, dat enkele der door Dr. Rutenfranz onderzochte aspecten op de laatste bladzijde terloops noemt. Het overladingsprobleem is geen uitsluitend nederlands probleem, wij kunnen ons nut doen met elders verworven inzichten.

Dat Dr. Rutenfranz een gezonde kijk op het probleem heeft, blijkt uit de woorden die hij van Max von Pettenkofer aanhaalt: „Oberste Aufgabe jeder künftigen Unterrichtsordnung wird es sein, den immer grösser und reifer werdenden Stoff zu sichten und so zu verteilen, dass die Jugend erstarke, während sie ihn bewältige, und nicht sich daran abnütze, denn der Tag hat heute nicht mehr Stunden als vor 2000 Jahren und die Summe von individueller körperlicher und geistiger Kraft ist nicht wesentlich anders als zur Zeit, wo viele Wissenschaften noch sehr unentwickelt waren."

Dit citaat stamt uit het jaar 1869.

DR. A. Z. VAN 'T HOFF STOLK–HUISMAN

1 De commissie heeft niet geschroomd de schoolbibliotheek voor de leraren, huisbezoek door docenten te verrichten bij het overladingsprobleem te betrekken.

BOEKBEOORDELINGEN

O. F. BOLLNOW, E. LICHTENSTEIN, O. WEBER: *Der Mensch in Theologie und Pädagogik.* Mit einem Diskussionsbericht von I. Röbbelen. Quelle & Meyer, Heidelberg 1957.
Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts.

Een drietal waardevolle referaten. *Weber* over het bijbelse mensbeeld, *Lichtenstein* over de vraag der opvoedbaarheid van de mens en *Bollnow* over existentiefilosofie, alle drie in verband met de pedagogiek.

HANS KUNZ: *Über den Sinn und die Grenzen des psychologischen Erkennens.* Stuttgart, Klett 1957.

Een uitstekend boekje, geboren uit schrijver's indruk van de schaamteloosheid en het gebrek aan wetenschappelijk verantwoordelijkheidsgevoel, die zich vnl. sedert de opkomst der zgn. karakter- en persoonlijkheidstests zowel in de psychologie als bij de buitenstaanders ontwikkeld hebben.

ERNST NAGEL: *Logic without metaphysics.* The Free Press, Glencoe, Illinois 1957.
Nagel hoort in de methodologie thuis, in de hoek die men wel als „instrumentalistisch" aanduidt, wel te onderscheiden van de twee andere operationalistische scholen: het logisch positivisme en het realisme (alwéér een „realisme"!). Het geldt hier een verzameling van studies over de filosofie der wetenschappen, terwijl hier o.a. ook een kritiek op het logisch positivisme te vinden is van Nagel's standpunt. Erg knap – erg triest als toonbeeld van de verschraling der menswetenschappen.

A. GURWITSCH: *Théorie du champ de la conscience.* Desclée De Brouwer, Parijs 1957. 341 blz.

Een voortreffelijk stuk werk; psychologisch en anthropologisch fundamenteel. Methodisch: phaenomenologisch.

CARL H. HAMBURG: *Symbol and Reality.* Studies in the philosophy of Ernst Cassirer. Nijhoff, Den Haag 1956. 172 blz.

In de wijsbegeerte zowel als in de methodologie van onze tijd speelt het symbool-begrip een zeer grote rol. De voortzetting van en kritiek op Cassirer's werk komen hier op uitstekende wijze tot hun recht. Vgl. ook het reeds uit 1948 daterende *Susanne K. Langer:* Philosophy in a new key. A study in the symbolism of reason, rite and art; thans goedkoop verkrijgbaar in Mentor Book. De filosofische anthropologie is niet van de lucht, vgl. b.v.:

H. E. HENGSTENBERG: *Philosophische Anthropologie.* Stuttgart, Kohlhammer, 1957. 396 blz.

Bijleveld geeft een Nederlandse vertaling uit van *Martin Buber's:* Das Problem des Menschen. In het Italiaans floreren publicaties van anthropologische aard

al evenzeer (Boni 1955, Cardone 1957, Ciardo 1957, etc.). *Daniël Christoff* – die we kennen uit zijn interessante studie over Le temps et les valeurs (Neuchâtel 1945) – publiceerde onlangs *Recherche de la liberté* (Paris, P.U.F. 1957). Ook Amerika houdt zich met deze zaken expliciet bezig. Vaak op een basis die, materialistisch-mechanistisch als ze is, geheel aannemelijk kan zijn voor het materiemonisme der officiële Russen. Er zijn ook andere benaderingswijzen, die echter zelden het niveau bereiken, waarop in deze aangelegenheid de Europeanen publiceren. Persoonlijke goedheid, sociale vriendelijkheid moeten vaak goedmaken wat aan fundamenteel doordachte humaniteit ontbreekt. De ontwikkeling ener infra-humane anthropologie is zeker zeer verbredi ook in Amerika en in landen, die sterk onder die invloed werken. Wij noemen de vlg. publikaties echter zonder nadere kwalificatie om te voorkomen, dat onze selektie door sommigen als subjektief beschouwd zou worden.

PAUL HALMOS: *Towards a measure of man.* The frontiers of normal adjustment. Routledge, Kegan Paul, London 1957.

EDMUND W. SINNOTT: *Matter, mind and man.* The biology of human nature. Harper, N.Y. 1957.

TH. DOBZHANSKY: *The biological basis of human freedom.* Columbia U. Pr. N.Y. 1956.

JOHN BRILL: *The chance character of human existence.* Philos. Libr., N.Y. 1956.

PAUL LAFITTE: *The person in psychology: reality or abstraction.* t.z.p. 1957.

JACOB KOHN: *The moral life of man; its philos. foundations.* t.z.p. 1956.

CH. H. PATTERSON: *Moral Standards.* An introduction to ethics. 2e dr. Ronald Press, N.Y. 1957.

Wij vinden ook vele vertalingen van existentialisten *(Sartre, Heidegger, Gabr. Marcel, Jaspers,* etc.) in het Engels, meestal in Amerika uitgegeven, alsook van Europese personalisten als b.v. *Denis de Rougemont.* Op het gebied van de filosofie der opvoeding is weinig vermeldenswaard. *O'Connor's* boek – An introduction to the philosophy of education. London 1956 – is geboren uit een volkomen onkunde van wat er ooit in dat vak gedaan is. Het is verder geheel negatief tegen alles wat het niet zelf is en leidt – tenslotte – uitsluitend in in een soort semiotiek toegepast op enkele beweringen, die de auteur afwijst. Geheel traditioneel zijn *Calogero's* La scuola dell'uomo (1956, nieuwe verm. dr.) en *H. L. de Lenval:* L'éducation de l'homme conscient (1956). Helaas moeten wij voor deze materie nog steeds naar de Duitsers en onszelf verwijzen, een enkele uitzondering daargelaten. Ook de Fransen laten ons hier nog geheel in de steek. *Hubert's* Traite de pédagogie générale was totaal onoorspronkelijk en goeddeels zelfs een compilatie-werk. Daarnaast staat alles òf geheel in het teken der zg. „toegepaste psychologie" (= naïeve pedagogiek) of in het zuiver filosofische en op grote afstand van het pedagogische. Een voorbeeld van het eerste vinden we in het zeer interessante werk van *Jean Château* over het spel (2 wetenschappelijke en 1 populair werk), een voorbeeld van het andere is het op zeer hoog niveau staande werk van *Michel Navratil:* Introduction à une découverte de la pensée (1954) en: Les tendances constitutives de la pensée vivante, 1. Sensori-motricité et imagination comme conditions de la pensée

humaine, II. L'ouverture de la pensée humaine à la raison (eveneens 1954 en Pr. Univ. de France). We hebben in deze laatste werken een aan de phenomenologie methodisch verwante aanpak van de anthropologische en genetische aspekten van het bewustzijn en het kennen voor ons. Zeer belangrijk maar op verre afstand van de pedagogiek, hoewel niet verder dan waarop Piaget's laatste werk ligt, dat hij gaarne als „genetische kennisleer" aanduidt en dat in ieder geval geen hand water heeft bij wat Navratil te bieden heeft.

ERNST LICHTENSTEIN: *Die Schule im Wandel der Gesellschaft.* A. Henn Verlag, Ratingen 1957. 59 blz.

Een voortreffelijk werkje naar opzet, betoog en documentatie.

ERNST LICHTENSTEIN: *Umrisse einer soziologischen Jugendkunde.* Duncker und Humblot, Berlin 1955. 111 blz.
Sonderdruck uit het *Handbuch für Sozialkunde.*

Waardevol, zij het niet zo rijp en helder als het vorige.

JOSEF DERBOLAV: *Wesen und Formen der Gymnasialbildung.* Ein Beitrag zur Theorie der Wirtschaftsoberschule. Bouvier, Bonn 1957. 54 blz.

Voortreffelijk.

JOSEF DERBOLAV: *Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen durch die Universität und das Studienseminar.* Bouvier, Bonn 1956. 40 blz.

Belangrijk voor hen, die zich met het vraagstuk der leraarsopleiding bezighouden.

JOSEF DERBOLAV: *Das ‚Exemplarische' im Bildungsraum des Gymnasiums.* Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens. Schwann, Düsseldorf 1957, 88 blz.

Voortreffelijk.

JOSEF DERBOLAV: *Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung.* Krit. Sammelbericht z. Pädagogik und ihren Grenzgebieten. Bouvier, Bonn 1956. 72 blz.

Ongelijkmatig maar ten dele zeer goed.

BERNARD LORSCHEID: *Max Schelers Phänomenologie des Psychischen.* Bouvier, Bonn 1957. 86 blz.

Middelmatig werk, maar het eerste over dit onderwerp.

HEINRICH WEINSTOCK: *Arbeit und Bildung.* Die Rolle der Arbeit im Prozess um unsere Menschwerdung. Quelle und Meyer, Heidelberg 1956, 2e dr.

Dit geschrift van de bekende auteur van *Die Tragödie des Humanismus* bespreekt hier op hoogst belangwekkende wijze de vraag der humanisering der techniek. Vgl. over deze kwestie op het allerhoogste niveau:

THEODOR LITT: *Technisches Denken und menschliche Bildung.* Heidelberg 1957. 96 blz.

THEODOR LITT: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt.* – Bundeszentrale f. Heimatdienst. Bonn 1955. 148 blz.

RUDOLF SCHOTTLAENDER: *Theorie des Vertrauens.* Walter de Gruyter, Berlin 1957. 148 blz.

Waardevol.

WILHELM FLITNER: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart.* Quelle und Meyer, Heidelberg 1957. 39 blz.

Methodologisch hoogst belangrijk. M. J. LANGEVELD

ERNST MEYER: *Offene Schultür.* Zeitnahe Unterrichtsarbeit. Worms 1957, 236 blz.

Dit is het verslag van een practicus over zijn werk, voornamelijk de „Oberstufe" van een „Volksschule" betreffende. Schrijver geeft dit verslag niet zonder meer, hij geeft zich ook – vaak wetenschappelijk – rekenschap van zijn doen. Wat opvalt is zijn sterk sociografische argumentatie. De désintegratie in de duitse samenleving is aanmerkelijk verder voortgeschreden dan in de onze. Dit vergt accentverschuivingen in de richting van methode en „leerstof", die de integratie bevorderen. Zo is er vorming gericht op goede vrije-tijdsbesteding.

Na eerst aan de hand van „Einzelbeobachtungen" het sociale klimaat in klas en school te hebben beschouwd en de goede arbeidshouding te hebben besproken komt de schrijver tot enkele moderne onderwijsvormen. Dat zijn dan: „Tagesansage" (kinderen brengen een „plaatje" mee, draaien dat en vertellen er wat bij, voeren een „stukje" op (zelf bedacht) enz.); „Niveaugruppe" (vooral bij rekenen). Schr. laat zien dat verschillende stof, verschil in werkmethode vraagt. De week wordt (vgl. Gesamtunterricht B. Otto) gesloten met „Wochenendgespräch". Zeer uitvoerig verslag van een groepsarbeid door vier kinderen (verslag van de „band") wordt geboden. De „zaakvakken" zijn met „muttersprachliche Erziehung" opgenomen in „Gesamtunterricht" (elke dag van 9.40–11.10).

De „projecten", hier „Arbeitsthema" genoemd, die tesamen het genoemde „Gesamtunterricht" vormen, zijn eigenlijk rechtstreekse vervanging van de zaakvakken nl. „Eine Reise durch Deutschland", „Wir beobachten das Wetter" en „Heimgeschichte – Weltgeschichte". Zo'n project neemt dan ook ± 14 weken in beslag. Schr. geeft zeer uitvoerige verslagen van zijn project-behandeling. Uit de literatuurverwijzingen blijkt wel, dat de productie van z.g. „Arbeitsmittel" en van pedagogische literatuur over de volksschool in Duitsland zeer overvloedig is. Een stimulerend boek!

RAPPORT: *Vorming Bedrijfsjeugd.* Uitgave: Raad voor het jeugdwerk van de Generale Synode der Ned. Hervormde Kerk. 1957.

Een Commissie benoemd op verzoek van verschillende „Raden" door het Moderamen der Ned. Herv. Kerk heeft getracht zich ten opzichte van bovengenoemde jeugd te oriënteren. Deze oriëntatie betrof dan de theoretische achtergronden en de praktische uitvoering. Om met dit laatste werk te beginnen: In een Bijlage wordt een uitvoerig verslag geboden van wat er door diverse bedrijven (26 worden er vermeld) gedaan wordt, wat jeugdbeweging, burgerlijke gemeenten en vakbeweging doen en van wat er aan service door een achttal instellingen aan deze vorming wordt geboden. Een schat van gegevens. Het eigenlijke rapport bevat dan de theoretische beschouwingen. Terecht wordt er

op gewezen, dat ook de bedrijfsjongen „zelf iemand wil zijn". Op pag. 43 wordt gezegd, dat deze jongen zich direct schrap zet tegen welke vorm van „dwang". Wat hier onder „dwang" wordt verstaan, vindt blijkbaar bij andere jeugd minder verzet. Waarom? Komt dit, omdat deze jeugd zijn eigen weg heeft naar „zich zelf zijn" en deze weg nog onvoldoende heeft begaan? Wij stellen maar een vraag, die mogelijk kan aansluiten bij de vele uitstekende gedachten, die in het rapport te vinden zijn, en deze verder kan helpen uitwerken. Welke is die weg voor deze jongen? Daarover verschillen de meningen, naar het ons voorkomt, nog sterk. Op pag. 17 van de Bijlage vinden wij b.v. de gang: 1. Handvaardigheid (zagen, boren, etc.); 2. Nadruk op nuttigheid (b.v. allerlei reparatiewerk); 3. Vrije vorming (kunstzinnige inslag), terwijl Dr. Fintelmann, leider van de bedrijfsvorming van de Hibernia-werken, meent, via creatieve vorming tot de meer gespecialiseerde bewerkingen (met meten en tekenen) te moeten komen (zie: Paedagogische Studiën 34/11). Er is nog veel te doen.

DR. FRIEDRICH SCHNEIDER. *Die Tragödie der Akademisierung unserer Lehrbildung.* Donauwörth 1957 (?). 47 S.

Prof. Schneider bekend om „zijn" Encyclopedie en zijn verdienste voor de vergelijkende pedagogiek, luidt in deze brochure de alarmklok. Bij ons is de onderwijzersopleiding, bijna geheel tot algemene tevredenheid, in een nieuw gewaad gestoken. Dat gewaad is niet van „academische" snit. Men is daarmee tevreden. Men zou alleen graag willen, dat de „gereedgekomen" onderwijzer een bescheiden toegang tot de universiteit zal verkrijgen. In Duitsland was er reeds tijdens de Weimar-Republiek en is er nu weer na de tweede wereldoorlog een opleiding aan pedagogische hogescholen. Nu zijn de klachten van Prof. Schneider:

1. Het peil van deze „hogescholen" is in de diverse landen zeer verschillend.
2. Ze zijn vaak bar slecht gehuisvest.
3. De „vak"docenten beheersen de situatie en de pedagogiek wordt in de hoek gedrongen. Studie voor een „Spezialfach" wordt soms zo uitgebreid dat b.v. een biologie-scriptie handelde over: „Einflusz der Hormone in den verschiedenen Phasen der Schwangerschaft".
4. „Wenn ein Volksschullehrer akademischer Ausbildung in akademischen Kreisen als Gleichberechtiger Aufnahme fand, dan war das ein „Ausnahmefall"".

Gevolgen: Het aantal studerenden loopt terug. Het vrouwelijk deel ervan neemt in sterke mate toe. Schrijver zoekt de oorzaak van dit gebeuren ook in een aftakeling van de volksschool, welke te snel goede leerlingen ziet „afgetapt" naar de „hogere" schoolvormen.

Schrijver geeft niet een analyse van de schoolarbeid en een op zodanige analyse gebaseerde beschouwing over de opleiding van de „Volksschullehrer".

J. BIJL

DE TOELATING DER ONDERWIJZERS TOT DE UNIVERSITAIRE STUDIE DER PEDAGOGIEK EN DER PSYCHOLOGIE

PROF. DR. M. J. LANGEVELD

De Minister van Onderwijs heeft ons van zijn voornemen in kennis gesteld, hen die de „derde leerkring" aan de Kweekschool voltooid hebben, – resp. in het bezit zijn van de „oude" hoofd-akte –, te willen toelaten tot de universitaire examens in de opvoedkunde en de psychologie.

Indien het hier alleen zou gaan om een kwestie van rechtvaardigheid, dus: van het scheppen van een recht voor hen, die in strijd met recht en billijkheid tot dusver van dat recht verstoken waren gebleven, zou de zaak eenvoudig zijn. De vraag immers is juist, of hier „recht en billijkheid" een dergelijke uitbreiding der bevoegdheden verbonden aan het eindexamen van de Kweekschool toelaten.

De Hoger Onderwijs Wet in ons land kent verscheidene mogelijkheden, een reëel onrecht te corrigeren. Het meest bekend is het artikel 133, 6e lid, dat personen van dertig jaar en ouder die wegens bizondere redenen niet in de gelegenheid geweest zijn, zich voor te bereiden op één der examens welke thans toegang geven tot de universitaire examens, daartoe toegang kan geven. Als een dgl. bizondere omstandigheid kan b.v. de materiële toestand van het ouderlijke gezin gelden. Is eenmaal vastgesteld, dat dgl. bizondere omstandigheden in dit konkrete geval aanwezig zijn, dan blijft aan de fakulteiten overgelaten, vast te stellen, aan welke toelatingseisen de aanvrager te voldoen heeft.

Men kan zich voorstellen, dat wie gedreven wordt door overwegingen van „recht en billijkheid" een ruimer interpretatie wenst van het „bizondere" aan omstandigheden, of dat hij de leeftijdsgrens van dertig jaar omlaag wenst gebracht te zien, of dat hij beide maatregelen wenst. Maar men verandert daarmee aan twee feiten nog niets: 1e, dat de fakulteiten voor bepaalde studies bepaalde eisen blijven stellen, 2e, dat de Commissie welke de „bizonderheid" der gevallen onderzoekt, niet iedereen accepteert. Zou zij wel iedereen aannemen, dan zou zij daarmee haar overbodigheid bewijzen. Nu echter stelt de Minister zonder reserves „toelating tot de akademische examens" voor. De fakulteiten zullen daaruit de konklusie trekken, die haar overblijft: de akademische examens zelf moeten nu de hele selektie maken.

Zouden er velen van de nieuw verkregen rechten gebruik maken, dan zal een aantal hoogleraren, die thans reeds sterk overbelast zijn en over een te geringe outillage beschikken, rigoureus moeten optreden. In de andere gevallen – dus zowel wanneer het getal der nieuwe gegadigden klein blijkt als wanneer het groot is maar de outillage voldoende – zullen deze nieuwe studenten met de anderen moeten meedraaien. Voor

velen, die een H.B.S. of Gymnasium voltooiden, is de universitaire studie reeds te zwaar of ongeschikt om andere redenen. Wat is te verwachten van de grote schare die een U.L.O. vooropleiding ontving? In 1956 werden overeenkomstig de desbetreffende statistiek van het C.B.S., op de Kweekschool geplaatst:

1320 manl. ll. met u.l.o.-A
254 manl. ll. met u.l.o.-B
1574 = 75,7 % van het totaal der manl. ll.

1265 vr. ll. met u.l.o.-A
122 vr. ll. met u.l.o.-B
1387 = 63,6%van het totaal der vr. ll.

Van g.l.o. en v.g.l.o. gaat 32,7% der ll. naar u.l.o.-scholen, 10,7% naar v.h.m.o.

Men bedenke dat voor de 2e leerkring der Kweekscholen praktisch iedereen slaagt en voor de 3e zeer velen. Men bedenke bovendien, dat van de leerkrachten dier scholen velen de Universiteit niet kennen, dat de pedagogiek-leraar soms niet meer heeft dan de middelbare akte A.

Men zegt zulke zaken met grote tegenzin maar ze moeten gezegd worden: een sanktie-loze toelating tot de Universiteit zal er onherroepelijk toe leiden, dat de Universiteit in een of andere vorm zelf een toelatingssanktie zal instellen. Ik ben van 1931 af betrokken geweest bij de opleiding en de examens voor de middelbare akten-Pedagogiek en sedert 1939 heb ik mij steeds zeer veel moeite gegeven, onderwijzers die daartoe de wens te kennen geven, wegwijs te maken in de perikelen van het zojuist genoemde „Artikel 133, 6e lid H.O.". Ik heb daardoor een groot aantal onderwijzers in hun studie leren kennen. De grote meerderheid van hen vormden een zeer goede selektie uit hun corps. Het percentage van hen, dat voor de middelbare A-akte het brachten tot het maken van een scriptie, is reeds ontmoedigend laag; het percentage dat de akte behaalt, is nog kleiner; het percentage dat de B-akte behaalt, is uitermate gering. Komen nu deze B-bezitters aan de Universiteit dan zijn er van die door-en-door geselekteerde groep maar enkelen, die b.v. in een jaar het *candidaats*-examen in de Opvoedkunde behalen kunnen. Men mag degenen die, van een nieuw recht gebruik willen maken, tot verdere studie aan de Universiteit, dus wel in ernstige overweging geven, het studieniveau der Universiteit vooral niet te onderschatten. Zij die – zoals schrijver dezes – de akademische examens graag toegankelijker willen maken voor onderwijzers dan ze nu zijn, zien dus in de plannen van de Minister een gevaar, dat een goede oplossing in ernstige mate bedreigt. Men miskent de Universiteit in haar feitelijke toestand en men miskent de mogelijkheden der onderwijzers.

Die Universiteit is bovendien gebonden aan een opzet der studie, welke

berust op de veronderstelling dat een student een student is. D.w.z.: zij veronderstelt dat hij aan de Universiteit is gekomen om te studeren. De studieprogramma's nemen vanzelfsprekend aan, dat men tijd heeft om te studeren. Zij veronderstellen het volgen van colleges, het deelnemen aan practica en werkgroepen. Men mag, wanneer men het met de pedagogiek in de huidige situatie goed meent, niet aannemen, dat men wel een boekenlijst kan komen halen en het daarop vermelde dan in zijn vrije tijd kan gaan bestuderen. De pedagogiek is nog maar net bezig aan de Universiteiten het stadium te boven te komen, waarin zij algemeen voor een derde-rangsstudie versleten werd. Een hoogleraar in dit vak moet zeer op zijn tellen passen. Er valt niets te winnen bij een hernieuwde of versterkte tegenzin der fakulteiten tegen deze studie. Bovendien heeft de student voor het candidaatsexamen-Opvoedkunde niet alleen met de hoogleraar in de pedagogiek te maken; hij heeft op het examen zelfs – bij een commissie van drie – met twee andere hoogleraren te maken. In zijn opleiding spelen wellicht nog meer hoogleraren een rol.

Dit alles geldt nog in belangrijk sterker mate, wanneer hij soms de studie der psychologie mocht kiezen. Niet alleen wat de veelheid van practica en werkcolleges betreft, maar ook vzv. deze studie geheel anders is dan de kweekschoolier zich had voorgesteld. Natuurlijk is ze ook anders dan de h.b.s.-er of gymnasiast zich had voorgesteld, maar deze kan – 1e van studie-richting veranderen en – 2e de tijd nemen om de aanpassing aan de studie te volbrengen. Men bedenke dat zes jaar een gunstige studieduur genoemd mag worden, zodat de 18- à 19-jarige v.h.m.o.-er een belangrijke ontwikkelingstermijn aan de Universiteit doormaakt.

Bij de studie der pedagogiek evenals bij een goede studie der psychologie, wordt de studie-duur niet alleen bepaald door a) de hoeveelheid, b) de moeilijkheid der leerstof en c) de eigen ontwikkelings- en ontspanningsbehoeften van de student, maar d) ook door de noodzakelijke, vaak vrij langdurige perioden van innerlijke verwerking door en rijping van de student. De leerstof stelt de student immers, indien ze *goed* bestudeerd wordt, vaak voor opgaven welke alleen begrepen zijn indien de student er zich *persoonlijk* in begeeft. Er zijn „vlotte lessenleerders" onder de studenten, die juist op dit terrein van het persoonlijke leren blijken te falen.

In de wereld der pedagogiek, en der psychologie-studie neemt dit z.u.l.o. („zéér uitgebreid lager onderwijs") zeker niet toe. De hoogleraren zullen wat zij nu als niveau-verbetering zien, stellig trachten te handhaven en dit drukt zich o.a. uit in hun wens, hun studenten een bepaalde lijn te laten volgen. Ik heb echter de ervaring opgedaan, dat buitengewoon veel aspiranten voor de pedagogiekstudie met de gedachte komen, dat *hun* studie als een speciaal geval bekeken en opgelost moet worden. Dit is te verklaren uit het feit, dat velen reeds in „de" praktijk staan, op allerlei wijzen gebonden zijn en een belangstellingsrichting gekozen heb-

ben. De Universiteit kan echter met geen mogelijkheid voor gasten à la carte koken. Maar bovendien gaat de heterogeniteit der belangstellingen zéér moeilijk samen met een behoorlijke leiding bij de studie. Niet zelden echter komt de gekozen belangstellingsrichting al in het eerste gesprek om de hoek kijken: men wil op *dat* gebied meer weten, maar voelt weinig voor een studie die men niet in onmiddellijk verband met de eigen taak of belangstelling ziet. Met deze heterogeniteit hangt stellig ook de mogelijkheid van winst samen: in een colloquium kan uit deze verscheidenheid van ervaringsgebieden soms geput worden en soms ontstaat er over die verscheidenheid heen een zeker esprit de corps. Het grote vraagstuk blijft echter het niveau waarop men werken kan, het niveau waarop men over zijn ervaringen wat zeggen kan. Zeer veel studies breken na enige tijd af, omdat men „het niet opbrengt". De pedagogiek zou hoogst onverantwoordelijk handelen, wanneer zij nu maar „water in haar wijn" ging doen. Niet alleen vanwege haar nauwelijks verworven akademische positie, maar ook om den wille van het vak zelf, dat op talrijke terreinen zwak ontwikkeld is en alleen versterkt kan worden door realistisch gekozen en grondig opgeleide krachten. Ten slotte: juist „de" praktijk vraagt reëel wetenschappelijk geschoolde geesten en is niet gediend met de schijn daarvan. Deze scholing wordt voor iedereen bemoeilijkt die studeert naast een werkkring. Hij heeft in het geval van de onderwijzer, een vroege beroepsvorming ontvangen, heeft vroege identificaties met beroepstypen aangegaan, heeft zijn vooropleiding ontvangen in een schoolmilieu dat er op *aangewezen* is, zéér te vereenvoudigen. Hij weet zich daarna niet gauw meer „student" en moet veel meer afleren dan zijn studie-genoten en moet aanleren en ontwikkelen wat minder is voorbereid. Geeft men zich dus niet voor een groot, een overgroot aantal dezer „derde leerkringers" onbedoeld aan een illusie over en stelt men er anderen niet aan bloot?

Is dit zo – en wij menen dit – dan is er in de maatregel welke de Minister aankondigt een stuk elementaire onverstandigheid op komst.

Er zijn aanknopingspunten in de wet te vinden voor een verstandige oplossing, die geen onkritische illusies hoeft te wekken, welke er slechts toe leiden, dat een aantal jonge mensen teleurgesteld, ja gedupeerd wordt. Wie de onderwijzersstand blootgesteld acht aan een illusie heeft de plicht dit uit te spreken en de angst ongelijk te hebben of zich onbemind te maken, moet voor hem minder zwaar tellen dan zijn plicht om een beroepsstand wiens prestige hij gaarne verhoogd en, ten minste, beveiligd zag, in onwetendheid te laten omtrent hetgeen hij niet in het belang van die stand in het algemeen acht.

Tenslotte: er zijn uiteraard vóór- en tegenstanders. De tegenstanders telt men echter niet alleen onder de hoogleraren in de pedagogiek of de psychologie. Ik ken er ook onder de kweekschoolleraren, onder de medewerkers van pedagogische centra, onder de inspecteurs, onder onder-

wijzers die thans zelf studeren aan de Universiteit. Wat deze verschillende tegenstanders beweegt, is stellig niet homogeen. Ook wat de voorstanders beweegt, is dat niet. Wie echter ernstig meent, dat hier gevaar dreigt, óók voor degenen die een nieuw recht ontvangen, dient bij volle erkenning van wat hem verbindt met en scheidt van mee- en tegenstander, zijn waarschuwing te laten horen.

FIGUURREKENEN

DRS. P. VAN IERSEL, O.E.S.A.

Het figuurrekenen werd in 1952 te Eindhoven geïntroduceerd op ongeveer 30 lagere scholen voor jongens door de heer H. J. Carpay, toentertijd didactisch inspecteur van de St. Josephvereniging waaronder deze scholen ressorteerden. De heer Carpay heeft vanaf 1952 het figuurrekenen jaarlijks ook toegevoegd aan het eindexamen lagere school, dat aan alle leerlingen van deze jongensscholen werd opgelegd. Dit eindexamen gold tevens als toelatingsexamen voor de twee katholieke middelbare jongensscholen in Eindhoven.

Toen in 1956 deze twee middelbare scholen en het lyceum voor meisjes tot een centraal toelatingsexamen besloten, werd de opstelling en de organisatie daarvan aan een commissie van drie leden opgedragen. Uit het voorafgaande zal duidelijk zijn, dat er tot 1956 op de lagere scholen voor meisjes over het algemeen weinig aan figuurrekenen gedaan was. Toch meenden de wiskundeleraren van het meisjeslyceum dat het verantwoord was de hieronder volgende opgaven op het toelatingsexamen te vragen. Daar echter gevreesd werd dat verschillende meisjes de oppervlakte van een rechthoekige driehoek niet zouden kunnen berekenen, werd dit eerst in een inleiding behandeld.

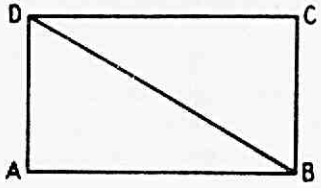
De groep van 595 candidaten is groot genoeg om gelegenheid te bieden tot een analyse waaruit verantwoorde conclusies getrokken kunnen worden. Deze kinderen vormen een geselecteerde groep van lagere school leerlingen; de 25 % van de top.

In dit artikel wordt een verslag gegeven over de analyse van het gepresteerde werk. Maar het heeft tevens een andere, tweevoudige doelstelling: het wil op de eerste plaats komen tot een nauwkeurige omschrijving van dit figuurrekenen; vervolgens wil het nagaan welke houding een 11 à 12 jarige tegenover dit soort rekenen kan aannemen.

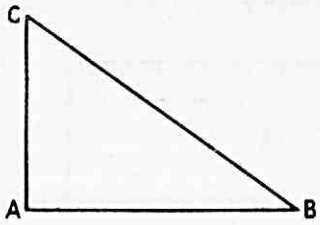
De volgende 5 opgaven moesten binnen 3 kwartier gemaakt worden.

Lees dit eerst aandachtig door

Het oppervlak van de rechthoek ABCD is, zoals je weet, lengte maal breedte. De lijn BD verdeelt de rechthoek in twee driehoeken, die even groot zijn.



Het oppervlak van één zo'n driehoek, bijv. driehoek ABD is dus: $\frac{1}{2}$ maal lengte maal breedte.



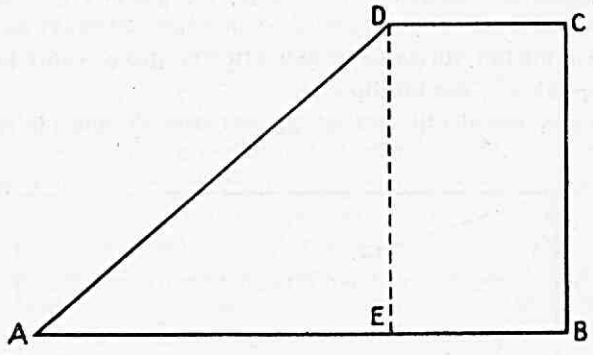
Als ik nu een driehoek ABC los teken, dan zeg ik niet dat AB de lengte en AC de breedte is. Maar in een driehoek noem ik AB de basis en AC de hoogte.

Het oppervlak van een driehoek is dus: $\frac{1}{2} \times$ basis $\times$ hoogte. Als bijvoorbeeld AB = 14 cm en AC = 10 cm, dan is het oppervlak van driehoek ABC gelijk aan $\frac{1}{2} \times 14 \times 10 = 70$ cm^2.

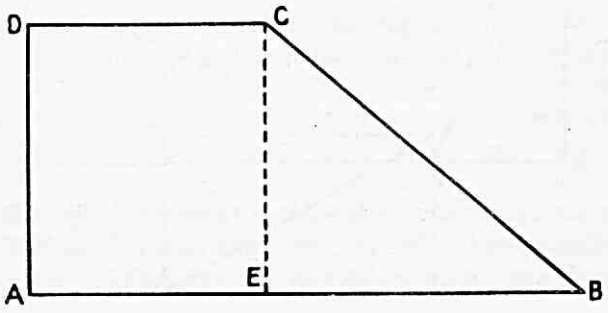
Nu je dit weet, kun je de volgende sommen maken.

1. In deze figuur is EBCD een rechthoek. De omtrek van deze rechthoek EBCD is 38 cm. De lijn CB is 12 cm. Verder is de lijn AE twee maal zo groot als de lijn EB.

Hoe groot is het oppervlak van de figuur ABCD?

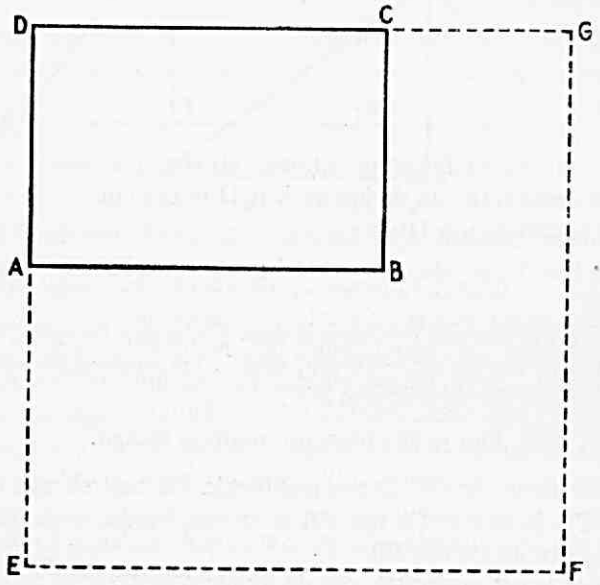


2.



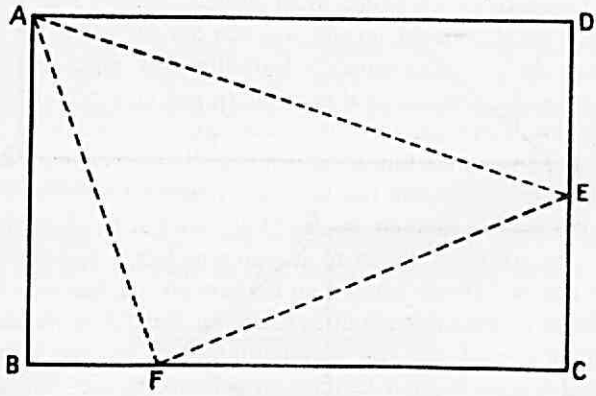
In deze figuur is AECD een rechthoek. De lijn DA is 10 cm en de lijn EB is 12 cm. Het oppervlak van de figuur ABCD is 150 cm².
Hoe lang is dan de lijn AE?

3.



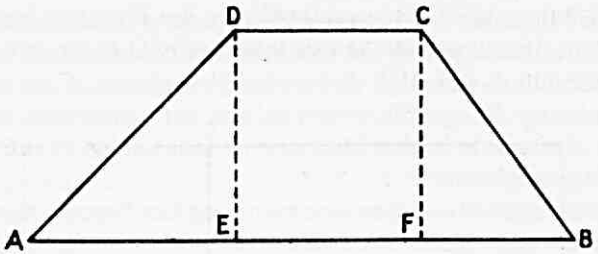
In deze figuur is ABCD een rechthoek. De lengte DC is 6 cm en de breedte AD is 4 cm. Beide lijnen worden langer gemaakt en zo krijg je het vierkant DEFG. Bij de rechthoek ABCD is dan een stuk bijgekomen. Het oppervlak van dat bijgekomen stuk is 57 cm².
Hoe lang zijn dan alle lijnen (ook de gestippelde) *samen* in deze figuur?

4.



ABCD is een rechthoek. De lijn AB is 14 cm en de lijn AD is 20 cm. E ligt midden op de lijn DC. Het oppervlak van driehoek FEC is 56 cm².
Hoe groot is dan het oppervlak van driehoek AFE?

5.



In deze figuur is EFCD een rechthoek. AB is 21 cm. AE is 8 cm. BF is 6 cm. Het oppervlak van de figuur ABCD is 112 cm^2.
Hoe lang is dan de lijn DE?

Analyseren we deze 5 sommen op de kennis, benodigd om ze op te lossen, dan vinden we het volgende verondersteld:

a. begrip hebben van: figuur, punt, lijn, rechthoek, vierkant, driehoek, rechthoekige driehoek, lengte, midden van een lijn, verhouding der lengten van twee lijnstukken, omtrek van een figuur, lengte en breedte van een rechthoek, zijde van een vierkant, basis en hoogte (of liever: de twee rechthoekszijden) van een rechthoekige driehoek, verlengen van lijnen, oppervlakte van een figuur;

b. weten dat het volgende waar is: overstaande zijden van een rechthoek zijn gelijk; een vierkant heeft vier gelijke zijden; de gezamenlijke lengte is de som der lengten van de afzonderlijke delen; het oppervlak van een figuur, dat samengesteld is uit andere figuren, is de som der oppervlakten van de samenstellende delen; de oppervlakte van een rechthoek is lengte maal breedte; de oppervlakte van een rechthoekige driehoek is het halve product van de rechthoekszijden.

Wat hier opgenoemd is onder *a* en *b*, bakent dan het terrein af waarbinnen het figuurrekenen plaats moet vinden. Terecht kan hier de vraag opgeworpen worden of dit terrein wel één der sectoren van het rekenonderwijs op de L.S. moet vormen. Valt alles wat opgesomd is, niet onder de meetkunde? Dat het gaat over begrippen en eigenschappen uit de meetkunde, kan niet tegengesproken worden, maar wel moet opgemerkt worden dat ze in de meetkunde op een geheel ander niveau voorkomen. Immers: begrip hebben van betekent nog helemaal niet een sluitende en uitputtende definitie kunnen geven. Ook niet een besef hebben van de noodzaak om grondbegrippen te accepteren. Een L.S.-leerling kan bijvoorbeeld een rechthoek kennen en herkennen, hij kan zijn begrip van een rechthoek in bepaalde situaties hanteren, zonder te weten wat evenwijdige lijnen zijn of wat een parallellogram is. Evenzo kan een L.S.-leerling ook eigenschappen kennen en gebruiken, die duidelijk te *zien* zijn aan deze figuren; maar pas door een bewijs worden deze eigenschappen onderdeel van de meetkunde. Kortom: figuurkennis is mogelijk zonder dat zij in een logisch, deductief opgebouwd systeem is ver-

antwoord. Misschien zou het verschil zó onder woorden gebracht kunnen worden: figuurrekenen eist niet meer dan een „zicht op het figuur", voor meetkunde is wezenlijk de inzichtelijke reflexie op dit geziene.

Al zou men op dit ogenblik overtuigd zijn dat figuurrekenen in het geheel geen meetkunde is, dan blijft nog de vraag staan of dit wel stof is voor de lagere school.

De verdediging voor een eventuele invoering kan begonnen worden met een argument dat op zich het zwakste zal blijken te zijn. Namelijk dat dit soort rekenen nuttig is voor grote groepen leerlingen van de lagere school. Niet alleen moet in dit verband gedacht worden aan candidaten voor v.h.o. en m.o., maar ook aan de kinderen die de u.l.o. en l.t.s. gaan volgen. Deze groepen omvatten in de steden nu reeds ongeveer de helft van alle l.s.-leerlingen, en door een steeds groeiende[1] belangstelling bij de ouders zal dit aantal nog toenemen. Deze kinderen zijn nu zeker gebaat met een dergelijke propadeuse op het meetkunde-onderwijs. Hierbij is vooronderstelt dat in het figuurrekenen ruim plaats gegeven wordt aan een juiste begripsvorming en aan het op schaal tekenen der figuren met behulp van tekendriehoek, passer en lineaal. Dan zal dit onderdeel van rekenen deze kinderen vertrouwd maken met de wereld der figuren.

Gesteld dat dit argument mee zou tellen voor de „betere" helft van de leerlingen op de l.s., is het dan verantwoord om alle leerlingen hieraan te onderwerpen? Daartoe zou ik willen wijzen op het feit dat al de benodigde begripsvorming en kennis van eigenschappen erkende rekenstof voor de l.s. is, op één uitzondering na. Raadpleegt men bijvoorbeeld de bekende „Leidraad"[2], dan vindt men daar alles wat boven onder *a* en *b* is opgesomd terug, behalve de rechthoekige driehoek en de berekening van zijn oppervlak. Men kan over de invoering hiervan twisten; het figuur is zeker niet onbekend en de afleiding van de oppervlakteformule is zeer aanschouwelijk te doen door deze driehoek te zien als een halve rechthoek.

Kan er dus op grond van een gevaar voor overlading geen wezenlijk bezwaar gemaakt worden tegen het bedrijven van figuurrekenen op de lagere school, dan is het nu de plaats meer in te gaan op de innerlijke waarde van deze soort opgaven. Een verhelderende werking zal uitgaan van de vergelijking met de „lees-reken-opgaven", zoals die door prof. dr. Ph. Kohnstamm en zijn medewerkers aan het Nutsseminarie gekarakteriseerd zijn[3]. Bij dit soort redactiesommen wordt een vrij complexe

1 Interimrapport van de commissie v.h.m.o., Staatsdrukkerij, Den Haag 1955, pag. 38–40.

2 „Leidraad" samengesteld door de 3de hoofdinspectie van het l.o., J.B. Wolters, Groningen 1949, pag. 44, 49, 51–53.
Zie ook: Dr. H. Turkstra en J. K. Timmer „Rekendidactiek", J. B. Wolters, Groningen 1953, par. 76 en 77.

3 Prof. Dr. Ph. Kohnstamm „Keur uit het didactisch werk van Prof. Dr. Ph. Kohnstamm," J. B. Wolters, Groningen 1952, hfdst. X.

situatie geschetst waarin een kind zich van de ene kant kan inleven, maar die van de andere kant niet bekend is uit de dagelijkse gang van het rekenonderwijs. Goed stillezend werkt een kind zich dan in deze situatie in en stoot dan vanzelf op een probleem. Dit in de situatie vervatte probleem moet het kind dan al rekenend klaren.

Bij het figuurrekenen komt er nu nog een visueel element bij om de situatie te scheppen. Gedeeltelijk is de rol van deze nieuwe factor aan het kind duidelijk door de begeleidende tekst met zijn gegevens over het figuur én het figuur zelf. Maar juist het figuur zelf bevat ook vele niet aangeduide aspecten. Verschillende hiervan zullen vrijwel meteen ontdekt worden nadat het kind zich in de tekst en het figuur – kortweg de figuursituatie – heeft georiënteerd. Dan kan het de voor de hand liggende en de direct aan de gegevens aansluitende conclusies trekken; wat Kohnstamm genoemd heeft: gebonden combinaties maken[1]. Deze gevolgtrekking kan zich rangschikken in de rij der gegevens. Opnieuw kan een combinatie van bepaalde gegevens aanleiding geven tot een nieuwe conclusie. En zo zal het veld van gegevens en bewustwordingen van eigenschappen van de figuursituatie steeds wijder worden. Uit wat gezegd is volgt dat de mogelijkheid om onder de voorhanden gegevens een keuze te maken steeds groter wordt; of anders gezegd: het karakter van een gebonden combinatie treedt meer op de achtergrond. Toch is dit maar gedeeltelijk waar, omdat voorbij is gezien aan een tegengestelde beweging, die uitgaat van het gesteld probleem. Dit is niets anders dan een doelstelling waardoor het bovengenoemd veld een structuur moet verkrijgen. Uit de wisselwerking van antwoorden, waarvan het kind zich vaak niet scherp bewust is, op de vragen: „Wat doe ik met deze gegevens?" en „Waar moet ik op aan sturen?" ontstaat de oplossing, een geordende denkvoortgang. Deze keten van denkstappen kan voor de twaalfjarige blijkens onze ervaring van een behoorlijke lengte zijn. Wel moeten dan de tussen-uitkomsten een concrete getalwaarde bezitten.

Evengoed dus als een situatie „uit het leven" bij lees-rekensommen geeft de figuursituatie bij lees-kijk-reken-opgaven, zoals men dit soort rekenwerk gezien de vereiste attituden bij het kind zou kunnen kenschetsen, gelegenheid om na-denkend te kiezen. Er is zelfs voor dit soort sommen een pro aan te wijzen, dat de redactiesommen niet bezitten. De structurering van het veld der gegevens en gebonden combinaties door keuzen, die bepaald worden door de probleemstelling, kan namelijk vaak op verschillende wijzen tot stand komen[2]. Dit kan verklaard worden door het feit dat de situatie wezenlijk bepaald is door het figuur. En dit ligt in de orde der quantiteit, zodat het op meerdere manieren als een

1 Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, ibid. pag. 256 en 257.
2 Dr. H. Turkstra en J. K. Timmer, ibid. pag. 168, waar een eenvoudig probleem op 4 manieren aangepakt wordt.

samenstelling van onderdelen gezien kan worden. Dit gaat bijna nooit op voor de lees-reken-som, waar de situatie „naar het leven" is geschetst en daardoor de vereiste bewerkingen een starre volgorde hebben. Men zou bij redactiesommen eerder geneigd zijn het omgekeerde vast te stellen: een bepaald rekenstramien kan wel passen in diverse situaties, maar bij één situatie bestaan niet meerdere reken-wegen naar de oplossing. Al ligt het bij het figuurrekenen juist andersom, dan bestaat daar nog niet de mogelijkheid van wat Kohnstamm noemt: de vrije combinatie. Immers dan brengt het kind meerdere gebieden met elkaar in verband, waar het een verschillende denkhouding moet aannemen, en waartussen vaak door de scheiding in leervakken hoge muren opgetrokken zijn. Maar wel leidt het figuurrekenen – en dit in tegenstelling met het redactierekenen – tot een meer vrij zijn in het combineren van gegevens, die alle echter in het zelfde vlak liggen.

Als men een voorstander is van lees-reken-opgaven in het rekenonderwijs omdat ze het kind kunnen leren denken op een behoorlijk hoog niveau voor zijn leeftijd, dan zou men a fortiori lees-kijk-rekensommen moeten begroeten als zeer geschikte middelen om het kinderlijk denken te ontwikkelen in de wereld der hoeveelheden en hun onderlinge relaties.

Welke houdingen kan het kinderlijk denken nu in een figuursituatie aannemen? Bovenstaande omschrijving van de aard van deze situatie zou ons waarschijnlijk wel in staat stellen om op voorhand verschillende attituden te onderscheiden. Maar liever volgen we de veilige weg der experiëntie en zullen eerst de reacties op die vijf opgaven na gaan, zoals die te constateren zijn uit het gemaakte werk van de bijna 600 candidaten. Achter af kunnen we dan enkele fundamentele houdingen typeren en hun onderling verband en frequentie na gaan.

Alvorens over te gaan tot het verslag van de analyse der laatste drie sommen zullen eerst de algemene correctienormen gegeven worden benevens de oplossing van de eerste twee opgaven, waarachter tussen haakjes het aantal punten is geplaatst, dat voor een bepaalde denkstap behaald kon worden.

Algemene correctienormen: het aantal te behalen punten per som is 10. Hierbij moeten in mindering gebracht worden, zo het totaal aantal punten van de som dit toelaat:

a. per cijferfout 2 punten. Goed doorrekenen met een foutieve tussenuitkomst wordt niet fout gerekend.

b. 1 punt als in de einduitkomst de eenheid vergeten is.

c. 2 punten als in de oppervlakteberekening van de rechthoekige driehoek de factor $\frac{1}{2}$ vergeten is.

Opgave 1.

(goed door 61½%; niet gemaakt door 1% van de gehele groep)

omtrek EBCD } lengte CB } → Opp. EBCD (2)
lengte CB } → breedte EB (4) }
↓
AE (1) } → Opp. AED (2)
BC=DE }
Opp. ABCD (1) +

Opgave 2.

(goed door 62½%; niet gemaakt door 7½% van de gehele groep)

DA=EC } Opp. ABCD
→ Opp. EBC (4)
EB } Opp. AECD (3) +
Lengte AD } → breedte AE (3)

Opgave 3.

(goed door 16%, niet gemaakt door 9½% der groep; aantal foutieve en onvolledige oplossingen 442)

lengte DC }
breedte AD } → Opp. ABCD (1)
Opp. ABCGFE
Opp. EFGD (1) + → zijde EF (4) } gezamenlijke
AB } lengte (4)
BC }

Bespreking:

Tot de kern van deze som, de zijde van een vierkant te berekenen als zijn oppervlak bekend is, kwamen 171 candidaten. Bijna de helft (17%[1]) struikelde daarna door òf de vraag naar de gezamenlijke lengte te ignoreren òf bij het optellen AB+CB over het hoofd te zien òf daarbij AD+DC dubbel te tellen.

Een even groot percentage foutieve antwoorden werd ingeleverd door de kinderen, die op het kritieke moment de begrippen oppervlakte en omtrek niet scherp genoeg onderscheiden en als uitkomst voor de zijde EF 20¼ cm vonden.

De kern van de som werd niet aangeraakt door de kinderen die hun

1 Opmerking: de percentages, die verder in de bespreking gegeven worden, zijn genomen van het aantal foutieve en onvolledige oplossingen, dus bij deze som zijn dit percentages van 442.

toevlucht namen tot het schatten. De gegeven 57 cm² lieten ze rustig voor wat het was. Tot een goede of foute uitkomst door schatting kwam zo resp. 8% en 24%.

Erger werd het als de gegevens werden gecombineerd op een wijze waar noch de tekst noch het figuur aanleiding toe gaf. Dan ontstonden bewerkingen buiten de gehele figuursituatie om. Enkele voorbeelden van dergelijke antwoorden (18%) volgen om een indruk te geven van dit soort verweer tegen figuurrekenproblemen.

„Oppervlakte van alle lijnen (!) is 4×24 cm²"; „is 4×57 cm²" ($2\times$). „Lengte alle lijnen is 81 cm²" ($8\times$).

„Lengte bijgekomen stuk is $57:2=28\frac{1}{2}$ cm" ($2\times$) ABCGFE wordt als een rechthoek gezien! Hetzelfde figuur wordt als een vierkant opgevat in „Elke gestippelde lijn is 57:4 cm"

„57 cm² $=2\frac{3}{8}\times24$ cm², de lengte is dus $2\frac{3}{8}\times6$ cm etc." ($7\times$).

„Omtrek ABCD=20 cm, omtrek van 3 zulke figuurtjes=60 cm". Een slordig gedachte schatting.

„Waren de lijnen 1 cm, dan is het oppervlak 1 cm², dus de lijnen 81 cm" ($3\times$). De geijkte methode faalt.

„$57-24=33$ cm², $33:3=11$ cm is elke gestippelde lijn" ($3\times$).

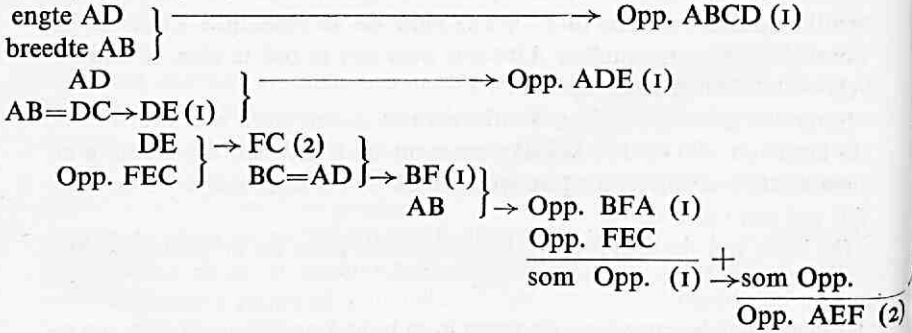
„Opp. ABCD=24 cm², bijgekomen stuk bij DC: 24:6=4 cm en bij DA 24:4=6 cm".

„2×6 cm=12 cm²(!), 2×4 cm=8 cm²; omtrek (!)=20 cm². Alle lijnen samen $40+57$ cm²=97 cm²".

Van veel meer critische zin (of van minder ondernemingslust?) getuigden de kinderen (15%) die niet meer neerschreven, dan de berekening van de omtrek of het oppervlak van ABCD en verder geen onzin of schatting.

Opgave 4.

(goed, eventueel op een cijferfoutje na, bij 19½%, niet gemaakt door 17½% der groep; aantal foutieve en onvolledige oplossingen 373).



Bespreking:

De kern van deze som was het gevraagde oppervlak zien als een verschil van het oppervlak van de rechthoek en de drie randdriehoeken. Meerdere (18%) van de kinderen die niet tot deze kern doordrongen, namen hun toevlucht tot schattingen. Zo kwamen voor: Opp. AEF=½ Opp. ABCD (3%);=Opp. ABCD−3×Opp. FEC (2%);=Opp. ABCD−2× Opp. EFC−70 cm² (d.i. Opp. ADE) (1%);=2×Opp. EFC (5½%);= 3×Opp. EFC (1%);=Opp. ABCD−Opp. EFC (3%).

Anderen (22%), die de quintessens niet grepen, meenden de gevraagde oppervlakte rechtstreeks te kunnen berekenen. Dit kunststukje werd dan uitgehaald door AE aan AD en AF aan AB gelijk te stellen en hoek EAF recht te nemen. Nog erger dan slecht kijken waren de antwoorden (11%), die op een wilde speculatie berustten, zoals:

„Opp. AEF=280:56=5 cm²" (het opp. ABCD is 280 cm²)

„lijn AE=20 (AD!)+7(DE!)=27; FE=7+5=12 cm. AF=14+5= 19 cm; 19+12=31 cm, 31:2=15,5; 15,5×27:2=209,25 cm² is opp. AEF"

„AE=AD=20 cm, AF=AB=14 cm, EC=7 cm, FC=2×7 cm, opp. AEF=14×7×7 cm²".

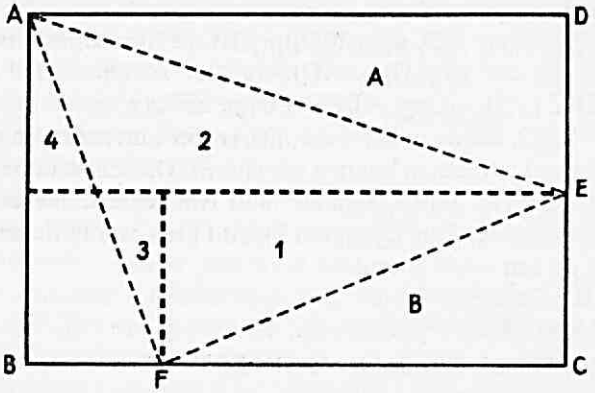
De overigen begrepen de kern van deze opgave wel en kwamen dan voor de moeilijkheid te staan om het opp. ABF te berekenen. Dit kon pas na berekening van de lijn CF. Vele kinderen (30%) maakten hier een kortsluiting in de gedachtengang door BF te gaan schatten. Ruim de helft schatte BF te lang (5 cm i.p.v. 4). Frappant was het dat twee meisjes consequent waren in hun verkeerde schatting van BF omdat ze daarna opp. EFC gingen uitrekenen met ½×15×7=52½ cm², terwijl gegeven was dat dit oppervlak 56 cm² was!

Wie in plaats van te schatten aan het rekenen sloeg, kon nog op twee manieren van de goede weg geraken. Op de eerste plaats kon na de berekening van FC de „rechte" hoek bij F, die de tekening suggereerde, zo'n centrale plaats in het blikveld en de gedachten innemen dat het opp. AEF toch nog direct berekend werd. Wel moesten dan weer enkele rechthoekszijden aan schuine zijden gelijkgesteld worden. Zo waren 5% van de foutieve antwoorden. Een tweede klip was de factor ½, die bij de berekening van FC uit het opp. FEC niet vergeten mocht worden. 7% van de niet goede oplossingen was hieraan te wijten.

Een even groot percentage kinderen toonde de nodige reserve door niet meer neer te schrijven dan de opp. ABCD en/of opp. ADE.

Opmerking: De vrij complexe gedachtengang die nodig is om deze opgave tot een goed einde te brengen, kan ontweken worden door met enkele hulplijnen te werken. Het is zeker niet de bedoeling dat de kinderen dit gaan bezien als een gewoon hulpmiddel om figuurrekensommen aan te pakken. Dit zou een ernstige belemmering voor het meetkunde-

onderwijs in de eerste klas van de middelbare school kunnen vormen. Maar het kan wel attractief zijn om een enkele keer, dat de gelegenheid zich voordoet, een nogal ingewikkelde som op een elegante wijze op te lossen.



Opp. $AEF = o_1 + o_2 + o_3 = o_1 + o_2 + o_4 = (o_1) + (o_2 + o_4) = o_B + o_A = 56 + \frac{1}{2} \times$
$\times 20 \times 7 = 126$ cm^2.

Opgave 5.

(goed bij $2\frac{1}{2}$%, niet gemaakt door 36% der groep; aantal foutieve en onvolledige oplossingen 358)

AB, AE, BF → EF (1) →
- EF=DC trap. form. → DE (4)
- of: AE, EF, FB Opp. ABCD → in het klad „experimenteel" DE gevonden, en in net werk geen verantwoording (7)
- idem, maar verantwoord DE gevonden (9)

EF=DC of trap. form., maar factor $\frac{1}{2}$ vergeten → DE (

Bespreking:

De wezenlijke moeilijkheid van deze som is, dat de gegevens niet direct leiden tot concrete getalwaarden voor lengten of oppervlakten. De onbekende hoogte DE is niet het eindpunt van een weg die geplaveid is met uit te rekenen grootheden. Integendeel, van meet af aan moet deze onbekende opgenomen worden in de oplossing of moet het gestelde probleem omgevormd worden. Het eerste is de algebraïsche weg, maar het werken met lettergetallen is geen onderdeel van het rekenprogram op de lagere school. En dat een 12-jarige uit zichzelf op dit abstracte niveau

komt, ligt wel buiten de verwachting[1]. Maar deze weg is niet de enige zoals bij lees-reken-opgaven. Immers de figuursituatie laat in principe een meetkundige omvorming toe. Bovendien is bij dit soort sommen veel eerder gelegenheid om op een eenvoudige wijze met verhoudingen te gaan werken. Wie zo rekent, kan de onbekende omzeilen, al impliceert hij hem wel.

Het zal nu zonder meer duidelijk zijn, dat het instructief is om van deze som ook de goede oplossingen te bespreken. Al wat gezegd is over vrij zijn in de combinaties der gegevens om tot een oplossing te komen, komt bij deze opgave, waar de kinderen op hun tenen moesten gaan staan om erbij te kunnen, sterk naar voren. Allerlei typen van fraaie en goede antwoorden zijn gegeven en de 21 candidaten, die dit deden, komen van 13 verschillende scholen, zodat dit geen gevolg van een bepaalde vooropleiding is.

a. meetkundige omvorming van het probleem

1. „Men kan van het geheel een rechthoek maken. Dan wordt AE 8:2=4 cm en FB 6:2=3 cm. 4+7+3=14. De lijn DE is dus 112:14=8 cm" (6 jongens). Daarnaast stond dan een tekening met de middellood-lijnen van AE en FB.

2. „Doe ik van AE 1 cm af en leg die bij FB, dan zijn AE en FB even lang. Die twee driehoeken gaan samen in CDEF (want daarvan is de basis ook 7 cm). Lengte 2 rechthoeken is $2\times7=14$ cm. Was DE 1 cm, dan was het opp. $1\times14=14$ cm². De opp. is 112 cm². DE=(112 cm²:14 cm²)×1 cm=8cm." (1 jongen). Een fraai uitbuiten van de gegevens, maar het einde van de oplossing had eenvoudiger en eleganter gekund.

b. berekenen met bekende verhoudingen

1. „$\frac{1}{8}$ van alles (AB) is de basis (van de rechthoek). $\frac{7}{8}$ is van de driehoek(en). Opp. v. 'n rechthoek is eens zoveel als van 1 driehoek met dezelfde basis (en hoogte). Opp. rechthoek is dus $\frac{1}{2}$ van alles, is 56 cm². Basis 7 (cm) hoogte dus 8 cm=DE" (1 jongen). Een goed voorbeeld van een aanpak „to the point".

2. „Verhouding van de oppervlakten van de 3 delen is 4:7:3. Dus opp. AED=$\frac{4}{14}\times112=32$ cm², opp. EFDC=$\frac{7}{14}\times112=56$ cm² en opp. FBC =$\frac{3}{14}\times112=24$ cm². Dus DE=56:7=8 cm" (2 jongens). Hierin staan enkele overbodige (goede) berekeningen.

1 Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, ibid. pag. 248. Deze som ligt op het niveau *c*.

c. werken met een onbekende

1. formeel

Eén jongen duidde de onbekende met een letter aan, een andere werkte met ... in de vergelijking die opgesteld kon worden:
„$\frac{1}{2}\times 8\times\ldots+7\times\ldots+\frac{1}{2}\times 6\times\ldots=112$
$4\times\ldots+7\times\ldots+3\times\ldots=112$
$14\times\ldots=112$, dus DE=8".
Eén meisje had wel de vergelijking „$ED\times 3+ED\times 7+ED\times 4=112$" gevonden, maar ging toen niet verder. Waarschijnlijk is dit te wijten aan het feit dat de coëfficiënten achter de onbekende stonden en deze met twee hoofdletters aangeduid was. Daardoor komt het „lezen" van de vergelijking op een te abstract niveau te liggen, omdat de gelijksoortigheid van de termen moeilijker te zien is.

2. materieel

Dit deden de kinderen die de volgende oplossing inleverden:
„Als de hoogte 1 cm is, dan is het opp. $4+7+3=14$ cm². Etc." (3 jongens en 2 meisjes). Deze weg brengt de algebraïsche vergelijking terug tot een rekenen met bekende getallen.

Nu we de goede antwoorden behandeld hebben, moeten we onze aandacht richten op de niet volledig verantwoorde en op de foutieve oplossingen. Allereerst dient dan de methode genoemd te worden, waarachter de gedachte „eens proberen wat die hoogte zijn kan" zat. Deze kinderen ($6\frac{1}{2}\%$) experimenteerden met hoogten van diverse lengten totdat ze de goede te pakken kregen. Dit deden ze in een goed vertrouwen dat de uitkomst een geheel aantal cm zou tellen. In het klad trof men dan rijtjes als nevenstaande aan, waar na elkaar de hoogten van 6, 7 en 8 cm zijn geprobeerd. Een enkele trof bij het eerste schot het doel in de roos. Al deze oplossingen zijn gekarakteriseerd doordat in het net werk de uitkomst zonder meer is meegedeeld, zoals dat bij een experiment ook te doen gebruikelijk is. Bij 3 jongens kwam in het net werk toch nog een – uiteraard verkeerde – motivering voor, zoals „driehoek AED is gelijkzijdig".

24	28	32
42	49	56
18	21	24
84	98	112

Buiten verwachting van de commissie, die dit toelatingsexamen opstelde, gebruikte velen (20%) de formule voor de oppervlakte van een trapezium. Bij navraag bleek inderdaad dat verschillende scholen een rekenmethode gebruikten, waarin met deze formule gewerkt wordt. De commissie is van mening dat een dergelijke, niet direct intuïtief inzichtelijke formule in het lager onderwijs geweerd moet worden. Invoering van dergelijke formules zal het figuurrekenen terugbrengen tot een routine in

het gebruiken van oplossingsmethoden, die niet meer steunen op functionerende begrippen. Deze overweging wordt gesteund door het feit dat verschillende kinderen (6½%) verkeerd omsprongen met de formule, omdat ze factor ½ vergaten. Zo duidelijk als deze factor te „zien" is in de oppervlakteformule voor een *rechthoekige* driehoek, zo duister is de herkomst ervan in de trapeziumformule. Misschien is het automatisch gebruiken van formules ook de reden dat meerdere candidaten (7½%) het opp. ABCD berekenden met de formules voor de rechthoek of voor een driehoek, waardoor de uitkomsten werden 5⅓ resp. 10⅔ cm.

Van slordig lezen getuigde de uitkomst DE=16 cm, omdat dan het opp. EFCD i.p.v. het opp. ABCD aan 112 cm² gelijk was gesteld (5%).

Een goede uitkomst verkregen veel kinderen (20%) door een schatting, hetzij AE=DE hetzij opp. EFCD=½×opp. ABCD. De schatting leidde tot een verkeerde uitkomst bij 19%; vaak door EFCD als een vierkant te zien.

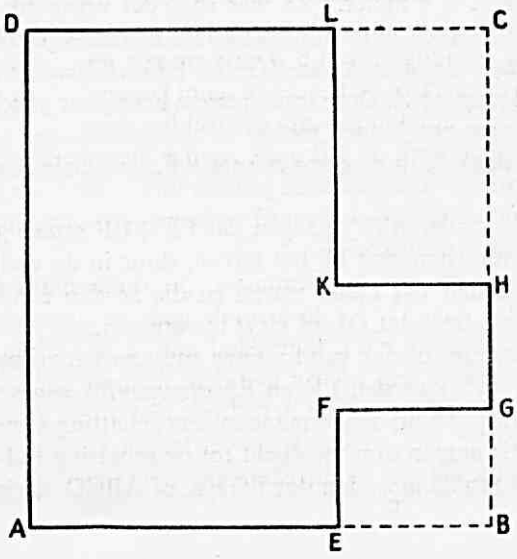
Nergens op terug te brengen oplossingen kwamen sporadisch voor (1½%).

Bijvoorbeeld: „AB=21 cm, AE=8 cm, FB=6 cm, opp. ABCD=112 cm² (dit waren de gegevens, nu volgt het rekenwerk) 21×8=168×6= =1008:112=9. Dus DE=9 cm".

Tenslotte waren er nog de antwoorden (14%), die bestonden uit EF=7 cm en die dan verder geen onverantwoorde schattingen of berekeningen bevatten.

Tenslotte volgt nog de bespreking van een redactierekenopgave, die in wezen een figuurrekensom was.

Redactierekenen B 1. (goed door 35%, niet gemaakt door 3½% der groep; aantal niet volledige of foutieve oplossingen 365).



Onder de hal van het nieuwe station is een fietsenkelder uitgegraven. De figuur met de dikke lijnen geeft de plattegrond aan van deze fietsenkelder. Nu moet je goed opletten! De figuur ABCD is een rechthoek. De figuren EBGF en KHCL zijn ook twee rechthoekjes. Bovendien zijn de lijnen KH en FG even lang.

De totale omtrek van de fietsenkelder is de lijn AEFGHKLDA. Deze omtrek bedraagt 154 meter. De lijn AE is 25 m, de lijn AD is 40 m, de lijn GH is 10 m.

Hoe groot is dan de lijn FG?

Hoe groot is dan de oppervlakte van de fietsenkelder?

Oplossing en correctienormen:

lengte AEFGHKLDA
lengte AEFKLDA → KH (7)
HG → Opp. FGHK (1)
AE
AD ——→ Opp. AELD (1)
Opp. AEFGHKLD (1) +

Opmerking:

KH goed, geen uitleg 4 pt.
KH goed door schatting 0 pt.
KH=7 meter 3 pt.
KH=2 meter 0 pt.

Bespreking:

Voor de hand lag de kijkfout om HG dubbel te tellen. „154−130−10= =14 m; dus HK is 7 meter." Zo was 13% der verkeerde oplossingen. Minder voor de hand lag de vergissing HG nogmaals dubbel te nemen. „154−130=24 is de omtrek van FGHK. HG+KF=20 m; dus FG=2 m." Dit overkwam 17%. Deze fouten tegen het figuur goed in het oog te nemen voorkwam een jongen met
„De lijn HG denk ik in de open ruimte KF, dan krijg ik een mooie (!) rechthoek...."

Verschillende kinderen (6%) zagen dat LK+EF *samen* 30 meter lang waren, maar vergisten zich bij het kijken, door in de veelheid der lijnstukken, die samen 154 meter waren en die ze dan één voor één opschreven, enkele (meestal DL of HG) te vergeten.

Een geheel andere rubriek van foutieve antwoorden vormden de schattingen. Vaak (13%) werden LK en EF *afzonderlijk* gegeven, welke uitkomsten (20 resp. 10 m) alleen maar op een schatting konden berusten. Anderen (6½%) namen hun toevlucht tot de schatting FG=EB=½ AE. Weer anderen (10%) meenden dat FGHK of ABCD vierkanten waren,

waaruit dan FG berekend werd. Tenslotte bleek bij sommigen (4%) uit het klad dat ze geschat hadden, maar niet hoe de gedachtengang geweest was.

Al die moeilijkheden in het vinden van FG omzeilde een jongen door impliciet met een onbekende te werken:

„Was FG 1 meter, dan is de omtrek 25 m+40 m+25 m+30 m+10 m+ +1 m+1 m=132 m. Ik kom 22 m te kort. Dan is FG 1 m+11 m=12 meter".

Het tweede deel van deze opgave, de berekening van de oppervlakte van de fietsenkelder, was voor velen te machtig, ook al waren ze op de een of andere manier aan de lengte van FG gekomen. Een deel (10%) las over deze vraag heen. Een ander deel liep slordig door een verkeerd oppervlak te berekenen, nl. ABCD of AELD (8½%). Erger was het gesteld bij kinderen (7%), die de wildste berekeningen uitvoerden. Enkele voorbeelden mogen volgen.

„opp. fietsenkelder is 154×40−12×20" (FG was 10 m).
„ „ „ „ 40×25+12" (FG was 12).
„ „ „ „ 40×25×10×12,5 (FG!)×35(?)".
„ „ „ „ 40×25×10×4" (FG was 4).
„ „ „ „ 65×20, want 40+25=65 en 2×10=20" (FG was 10).
„ „ „ „ 52×25, want 40+12=52" (FG was 12).

In het gemaakte werk kwam de verwisseling van oppervlak en omtrek bijna niet voor (1%).

Enkele kinderen (4%) onthielden zich van alle onzin en schatting, maar gaven dan ook niet meer dan opp. AELD=1000 m².

Als we na deze gedetailleerde bespreking van het gemaakte werk overgaan naar een poging om de verschillende houdingen te karakteriseren, die een kind kan aannemen tegenover dergelijke opgaven, dan ligt het voor de hand een onderscheid te maken tussen de verkeerde oriëntatie in de figuursituatie én een foutieve behandeling van het daarin gestelde probleem.

A. *Verkeerde oriëntatie*

Al lezend en al kijkend moet het kind zich de probleemstelling duidelijk maken. Beide functies corresponderen met een verkeerde instelling, bepaald door een slordig te werk gaan. Daardoor dringt het kind niet door in de gestelde situatie, maar schept er zélf een. Vaak is het gevolg van dit onnauwkeurig lezen en dit fantaserend kijken dat de vereiste gedachtengang kortgesloten wordt, omdat denkstappen overgeslagen kunnen wor-

den. Misschien is daarom deze instelling dan ook wel een verweer tegen een te zware opgave, zodat de wens om een oplossing te vinden de vader van dit slordig lezen en kijken wordt. Immers, als een kind de schuine zijde van een rechthoekige driehoek even lang neemt als de grootste rechthoekszijde, of als het vierkanten ziet waar rechthoeken staan, of als het scheve hoeken recht maakt, dan vereenvoudigt het de berekeningen. Maar niet altijd leidt een slordig kijken tot een wezenlijk andere opgave. Het kan voorkomen dat bij het berekenen van een gezamenlijke lengte enkele lijnstukken over het hoofd gezien worden of dat bij het uitrekenen van een oppervlak een driehoekje te weinig wordt afgetrokken. Dit soort van slordig werken behoeft dan niet geweten te worden aan de neiging om het probleem te ontwijken en er een eenvoudiger voor in de plaats te stellen.

B. *Verkeerde houdingen bij het oplossen*

Is het probleem onderkend in de situatie, dan moet het kind al denkend en rekenend de oplossing vinden. De weg naar de oplossing moet verantwoord afgelegd worden.

De laatste opmerking geeft de verklaring waarom het experimenterend oplossen niet tot de volledig goede antwoorden gerekend is. Dan immers is de enige verantwoording: „Het komt toch uit, wat wil je nog meer?" Maar het is wel de vraag of deze houding niet de enig gezonde is voor een 12-jarige tegenover opgaven, die eigenlijk van meet af aan in de oplossing een onbekende insluiten. Tenzij de lagere school het werken met letters heeft aangeleerd. Dit was bij deze groep niet het geval. En het feit dat slechts drie kinderen bij som 5 van het figuurrekenen uit zich zelf op dit algebraïsch niveau kwamen, laat wel zien dat de invoering van de werkwijze op de l.s. zonder meer niet toe te juichen is[1]. Temeer omdat deze 600 candidaten een sterk geselecteerde groep van lagere-schoolleerlingen vormden.

Wie het zelfgevoel, dat vaak leidt tot zelfoverschatting, bij de 11 à 12-jarigen kent[2], is geneigd om onvolledige oplossingen waar in verder geen fouten of onzin voorkomen, toe te schrijven aan een critische zin. Uiteraard kan slechts een mondelinge navraag aan het licht brengen of deze veronderstelling inderdaad waar is. Maar het frappeert dat veel vaker het forceren van een oplossing de oorzaak van een fout antwoord is dan het niet ver genoeg doordenken.

Zo'n voorbeeld van per se een oplossing willen vinden is het er maar op los rekenen. Deze kinderen maken dan gebruik van niet aan het pro-

1 Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, ibid. pag. 233–238, 248–251, 258.
2 Prof. Dr. M. J. Langeveld, „Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie", J. B. Wolters, Groningen 1950, pag. 70–74.
Dr. N. Beets, „De grote jongen", J. Bijleveld, Utrecht 1954, hfdst. VII en VIII.

bleem aangepaste berekeningen, die vaak zeer wild kunnen uitvallen. Ze rekenen wel, maar denken niet na. Er zijn verschillende redenen op te noemen, die dit gegoochel met getallen kunnen verklaren. Op de eerste plaats kan een onzuivere begripsinhoud de oorzaak zijn. Hiermee is niet bedoeld de verwisseling van omtrek en oppervlak, wat verderop nog ter sprake zal komen, maar wel dat deze beide begrippen geen scherpe omlijning bezitten. Dan berekent het kind bijvoorbeeld „oppervlakten" uit de 5-dimensionale ruimte. Is de begripsinhoud onzuiver, dan is er helemaal geen basis voor het functioneren van het begrip. Een andere oorzaak kan zijn dat het kind in de vreemde situatie blijft vasthouden aan modeloplossingen, die vaak een reactie zijn op bepaalde prikkelwoorden. Een en ander kan het gevolg zijn van het onderwijs dat dit kind heeft genoten, maar ook van een gebrek aan capaciteiten, die voor een candidaat nodig zijn om het middelbaar onderwijs te gaan volgen.

Het kind, dat de omtrek en het oppervlak verwisselt maar ze verder goed gebruikt, geeft blijk van een andere houding. Men moet dan toch zeggen, dat deze begrippen op het moment dat ze nodig waren, om een meestal wat complexe situatie te klaren, niet functioneerden. Hetzelfde kan opgemerkt worden als de factor $\frac{1}{2}$ bij het oppervlak van een rechthoekige driehoek vergeten wordt en dit oppervlak dus met dat van een rechthoek verward wordt. Veel meer begripskennis is bij het figuurrekenen niet vereist. Maar als in het rekenonderwijs het hoofdaccent niet ligt op het zuiver aanbrengen én het levend houden van een begrip aan de hand van veelvuldige, concrete en eenvoudige toepassingen, dan is het praktisch uitgesloten dat een middelmatig begaafd kind dit begrip zich zó eigen maakt, dat het er actief mee kan werken[1]. Wordt er te snel overgegaan naar moeilijkere sommetjes, dan zal bij de meeste kinderen hooguit een automatisme ontstaan, dat in niet al te vreemde situaties vrij bevredigende resultaten afwerpt, maar dat faalt als er buiten het straatje om gewandeld moet worden. Zodra de band met het begrip vanwaaruit gewerkt wordt, is doorgesneden, zal dit verschijnsel optreden. En we hebben gezien dat het bij figuurrekenen niet doenlijk is het hele veld te bestrijken met een arsenaal van modeloplossingen. Daarom kan men veel beter de keren, dat men wat moeilijker sommen behandelt zoals deze zes, alle tijd nemen om – door uit te gaan van de begrippen – de kinderen het besef bij te brengen van: „het is eigenlijk niets nieuws; met wat ik wist, kan ik er uit komen."

Het bovenstaande ligt niet alleen meer op het terrein van een verkeerde denkhouding bij het oplossen, maar ook op dat van het rekenen, omdat de begrippen hieraan ontleend zijn. Een geheel andere foutieve houding, die tegenover het rekenen aangenomen kan worden, is het gaan schatten. Deze werkwijze komt eigenlijk neer op een gebrek aan rekenhouding.

1 Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, ibid. pag. 278–282.

Hier mede is bedoeld, een ontbreken van een besef, dat de problemen zoals die in deze sommen – en ook in redactiesommen – worden voorgelegd, alleen maar met een berekening tot een oplossing te brengen zijn. Een kind, dat er wild op los rekent, heeft dit besef. Maar wie elk rekenwerk ter zijde stelt door buiten het rekenen de wegen naar de oplossing te zoeken, toont dit gebrek aan rekenhouding. En wie zo in de figuursituatie handelt, valt haast vanzelfsprekend terug op het schatten. Maar dan wordt niet alleen gedemonstreerd, dat het wezenlijke van deze sommen niet gegrepen is, maar ook dat er zeer slordig en onnadenkend gelezen is, omdat nagenoeg alle gegevens geïgnoreerd kunnen worden als men van een lees-kijk-reken-opgave een loutere kijk-opgave maakt.

Geheel in overeenstemming met een goede rekenhouding is het schatten *achteraf*. Als een kind dit geleerd heeft, dan bezit het een waardevol controlemiddel op de uitkomsten van zijn berekeningen. Dan wordt het resultaat van een vaak moeizame berekening weer in de figuursituatie teruggeplaatst. Het is goud waard als kinderen zich gewend hebben om afstand te nemen van het rekenwerk door de uitkomst eens van „op zij" te gaan bekijken en na te gaan of ze gezien de figuursituatie, na haar daarmede in een *direct* contact gebracht te hebben, wel „levensvatbaar" is. Om dit controlemiddel te kunnen hanteren moeten de figuren op maat getekend zijn. Is dit het geval, dan kunnen ook vaak oppervlakteschattingen gemaakt worden.

Tenslotte zijn er nog de cijferfouten als een gevolg van een slordige houding bij het rekenen. In de analyse is aan deze bron van foute antwoorden weinig aandacht besteed. Op de eerste plaats omdat ze weinig voorkwamen, daar de getallen eenvoudig gehouden waren. Vervolgens moet bedacht worden dat dit type fout bijkomstig is als men het figuurrekenen als zodanig behandelt.

Wat tot nu toe is opgemerkt over de houding, die een kind tegenover dit soort opgaven kan aannemen, kan samengevat worden in het volgende schema.

A. Het *onderkennen van het probleem* in een gegeven figuursituatie, dit is: figuur en tekst

Vereiste functies	*type van fouten*
a. lezen	1. slordig lezen.
b. kijken	2. verkeerd kijken, waardoor óf gezien wordt wat er niet te zien is in het figuur óf omgekeerd.

B. Het *oplossen van het gestelde probleem*

c. nadenken	3. experimenteren in plaats van beredeneren.
	4. niet ver genoeg doordenken.

5. er op los rekenen met niet aan het probleem aangepaste berekeningen; vaak is de oorzaak een onzuiver begrip.
6. zuivere begrippen verkeerd toepassen zoals oppervlak en omtrek verwarren; factor $\frac{1}{2}$ vergeten bij het oppervlak van de rechthoekige driehoek.
7. gebrek aan een rekenhouding door het probleem met een schatting op te lossen.
8. cijferfouten.

d. rekenen

Mocht het schema suggereren dat het proces om tot een oplossing te geraken in de tijd verloopt zoals boven de volgorde is aangegeven, dan leert de ervaring dat een voortdurende wisselwerking van deze onderscheiden aspecten nodig is om dit proces tot een goed einde te brengen.

Om nu tot een quantitatief overzicht van deze typen van fouten te geraken, zijn in tabel 1 deze typen opgenomen met daarachter hun frequentie waarmee ze voorkwamen in de ene redactierekensom en de vijf sommen van het figuurrekenen. Het zuiverste beeld verkrijgt men als men deze percentages berekent als percenten van het aantal foutieve of niet geheel volledige antwoorden dat per som ingeleverd is. Deze absolute aantallen van dergelijke oplossingen verschillen uiteraard per som. Vlak onder het midden van de tabel zijn ze aangegeven. Omdat in de analyse geen aandacht is besteed aan de cijferfouten, is de daarachter in de tabel vrijgekomen ruimte gebruikt om te noteren hoe vaak in som 1 en som 5 van het figuurrekenen de trapeziumformule goed of verkeerd gehanteerd is. Zoals reeds gezegd is, had de commissie bezwaren tegen het gebruik van deze formule op de lagere school. Bij som 1 is dit gebruik niet fout gerekend, zodat het percentage, dat het goed gebruiken van deze formule aangeeft tussen haakjes gezet is.

De kinderen die geen foutieve of onvolledige oplossing ingeleverd hebben zijn in twee groepen te splitsen. Op de eerste plaats de kinderen die een goed antwoord – op een eventueel cijferfoutje na – gaven. Vervolgens de candidaten die de som niet aangepakt hebben. In de twee rijen, volgend op de aantallen foutieve oplossingen, zijn in tabel 1 de aantallen per som voor deze beide groepen gegeven en wel in percentages van de gehele groep. We zien dan dat de 5 sommen van het figuurrekenen inderdaad een stijgende graad van moeilijkheid bezitten, als men tenminste deze graad wil meten met het opklimmend percentage van helemaal geen antwoord, gecombineerd met het dalend percentage van goede antwoorden.

De laatste rijen van tabel 1 geven de gemiddelde cijfers die behaald zijn voor elke som en wel onderscheiden naar de drie groepen van candi-

Tabel 1: *Overzicht van de typen fouten bij het figuurrekenen*

vereiste functies	typen van fouten	Red. rek. B 1	Figuurrekenen som 1	som 2	som 3	som 4	som 5
		onderstaande getallen zijn percentages van de absolute aantallen van foutieve oplossingen					
lezen	slordig stillezen	18½	20	9	—	—	5
kijken	verkeerd kijken en bij het kijken iets vergeten	36	5	2	17	27	7½
denken	experimenteren	—	—	—	—	—	6½
	niet ver genoeg doordenken	4	8	4	15	7	14
	er op los rekenen	7	29	38	18	11	1½
	begrippen { factor ½	—	10	10	—	7	—
	verwarren { omtrek en opp.	1	11	13	17	—	—
rekenen	schatten, gebrek aan een rekenhouding	33½	17	24	32	48	39
	cijferfouten (niet opgenomen in deze anal.) { trap. form. goed . .	—	(10)	—	—	—	20
	{ idem fout	—	1	—	—	—	6½
absolute aantallen foutieve of niet volledige oplossingen . . .		365	220	176	442	373	358
		onderstaande getallen zijn percentages van de gehele groep (595 candidaten)					
goede en volledige oplossingen, op een eventueel cijferfoutje na		35	61½	62½	16	19½	3½
niet gemaakt door		3½	1	7½	9½	17½	36
		onderstaande getallen zijn de gemiddelde cijfers per som behaald					Totaal
241 meisjes (lyceum)		4,3	6,6	5,7	2,5	1,8	0,5	3,6
88 jongens (gymnasium)		6,7	8,3	8,1	5,3	5,0	2,3	5,9
266 jongens (h.b.s.)		5,3	8,0	7,7	3,8	4,3	2,2	5,2

daten. Zoals in het begin van dit artikel vermeld is, lag het in de lijn der verwachtingen dat de meisjes aanmerkelijk lager dan de jongens zouden liggen. Bij de meisjes valt wel op dat de sommen waarin alleen een appèl op de rechthoek en het vierkant gemaakt wordt (red. rek. B 1 en fig. rek. 3), gemiddeld niet beter gemaakt werden dan de andere 4 sommen, waarin de rechthoekige driehoek een rol speelde, wat voor de meeste van hen iets nieuws was. Het ligt dan voor de hand om het lager liggen in punten bij de meisjes niet op de eerste plaats te wijten aan de noodzaak om in een examensituatie iets nieuws na een korte uitleg te moeten gebruiken. Eerder moet de oorzaak gezocht worden in het genoten onderwijs waar veel minder aandacht besteed is aan dit soort rekenen dan bij de jongens.

Uit de gegevens van tabel 1 kunnen we nu nagaan hoevaak een bepaald type fout gemaakt is als er kans voor was om het te bedrijven. Niet elke som toch geeft aanleiding om een bepaalde fout te begaan. In tabel 2 staan naast elkaar per type aangegeven: het totale aantal dat de fout bij de gehele groep en over al de zes sommen voorkwam; het aantal keren dat de zes opgaven aanleiding gaven om de fout te begaan; het aantal fouten per kans om de fout te begaan. Sommige van deze kansen zijn nagenoeg niet begaan, zoals verkeerd kijken bij som 1 en 2 (resp. 11 en 3 keer), er op los rekenen bij som 5 (5 keer), schatten bij som 1 en 2 (resp. 38 en 42 keer). Men krijgt dan een zuiverder beeld van de frequentie der fouten door deze kansen te schrappen. In tabel 2 is dit aangegeven met de getallen tussen de haakjes.

Tabel 2: *Aantal gemaakte fouten per keer dat een bepaald type fout gemaakt kon worden*

Type fout	totaal aantal	aantal kansen	aantal fouten per kans
Slordig stillezen	143	4	36
Verkeerd kijken	349 (335)	6 (4)	58 (84)
Experimenteren	23	1	23
Niet ver genoeg doorgedacht	183	6	30
Er op los rekenen	283 (278)	6 (5)	47 (56)
Factor ½	64	3	21
Omtrek en oppervlak verwisselen	126	4	32
Schatten	665 (585)	6 (4)	111 (146)
Trapezium formule goed	73 (+22 van som 1)	2	47[1]
Trapezium formule fout	25	2	12
Totaal aantal	1934		

1 Hierbij zijn de 22 van som 1 meegeteld.

We kunnen dan aan de hand van de uitkomsten, die tabel 2 ons oplevert, de volgende conclusies trekken:

a. Bij 11 à 12-jarigen bestaat een grote neiging de kern van de figuurrekenopgaven te ontlopen door het gestelde probleem met een schatting te beantwoorden en daardoor een berekening ter zijde te laten. Wordt bij het onderricht de nadruk gelegd op *de schatting als controlemiddel op berekeningen*, dan zal deze fundamentele fout zeker minder voorkomen.

b. Aandacht zal besteed moeten worden aan het nauwkeurig bekijken van een figuur. Vooral een goed lezen en laten doordringen van de gegevens in de tekst vermeld zal de neiging om meer te zien dan verantwoord is, beperken. Dit moet gesteund worden door met zorg aangebrachte begrippen, die in de loop van de 5de en 6de klas levend gehouden moeten worden.

c. Wie zijn leerling de beschikking geeft over een functionerend begrip, zal hem behoeden voor het er op los rekenen. Daardoor zal hij minder geneigd zijn om bij een vreemde situatie in een soort paniek-rekenen te vervallen.

De frequentie der andere typen fouten geeft geen aanleiding tot speciale opmerkingen.

DIDACTIEK EN EXPERIMENT

E. M. BUTER, BIOL. DRS.

Inleiding

Meer dan ooit wordt het noodzakelijk om op systematische en objectieve wijze het lesgeven en de invloed daarvan op de leerlingen te onderzoeken. Er is nog maar zo weinig bekend over de relatie tussen leerstof en leerling, dat er in veel gevallen zelfs bij eenvoudige discussies sprake is van wanbegrip en onmacht tot communicatie. We beschikken zelfs nog niet over een duidelijke ondubbelzinnige terminologie.

Indien het fundamenteel onderzoek van ons onderwijs niet zo'n traag verloop zou hebben, zouden allerlei onderwijsproblemen er in veel mindere mate zijn; ik denk daarbij aan de selectieproblemen, aan de problemen bij de overgang en aan de onzekerheden bij het bouwen van nieuwe scholen.

Vooral echter denk ik aan het probleem van de leerstofaanbieding. De persoon van de docent is zeer belangrijk in paedagogisch opzicht. Het blijkt echter steeds duidelijker, dat de manier waarop de leerling met de leerstof in aanraking wordt gebracht van doorslaggevende invloed kan zijn op diens succes op school. Vreemd genoeg, blijken de paedagogische kwaliteiten daarbij niet zo'n geweldige rol te spelen. Het doel van dit artikel is om met enkele theoretische overwegingen en een practische toepassing daarvan een experimentele vorm te beschrijven die geschikt is voor het onderzoek van bepaalde problemen uit de relatie tussen leerling en leerstof.

Is didactiek te onderzoeken?

Dat hangt ervan af wat we willen met ons onderzoek. De natuurwetenschappelijke exactheid is onbereikbaar maar ook onnodig. Ons onderzoek is vooral practisch van aard en beoogt de prestaties van de leerlingen te verbeteren. Er moet dus vooral worden nagegaan hoe de leerling op de aangeboden leerstof reageert. Er zijn aanwijzingen dat bij het optreden van een leerproces dit proces een bepaalde lijn volgt. Dit blijkt onder andere uit het werk van Selz en uit het recente onderzoek van het echtpaar Van Hiele-Geldof (zie 8, 9). De controle op de ontwikkeling van een leerproces is mogelijk door het waarnemen van de wijze waarop leerlingen materiaal verwerken of hoe klassediscussies verlopen (zie o.a. 12). Als deze aanwijzingen juist zijn, dan moet het op de een of andere wijze mogelijk blijken om voor de verschillende vakgebieden leersituaties te creëren waarin de leerling zijn ontwikkeling laat zien. Het grote probleem wordt dan hoe we een dergelijke ontwikkeling kunnen herkennen, waar we naar moeten kijken. Is dit wel een probleem? Elke docent die

periodiek met een aantal cijfers op de proppen komt geeft daarmee toch een – notabene kwantitatief – oordeel over de *vorderingen* van zijn pupillen?

De waarneming

Het is hier dat zich een groot deel van de moeilijkheden bij het onderzoek van de didactische problemen centreren. Evenals bij andere niet-exacte vakken heeft ook hier het natuurwetenschappelijk denken sterk zijn stempel gedrukt op het onderzoek, daardoor een juiste onderzoekmethode sterk afremmend. Allerlei onderwijsexperimenten – bijv. in de Verenigde Staten – zijn vaak op fysische denkpatronen gebaseerd. De veel gebruikte begrippen constantheid, controle van de proefomstandigheden, herhaalbaarheid en meetbaarheid wijzen sterk in die richting. Het is niet zo wonderlijk dat juist een natuurkundige als Kohnstamm bij herhaling op dergelijke misvattingen heeft gewezen (zie o.a. 10).

Een waarneming moet, om bruikbaar te zijn, een grote mate van objectiviteit bezitten. Daarmee wordt bedoeld, dat de informatie die de waarneming over het waargenomen object verschaft zoveel mogelijk van dat object en zo weinig mogelijk van de waarnemer afhangt, we zeggen wel dat een waarneming *indicatief* moet zijn. Systematische waarneming wordt pas mogelijk, wanneer voor een bepaalde richting van onderzoek duidelijk is vastgelegd wat de waarnemingsaspecten zijn, of anders gezegd *wat de symbolen zijn waarin de waarneming wordt uitgedrukt.* Deze symbolen moeten adequaat zijn, dat wil zeggen voortgekomen zijn uit de materie die wordt onderzocht. Wat ook de interpretatie van een bepaalde symbolenconstellatie mag zijn, de symbolen op zich zelf mogen maar één betekenis hebben voor alle waarnemers.

Een bespreking van de talrijke voetangels en klemmen die hier liggen zou te ver voeren, het is de semantiek of beter misschien de semiologie die hier verdere inlichtingen kan verschaffen.

De fysica is aan bovenstaande eisen het beste tegemoet gekomen. Wat buiten de fundamentele symbolen lengte, tijd en gewicht valt is geen fysica. Deze symbolen kwamen uit de materie zelf voort. Als de symbolen op wezensvreemde materie worden toegepast spreken we evenmin van fysica[1]. Een bepaalde symbolenconstellatie, een natuurkundige wet bijvoorbeeld, betekent voor elke fysicus hetzelfde, ook al kan hij er zijn eigen opinie op nahouden wat de geldigheid van de wet aangaat. Dit vergemakkelijkt de communicatie in deze wetenschap, de betekenissen van de symbolen liggen voor iedereen vast. Bovendien is door het inschakelen van een meetapparatuur tussen waarnemer en object een hoge

1 De lezer zal begrijpen dat hier kortheidshalve op een nogal apodictische wijze geargumenteerd werd.

mate van objectivering bereikt en is tevens een duidelijke scheiding tussen indicatie en interpretatie bewerkstelligd.

Het succes van de natuurkunde deed andere wetenschappen naar de methoden van de natuurkunde grijpen, of het symbolenstelsel nu adequaat was of niet. Het invoeren van klok, gewicht en meter in de psychologie en verwante richtingen remde de ontwikkeling van een adequaat symbolenstelsel af. In de fysica komt de ontwikkeling van de symbolen vóór de quantitatieve en scalaire behandeling en rekenkundige manipulatie. In de psychologie werden waarnemingsaspecten eenvoudig aan het fysisch denkpatroon aangepast, geen aanpassing van de manipulatie aan de symbolen maar juist andersom! Er zijn echter geen waarnemingsaspecten die zich daarvoor lenen, men behelpt zich dus met zeer vage – vaak uit het algemeen spraakgebruik voortgekomen – karakteristieken, zoals inzicht, intelligentie, geheugen, ijver en luiheid.

Zulke waarnemingsaspecten zijn over het algemeen zeer complex van opbouw, meestal ontleedbaar in deelaspecten en moeilijk begrensbaar. Het gevolg is dat de waarneming zeer sterk afhankelijk is van de waarnemer, daar diens instelling bepalend kan zijn op welk deelaspect zijn aandacht gericht zal zijn. De waarneming is dan niet objectief meer, maar krijgt het karakter van een opinie. Zo is in de meeste gevallen de opmerking: „Hij is lui" veel meer een opinie, dan een objectieve beoordeling. Het lijkt mij dan ook zinloos om luiheid kwantitatief te interpreteren. Desondanks is het nog steeds gebruikelijk om allerlei complexe verschijnselen in quantitatieve vorm te geven. Feitelijk is het gehele cijfersysteem op onze scholen een gevolg van deze denkwijze. Terwijl echter op school meestal wel rekening wordt gehouden met de betrouwbaarheid van de cijferwaardering, blijkt dat bij het onderwijs-*experiment* de pogingen om tot kwantitatieve waardering van verschijnselen te komen, nog steeds in zwang is. In de meeste gevallen leidt een dergelijke kwantitatieve behandeling tot zeer onnauwkeurige resultaten d.w.z. er is een grote speling in het waarnemingsresultaat. Dat is geen wonder want meestal is de waarneming het resultaat van schatting door de waarnemer, gecombineerd met een accentuering van een deelaspect: de waarneming *is* een opinie.

Om tot exactere resultaten te komen wordt nu het aantal waarnemingen vergroot en de statistiek ingeschakeld om de juiste „gemiddelde" waarneming vast te leggen. Om „bias" te voorkomen, wordt hierbij een groot aantal waarnemers gebruikt. Ogenschijnlijk een juiste methodiek.

In de fysica wordt toch ook een foutenanalyse gebruikt, om de meest waarschijnlijke van een serie uitkomsten te bepalen? De fysische meetapparatuur is echter ingesteld op een niet-complexe waarnemingsaspect, de variatie in de uitkomsten is voornamelijk te wijten aan de apparatuur. Liggen de uitkomsten te ver uiteen dan verbetert de fysicus de apparatuur en niet zijn statistiek; voor een volmaakte apparatuur zou een

fouten-analyse overbodig zijn (de descriptieve statistiek, die de variaties inhaerent aan het object vastlegt, valt hier natuurlijk buiten. Zie overigens de noot op blz. 2).

Bij waarnemingen in sommige onderwijsexperimenten, ligt het geheel anders. Hier wordt de statistiek ingeschakeld om nauwkeuriger te bepalen waar de „gemiddelde waarnemer" naar kijkt. Deze gemiddelde waarneming wordt dan „de" waarneming. Met andere woorden: de statistiek is hier een intrinsiek deel van de waarneming, terwijl bij de fysica de foutenanalyse een secundaire plaats inneemt (ondanks het vele rekenwerk er vaak aan verbonden).

Een voorbeeld kan dit verduidelijken. Stel dat men experimenteel een indruk wil krijgen omtrent de eigenschappen van een bepaalde leerling in kwantitatieve zin. Om dit ten uitvoer te brengen wordt een serie karaktereigenschappen opgesteld bijvoorbeeld, nerveusiteit, populariteit, intelligentie. Een aantal waarnemers moet deze eigenschappen dan met behulp van een cijferschaal die loopt van 1–10 waarderen. Het is duidelijk, dat een dergelijke waarnemingsvastlegging een goede bepaling mogelijk maakt van de opinie van de groep waarnemers. De waarneming zelf wordt er niet objectiever door, ook al is de statistiek voor de bepaling van het waarnemingsgemiddelde ingeschakeld (Dit en andere voorbeelden te vinden in Barr, zie 1.)

Het is dan ook geraden om bekende schoolbeoordelingen als dom, ongeconcentreerd, lawaaierig, onoplettend met de grootste omzichtigheid te hanteren. Ze missen elke vorm van objectiviteit, betekenen voor iedere waarnemer iets anders.

Het dit jaar door A. D. de Groot begonnen onderzoek naar wiskundeinzicht, zal helaas niet veel anders kunnen zijn dan het verkrijgen van een opinie van een grote groep waarnemers, in dit geval gevormd door de wiskundedocenten. Het vragen naar een of meer vraagstukken waarin volgens de geënqueteerde docent inzicht wordt getoetst, is immers niets anders dan het vragen naar een opinie? Zelfs indien deze groep nogal een homogene opinie zou hebben, zou dit nog niets zeggen over werkelijk inzicht-in-de-wiskunde, de traditie heeft op een opinie een te sterke invloed.

Het is verleidelijk om dieper op deze materie in te gaan, voor ons onderwerp is dat echter niet nodig. Een goed overzicht van de problemen bij de testpsychologie geeft Eysenck (zie 6).

Uit het voorgaande kunnen we de volgende gevolgtrekkingen maken:

1. de wetenschap die de didactiek als object van onderzoek heeft, mist een eigen stelsel van symbolen.

2. invoering van de quantitatieve methoden volgens fysisch patroon is onjuist.

De opbouw van een didactisch experiment

Het grondprobleem is dus voorlopig, dat we niet weten waarnaar we moeten kijken, en dus niet in staat zijn van te voren de vorm van het experiment op de waarneming in te stellen.

We beschikken echter over een hypothese. *In de ontwikkeling van het leerproces zitten bepaalde specifieke karaktertrekken, die we via uitingen van de leerlingen kunnen herkennen.* Over die herkenning weten we nog zeer weinig, maar het ligt voor de hand te veronderstellen, dat een didactiek die rekening houdt met de karakteristiek van het leerproces de beste resultaten zal hebben.

De conclusie waar we al op zinspeelden is, dat allereerst moet worden nagegaan of we regelmatig optredende karaktertrekken kunnen opmerken. Daartoe zullen we een experimentele situatie moeten scheppen. Het zou kunnen zijn, dat de ontdekking van dergelijke waarnemingsaspecten tevens de ontwikkeling van adequate symbolen met zich zou brengen. Daarmee wordt dan een eerste stap gedaan in de richting van een systematiek van de didactiek, eventueel op te volgen door het opbouwen van een algemene didactiek naast de partiële vakdidactieken.

Bij de opbouw van de experimentele situatie gaat het er dus om, dat de leerling leerstof aangeboden krijgt. De didacticus zal na moeten gaan wat de beste wijze van aanbieding is, daarbij gesteund door resultaten van psychologisch en paedagogisch onderzoek. Daarbij komt nu een belangrijk punt aan de orde. De psycholoog is in eerste instantie geïnteresseerd in de innerlijke gebeurtenissen van het subject en zal van uit de uiterlijk waarneembare verschijnselen dus naar het innerlijke trachten door te dringen. De didacticus biedt materiaal aan en beoordeelt het resultaat, de leerling zelf is hem daarbij secundair. Indien een gewijzigde leerstofaanbieding een beter resultaat geeft, is de didacticus in eerste instantie tevreden! Natuurlijk zullen deze resultaten door hem, of liever de vak-psycholoog ook nog wel nader worden onderzocht op een eventuele verklaring. Bij de beschrijving van zijn experimenten, bij eventuele te ontwikkelen terminologieën doet de didacticus er goed aan de nu eenmaal altijd hypothetische psychologische termen te mijden en alleen termen op te nemen die uitsluitend gebaseerd zijn op de structuur van het materiaal dat hij als leerstof aanbiedt en het materiaal dat de leerlingen produceren na de verwerking van de geboden leerstof.

Een wat dieper gaande argumentering hierover is te vinden bij Morris (zie 11).

Overeenkomstig hiermede zou ook de term leerproces eigenlijk moeten vervallen en worden vervangen door een andere op het materiaal steunende. We zijn echter aan een terminologie nog niet toe dus voorlopig houden we het op de oude term.

Omdat het onbekend is welke waarnemingsaspecten we zullen kiezen, moet de fundamentele opzet van een experiment zodanig zijn, dat een

leerling zo groot mogelijke vrijheid krijgt om op de leerstof te reageren. Daarnaast zou die leerstof eigenlijk in een oneindig gevarieerde hoeveelheid vormen moeten worden aangeboden, dit laatste is uiteraard een onmogelijkheid. Bij het scheppen van een situatie die deze eisen enigszins benadert moeten we eraan denken, dat de leerling normaal in zeer variabele onderwijsomstandigheden toch tot resultaten komt. Dikwijls treedt daarbij zo'n grote druk van bovenaf op, dat vele uitingen van de leerling niet spontaan zijn, de materiaalbehandeling is dan slechts een passief voldoen aan de „eisen". Het echtpaar Van Hiele spreekt in dit verband van het opdoen van handelingsstructuren (zie 8 en 9).

Herhaalbaarheid en controle zullen slechts zeer globale eisen kunnen zijn. Elke groep leerlingen, elke klassesituatie, elke individuele leerling is anders, ook hier moeten we dus het fysisch patroon eenvoudig terzijde stellen. We kunnen echter de onderwijsdruk zo gering mogelijk maken. Is de hypothese over een vaststaand leerpatroon of meerdere vaste leerpatronen juist, dan moeten deze op de een of andere wijze in het materiaal opduiken, wanneer we maar op de juiste aspecten letten in het geproduceerde (i.c. werkstukken, discussies, taakschriften e.d.).

Eerste voorwaarde wordt dus:

Tijdens het experiment moet de leerling de gelegenheid hebben om zo ongedwongen mogelijk op het aangeboden materiaal te reageren.

Daarnaast moeten we de docent in een positie brengen die het uitoefenen van onderwijsdruk vermindert en hem bovendien het waarnemen toelaat. De centrale positie in de klassikale school is daarvoor niet zo geschikt. In die positie is waarneming practisch onmogelijk, wat aan waarnemingen wordt gedaan is incidenteel en dus in geen geval generaliseerbaar.

Voorwaarde twee wordt nu:

De didacticus-onderzoeker moet in een positie worden gebracht die binnen het proefveld een ongestoorde waarneming toelaat en daarnaast de richtende invloed op het onderwijsproces regelbaar maakt.

Deze twee voorwaarden zijn dermate ingrijpend, dat een geheel nieuwe lesorganisatie en leerstofaanbieding noodzakelijk wordt. Op de een of andere wijze moet de leerling toch het vak „gaan doen", tevens moet echter zijn reactie op het materiaal een grote speling hebben.

Nauwkeuriger:

De leerstofaanbieding moet wel een selectie van het gedoceerde vak teweegbrengen, maar deze selectiedwang mag niet een bepaalde denkdiscipline met zich brengen.

Dit is moeilijk genoeg. Elke leerstof die in causale vorm wordt aangeboden is sterk selectief, maar dwingt tevens de leerling tot het volgen van

een bepaalde denkweg. Dit is niet alleen het geval bij vakken die in hun structuur een strikt logische opbouw hebben, zoals wiskunde, maar ook bij vakken waar de verschillende terreinen helemaal niet logisch verbonden zijn, zoals biologie. Hier hebben de ordenende principes – veelal onder de invloed van de historie gehandhaafd – een schijncausale opbouw van de leerstof teweeggebracht. Slechts de traditie dwingt het middelbaar biologieonderwijs om te beginnen met het geraamte van de mens om dan vervolgens de diverse orgaanstelsels te behandelen, teneinde later bij de behandeling van de zoogdieren en andere diergroepen steeds weer op de mens terug te kunnen grijpen.

Een dergelijke behandeling is irrelevant tot de biologische denkwijzen.

Practische uitwerking

Uit de leerstof van de biologie werden geselecteerd een aantal relaties, systematische begrippen en problemen (z.g. gezichtspunten). Deze werden verstopt in een steeds wisselend feitenmateriaal en samengebracht in een takensysteem (zie uitvoeriger 2). Door middel van opdrachten wordt een leerling door de taak heengeloodst, maar de keuze van de taak is vrij. Dit betekent dat de leerlingen in steeds andere volgorde met de verschillende gezichtspunten in aanraking komen, en steeds in een andere context. Het resultaat hiervan is, dat de problemen steeds op een ander moment in het totale ontwikkelingsproces worden opgenomen en de reacties hierop dus van moment tot moment en van leerling tot leerling verschillend zijn.

De vorm van de opdrachten is zodanig dat ze wisselen van vaag tot meer gedefinieerd. Vooral de vage opdracht is belangrijk, hierin is namelijk getracht de woordkeus niet bepalend te maken voor de reacties van de leerling. Een voorbeeld van zo'n opdracht is: Wat kun je alzo vermelden over de olifanten? of Wat zouden we verstaan onder voedsel?

In een aantal opdrachten is getracht de leerling een bepaalde conclusie op te dringen. Voorbeeld hiervan: Als er per dier van een bepaalde soort één nakomeling volwassen wordt, wat gebeurt er dan met de gehele diergroep? Wat als er meer dan een per dier volwassen wordt? Wat als er juist minder dan een volwassen wordt? Geef nu zonder er voorbeelden bij te noemen een korte verklaring voor het woord bevolkingsevenwicht.

Een vraag als: „Waarom noemen we een olifantskies herbivoor?" is veel te specifiek en kan beter vervangen worden door: „Teken een olifantskies en zet er een bijschrift bij"; hier kan de leerling selectief bezig zijn, hij kan nog alle kanten uit.

Het vorige artikel (2) kan duidelijk maken hoe gemakkelijk deze vorm in een takensysteem kan worden ondergebracht.

Indien er bij het leren-van-de-biologiestof inderdaad sprake is van bepaalde karakteristieke verwerkingsmethoden, dan is de kans groot dat de leerling in verschillende fasen van het leerproces anders op het geboden materiaal zal reageren. De reacties zullen aanwijzingen kunnen verschaffen over de formele aard van het leerprocédé.

Het grote aantal leerlingen dat elke twee jaar dit systeem doorloopt – ongeveer 150 – verzekert een grote variatie in taak en opdrachtvolgorde. Zodat typerende verschijnselen zeker frequent genoeg zullen optreden.

Om eventuele waarnemingsaspecten nader te kunnen verifiëren, is binnen het systeem ruimte gelaten om nog met de leerlingen te praten of in een bepaalde probleemvorm gegoten materiaal als test uit te delen.

Tevens laat dit taaksysteem groepsvorming rond de taken toe en stimuleert eventuele vrije discussie. Tenslotte is door de speciale opbouw van het systeem de *sturende* taak van de docent weggenomen, waardoor een gedecentraliseerde positie is geschapen die een rustige waarneming mogelijk maakt.

De waarnemer kan nu op verscheidene wijzen de reacties van de leerling op de stof peilen. Allereerst krijgt hij regelmatig de werkschriften ter inzage. De uitwerking van de opdrachten geeft kansen op systematische waarneming te over. Daarnaast is er echter de activiteit in de klas. De manier waarop de leerlingen de problemen te lijf gaan met behulp van boeken en modellen. Tenslotte is er de discussie als zeer belangrijk controlemiddel (zie 3 en 12).

Enkele resultaten

Uit de tot nog toe opgedane ervaringen schijnt te mogen afgeleid, dat er inderdaad sprake is van een bepaalde manier van benadering van de leerstof die door de meeste leerlingen wordt gevolgd. Deze benadering is opgebouwd uit vier fasen, die reeds werden besproken in een vroeger artikel. Deze fasen zijn: een pre-oriënterende fase, een oriënterende fase, een systematiserende fase en tenslotte een generaliserende fase. Het blijkt dat een leerling die de oriënterende fase nog niet achter de rug heeft, niet goed in staat is om opdrachten die meer bij een volgende fase behoren uit te voeren. Elke poging tot bijvoorbeeld generalisatie blijft dan uit, en er wordt meer oriënterend op zo'n vraag geantwoord.

In het al eerder vermelde voorbeeld van de olifantenkies, zal in de oriënterende fase de leerling er van alles bijhalen wat hij leuk vindt of wat toevallig door hem wordt gevonden. In de systematiserende fase zal een veel sluitender verhaal verschijnen dat al vergelijkingen maakt en ook verwijst naar andere voorbeelden; de termen herbivoor en carnivoor verschijnen op het toneel. In de generaliserende fase worden de betogen vaak korter en ook abstracter, de leerling komt er toe om relaties te gaan

leggen: de bouw van de olifantenkies wordt bekeken in het groter verband van de levenswijze van het dier.

Dit is voor het biologie-onderwijs niet onbelangrijk. Er is hier een eerste indicatie, dat de docent die de schijncausale opbouw van de gemiddelde biologie-leergang volgt, – dus bijvoorbeeld het skelet en dan de verbanden tussen vorm en functie – voor veel leerlingen te hoog grijpt. De leerling is nog niet toe aan de generalisaties die het leggen van genoemde verbanden veronderstelt. De traditionele opbouw van de biologiecursus strookt niet met de fasenopeenvolging van het leerproces.

In een volgend deel van het onderzoek zal getracht worden deze fasen duidelijker af te grenzen. Van belang is dan ook het nagaan van factoren die deze fasenopeenvolging kunnen stimuleren en eventueel versnellen.

Samenvatting

Getracht wordt om aan te tonen dat een traditioneel, naar fysisch voorbeeld gemodelleerd experiment bij het onderzoek van didactische problemen niet juist is. Een theoretische benadering van de opzet van een didactisch experiment werd gegeven, gevolgd door de beschrijving van een practische toepassing. Enkele resultaten van experimenteren schijnen erop te wijzen dat het leerproces is opgebouwd uit fasen, die in een bepaalde volgorde optreden.

Literatuur:

1. BARR, A.S., *Educational research and appraisal*, New York ('53).
2. BUTER, E.M., *Een dynamisch takenstelsel als basis voor het biologie-onderwijs aan de middelbare school*, Paed. Stud. *34*, 144, ('57).
3. BUTER, E.M., *Doel, functie en verwezenlijking van de klassikale discussie*, Paed. Stud. *34*, 161, ('57).
4. CAMPBELL, N.R., *Measurement and calculation*, London ('28).
5. COHEN, M.R. c.s., *An introduction to logic and scientific method*, London ('29).
6. EYSENCK, H.J., *Uses and abuses of psychology*, Edinburgh ('55).
7. GROOT, A.D., *Een inzichttest voor meetkunde*, Euclides *32*, 218 ('57).
8. P.M.VAN HIELE–D.VAN HIELE GELDOF, *Een denkpsychologische benadering van het begrip denkniveau*, Paed. Stud. *34*, 130 ('57).
9. D. VAN HIELE GELDOF en P. M.VAN HIELE, *Theoretische Didaktiek*, Paed. Stud. *34*, 168 ('57).
10. KOHNSTAMM, PH., *Keur uit het didactisch werk*, Groningen ('52).
11. MORRIS, CH., *Signs, Language and behavior*, New York ('46).
12. PRINS, F.W., *Een experimenteel didactische bijdrage tot de vorming van leerprestaties volgens de denkpsychologische methode*, Groningen ('51).

PEDAGOGISCH NIEUWS

De beroepskeuzevoorlichting bij het v.h.m.o.

Op een conferentie van de stichting Contactcentrum bedrijfsleven-onderwijs (C.B.O.) hebben twee terzake kundige buitenlanders nl. de heer Hugh Lyon, directeur van het Public Schools appointments bureau te Londen en de heer Philip Lewis, careers master aan de Rugby school uiteengezet hoe de careers master een typische figuur is in het Engelse onderwijs. Hij houdt zich bezig met het verkennen en bestuderen van een ontelbaar aantal beroepen, zodat hij hieromtrent in de meest uitgebreide zin elke leerling individueel voorlichting kan geven.

Het volgende is ontleend aan de conclusies en richtlijnen, welke op de conferentie werden vastgesteld:

1. Dat de materie veel gecompliceerder was dan men aanvankelijk vermoed had; en dat in het bijzonder de duidelijke scheiding tussen beroepenvoorlichting en beroepskeuzeadvies in het oog gehouden moet worden – ook al zullen ze in de individuele praktijk moeilijk uit elkaar te houden blijken.

2. Eenstemmig was men in de nadruk, dat de middelbare scholen beroepenvoorlichting ter hand moeten nemen. Zulks geschiedt inderdaad ook wel, maar deze arbeid dient beter te worden gefundeerd, systematischer en vooral meer in coördinatie te worden opgebouwd.

3. Het behoort evenwel niet tot de taak van de school concrete beroepskeuzeadviezen te geven. Nuttig is het inschakelen van de beroepskeuzebureaus.

4. De rector of directeur heeft ten aanzien van de beroepenvoorlichting een onmiddellijke taak; naast hem ware een docent te stellen, die zich hiermede in het bijzonder bezighoudt, eventueel een conrector met speciale opdracht dan wel een team van leerkrachten, desnoods alle leraren.

5. Eenstemmig getuigde men van een dringende behoefte aan grondige documentatie.

6. Gewezen werd op de belangrijke bijdrage, welke psychologen bij de voorlichting zouden kunnen geven, al werd terstond verklaard, dat men wel niet voldoende lieden in Nederland zou kunnen vinden, die deze delicate taak zouden kunnen vervullen.

7. Men dient scherp bedrijfsvoorlichting en het aanwerven van werkkrachten uit elkaar te houden.

Lotgevallen van een u.l.o.-generatie

Het Centraal Bureau voor de Statistiek is bezig een generatie u.l.o.-leerlingen statistisch te volgen teneinde een inzicht te verwerven in de schoolvorderingen. Het nam daarvoor een representatieve steekproef uit de leerlingen, welke in het schooljaar 1954/55 werden toegelaten. Van dit onderzoek zijn nu nog geen volledige resultaten te verwachten. Maar in de zo juist verschenen Statistiek van het uitgebreid lager onderwijs, Zeist 1957, vinden wij toch reeds enkele interessante gegevens. Vooreerst over de milieus, waaruit de leerlingen afkomstig zijn; 5,5 % is afkomstig uit het hoger, 54,9 % uit het middelbaar en 39,6 % uit het lager milieu. De meest belangrijke beroepsgroepen waren bij het middelbaar

milieu: zelfstandige ambachten, leiders kleine bedrijven, winkeliers, handelaren (22,9 %) en middelbaar technisch en administratief personeel bij Overheid en spoorwegen (12,6 %); bij het lager milieu waren de leerlingen meest afkomstig uit industrie- en landarbeidersgezinnen (34,4 %). Voor de „richtingen" lopen de percentages niet veel uiteen. Bij het openbaar onderwijs behoren naar verhouding meer leerlingen tot het lager milieu dan bij het prot.-christ.- en roomskath. onderwijs. Voor de jongens en meisjes verschillen de percentages weinig.

Uit een overzicht van de milieusamenstelling naar provincie en grote gemeenten blijkt duidelijk, dat het lager milieu in de grote steden (industrie!) sterker vertegenwoordigd is dan in de rest van de onderscheiden provincies. Alleen voor Arnhem liggen deze percentages vrijwel gelijk. Bij het u.l.o. is het lager milieu in veel sterker mate vertegenwoordigd dan bij het v.h.m.o. (resp. 39,6 % en 18,7 %), de percentages bij het middelbaar milieu liggen vrijwel gelijk en het hoger milieu komt bij het v.h.m.o. naar verhouding meer dan 5 × zo sterk voor dan bij het u.l.o.

Aangaande de vorderingen het volgende. Na 1 jaar was nog aanwezig 84 % van de leerlingen; zonder vertraging bereikte bijna 2/3 van de leerlingen leerjaar II (66 %), terwijl 18 % leerjaar I doubleerde. Voorgoed vertrok 16 %, waarvan 1/3 met voldoende en 2/3 met onvoldoende vorderingen. Bij de jongens liggen deze percentages ongunstiger dan bij de meisjes: aanwezigen resp. 81 en 87; bevorderden resp. 60 en 73; niet-bevorderden resp. 21 en 15; vertrokkenen resp. 19 en 13, waarvan met onvoldoende vorderingen resp. 6 en 4 en met voldoende vorderingen resp. 13 en 8. Combineert men nu de gegevens omtrent schoolvorderingen met die aangaande het milieu dan blijkt dat de vorderingen per milieu niet veel uiteenlopen. Wat tenslotte de leeftijd van de leerlingen betreft, is het opmerkelijk dat de vorderingen van de 12-jarigen en jonger aanzienlijk beter zijn dan die van de 13-jarigen en in nog sterkere mate dan die van de 14-jarigen en ouderen. Bij deze laatste groep wijst het hoge percentage vertrokkenen met onvoldoende vorderingen er op, dat vele van deze leerlingen naar het u.l.o. zijn gegaan om aan de leerplicht te voldoen. Zodra zij leerplichtvrij werden, vertrokken zij.

Televisie en het sociaal cultureel vormingswerk

Onlangs heeft Ds. G. van Veldhuizen het feit herdacht dat hij 10 jaar geleden zijn pastorale arbeid in Crooswijk, een armoedige arbeiderswijk in Rotterdam met veel slechte woningen en trieste straten, is begonnen. Na 10 jaren van pastorale zorg en sociaal pedagogische activiteit moet evenwel worden geconstateerd, dat het werk opnieuw dient te worden doordacht en aangepakt. Als oorzaak van deze ontwikkeling wijst Ds. van Veldhuizen in de eerste plaats de televisie aan. De Zondagsscholen zijn leeggelopen omdat de kinderen op Zaterdagavond tot het eind naar het televisieprogramma blijven kijken waardoor zij zo laat gaan slapen, dat zij de andere morgen moeilijk tot opstaan en nog moeilijker tot een bezoek aan de Zondagsschool zijn te bewegen. De kinderfilmclubs op Woensdagmiddag zijn meer dan gehalveerd daar de kinderen thuis of bij de buren het televisieprogramma willen zien. De sportgroepen vertonen eenzelfde beeld.

Het sociaal culturele werk blijkt in deze, in sociaal pedagogisch en in sociaal economisch opzicht, moeilijke woonwijk door de televisie in ernstige mate te worden aangetast.

BOEKBEOORDELINGEN

GEORGES DUVEAU, *Les instituteurs. série: Le Temps qui court.* Editions du Seuil 1957. 192 blz.

Een rijk geïllustreerde geschiedenis van de onderwijzer, resp. leraar en de school, voorzover daar leken of geestelijken bij het onderwijs betrokken zijn in Frankrijk.

Mensch und Menschlichkeit. Eine Vortragsreihe mit Beitr. von Althaus, Barth, Buber, Jaspers, Kamlah, Muckermann, Schelsky, Schweitzer, Spranger, Thielicke. – Kröner, Stuttgart 1957.

Een deeltje uit de bekende, op hoog niveau staande serie „Das Heidelberger Studio". Spranger schrijft hier over „Vom Umgang mit Menschen", Schelsky over „Das Recht auf die Freizeit der anderen", Jaspers over „Das Kollektiv und der Einzelne". Dit herinnert ons aan een door Messerschmid, Picht en Waltmann geredigeerde serie *Weltbild und Erziehung*, welke door het Werkbund-Verlag in Würzburg uitgegeven wordt en waarin voortreffelijke deeltjes zijn opgenomen, zoals *Guardini*: Grundlegung der Bildungslehre, *dez.*: Die Lebensalter, *dez.* met *Bollnow*: Begegnung u. Bildung, *dez.* met *Spranger*: Vom stilleren Leben, *Münster & Picht*: Naturwissenschaft und Bildung, *Messerschmid* e.a.: Musische Bildung, *Weniger* over Politische Bildung u. staatsburgerliche Erziehung, *Erika Hoffmann* over Schulreife, *Blättner* over Die Dichtung in Unterricht u. Wissenschaft, *Schelsky* over Schule u. Erziehung in der industriellen Gesellschaft. De boekjes variëren in omvang van 2 tot 5 vel druks en zijn in het algemeen goed, sommige uitstekend. Schelsky's boekje is zeer aktueel maar pedagogisch bepaald onvoldoende doordacht.

RICHARD MEILI opent de serie Beiträge zur genetischen Charakterologie met een deeltje gewijd aan *Anfänge der Charakterentwicklung*. Huber, Bern 1957, 177 blz. Zw. fr. 15.80.

Dit geeft een methodiek met resultaten van een longitudinaal onderzoek. De serie hoopt zich op dit speciale gebied te kunnen uitbreiden.

KARL GERHARD PÖPPEL, *Die docta ignorantia des Nicolaus Cusanus als Bildungsprinzip.* Eine pädagogische Untersuchung uber den Begriff des Wissens und Nichtwissens. – Freiburg i. Br., Lambertus 1956. 118 blz. DM. 8.40.
De verhouding van kultuur en wetenschap in het licht van de veelheid van kennis waarover de mens thans beschikt.

FRANZ PÖGGELER, *Einführung i. d. Andragogik.* Grundfragen der Erwachsenenbildung. Ratingen bei Düsseldorf, Henn 1957. 240 blz. DM. 9.20.

Na Hanselmann's Andragogik weer een theoretische en oriënterende poging dit gebied aan een struktuur te helpen.

Erziehung zur Menschlichkeit. Die Bildung im Umbruch der Zeit. Festschrift für Eduard Spranger zum 75. Geburtstag. 27. Juni 1957. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1957.

Dit ruim 600 blz. grote boek is door meer dan 50 auteurs samengesteld, waaronder er een aantal is met klinkende namen. Een belangrijke bundel maar niet te betalen duur: DM. 44.—.

G. A. KOOY, *Het veranderend gezin in Nederland.* Een sociaal-historische studie, diss. Amst. 1957, Ter Haar & Schuyt N.V., Leerdam.

Wie zich, zoals helaas met mij het geval is, de laatste jaren o.a. heeft beziggehouden met de gezinssociologie zoals die vnl. in Amerika bedreven en elders nagevolgd wordt en daarbij tot de konklusie gekomen is, dat er vrijwel niets in de aan dat onderwerp gewijde boeken staat wat men niet toch al weet, kan met dit boek niet ontevreden zijn. Ook voor de pedagogisch en psychologisch geinteresseerde staat er wel wat in, dat vnl. in de hoofdstukken IV, V en VI gezocht moet worden. Het ontbreken van meer dan leken-inzicht in de pedagogisch-psychologische problematiek blijft ook hier echter gelden. In dat opzicht moet het eerste gezinsboek altijd nog geschreven worden. De ,,lijst van geraadpleegde literatuur" bevat ook in dit opzicht nog treffende leemten.

JEAN CHÂTEAU heeft zojuist bij Vrin in de serie Etudes de Psychologie et de Philosophie als deel XII uitgegeven: *Ecole et Education.* 229 blz.

Men kent Château als de intelligente auteur van Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant en het nauw daarmee verwante Le jeu de l'enfant. Als filosoof toonde hij zich in Psychologie et Métaphysique. Het is zeer te betreuren, dat deze zeer begaafde auteur geen woord Duits en niet goed Engels kent. Hij is daarom voor de Nederlandse lezer soms niet ,,bij" of hij herhaalt een ons reeds lang van elders bekende vizie. Maar er blijft genoeg over. Het onderhavige boek is een verzameling van los staande stukken, die een geest laten zien die zich naar echt pedagogisch denken toe ontwikkelt. Te verdienstelijker, wanneer men bedenkt, dat de Fransen vrijwel niets op dit gebied presteren of gepresteerd hebben.

Ter ere van *Prof. Dr. F. J. J. Buytendijk's* emeritaat verscheen bij het Spectrum: *Rencontre-Encounter-Begegnung.* 520 blz.

Op pedagogisch terrein in engere zin ligt deze mooie bundel niet, maar ze geeft wat de ondertitel noemt ,,Contributions à une psychologie humaine" en er is dus veel in dat psychologisch voor ons van veel belang is. Ik denk aan de studie van *Bally* over Erröten, Lachen und Weinen, die van J. H. van den Berg over Der Händedruck, die van Von Bracken over de psychologie van de nieuweling, van *Chastaing* over de Premiers Sourires de l'enfant en van *Goldstein* over hetzelfde onderwerp. Ikzelf droeg een artikel bij over Die Begegnung des Erwachsenen mit dem Kinde. Er zijn verder studies aanwezig van beroemdheden als Von Gebsattel, Michotte, Minkowski, Plügge, Portmann, Erwin Straus, De Waelhens en van vele anderen. M. J. L.

JOSEF RATTNER, *Grosse Pädagogen*, 170 p. met 15 afb., prijs ingen. Zw. fr. 12. Ernst Reinhardt, München/Basel.

Uitgaande van de gedachte, dat de paedagogiek is de „Hebelarm der „Kultur", heeft de schrijver de ideeën van de grote opvoedkundigen van de 16e eeuw af tot heden weergegeven. Het is niet een volledige geschiedenis van de paedagogiek geworden, maar het zijn de paedagogen die de schrijver het meest beïnvloed hebben. Zo vindt men er wel Kant en Jean Paul, maar niet Montessori. Rattner heeft de vorm van het essay gekozen, omdat hij niet alleen schrijft voor vakgenoten en onderwijzers, maar ook voor het grote publiek. Het is een prettig leesbaar boek geworden, dat hier en daar door een citaat uit het oorspronkelijke de uiteenzetting verlevendigt. De schrijver begint bij Erasmus en eindigt bij Aichhorn. Deze laatste, die men in de traditionele boeken over de geschiedenis der opvoedkunde tevergeefs zal zoeken, is hier terecht opgenomen. Wat ons in de geschiedenis van de paedagogiek telkens weer treft, blijkt ook uit dit boek: velen die opgenomen zijn hebben dit niet te danken aan hun strict paedagogische werkzaamheid, maar aan hun algemeen culturele betekenis: een bewijs voor hun veelzijdigheid. Daarom vinden we hier Erasmus en Kant. Het is dus jammer, dat het bestuderen van de opvoedkundige denkbeelden van de grote mannen altijd een hobby van enkele paedagogen is gebleven. In de meeste grote geschiedwerken zoekt men de paedagogen tevergeefs. Het gevolg van het ontbreken van contact tussen historici en paedagogen berooft enerzijds de cultuurgeschiedenis van een waardevol aspect en doet anderzijds de opvoedkundige denkbeelden wat in de lucht hangen: ze worden niet geschilderd als deel van het cultuurideaal van een bepaalde tijd. Vives b.v. is niet te begrijpen zonder het algemeen wetenschapsideaal van de 16e eeuw, terwijl Kerschensteiner pas duidelijk wordt als men hem ziet als typisch representant van het Duitsland van na 1870. Deze historische en sociologische verbondenheid van de opvoedkundigen met hun eigen tijd, volk en milieu, komt ook in dit werkje helaas te weinig uit.

DR. W. BORDEWIJK en DRS. J. J. BORGER: *Drie Eeuwen Pedagogiek*, 279 p., prijs geb. *f* 7.75. Wolters, Groningen 1957.

Het grote voordeel van de eisen die de nieuwe kweekschoolwet stelt is, dat de leerlingen gedwongen worden de werken van vooraanstaande paedagogen en psychologen te lezen in de taal waarin ze geschreven werden. Het verschil met de oude opleiding springt in het oog: op de vroegere kweekschool kwam alleen het schoolboek aan bod en voor de hoofdacte volstond men dikwijls met een uittreksel, terwijl vele naarstig bestudeerde „inleidingen" de candidaten op belangrijke punten wezen, inplaats van ze deze zelf te laten vinden. Dit is gelukkig veranderd en als symptoom dezer verandering ligt genoemde bloemlezing uit de paedagogische litteratuur van vroeger en nu voor ons. De schrijvers hebben een aantal niet te korte fragmenten bij elkaar gezocht. Zij beginnen met de belangrijkste Nederlandse opvoedkundigen van tegenwoordig en eindigen bij Locke: eerst dus het heden, dan het verleden. Alle stukken zijn van een korte inleiding voorzien en een aantal vragen aan het eind. Dus toch het oude hoofdacteexamen in nieuw gewaad? Allerminst: de inleidingen zijn niet bedoeld en ook niet zo gesteld, dat ze uit het hoofd geleerd kunnen worden en de vragen

zijn werkelijk moderne vragen, ze stimuleren het denken en de activiteit. Natuurlijk kan men over allerlei van mening verschillen, maar ik vind dat de schrijvers uitstekend geslaagd zijn in hun keuze, typering en vragen. Uit het grote geheel van de paedagogiek is een verantwoorde bloemlezing tot stand gekomen: we vinden stukken over intelligentie, wil en observatie, lichamelijke en sociale opvoeding, rekenen en spelen, de kindergarten en het beroep. Als ik nog een wens mag uiten, dan deze, dat op dit boek nog een tweede moge volgen, waarin dan iets meer tot uitdrukking komt de achtergrond van het paedagogisch handelen en moeilijke onderwerpen als de verhouding tussen gezag en vrijheid, de polaritieit van geest en natuur, de ik-gij relatie. Dan kunnen ook Litt, Klages en Buber een plaats krijgen. DR. N. F. NOORDAM

RAPPORT: *Commissie Economisch en Administratief Onderwijs.* Uitgave: Staatsdrukkerij- en Uitgeversbedrijf. 's-Gravenhage 1957.

Genoemde Commissie is haar taak in 1955 begonnen. Deze taak was voorstellen te doen inzake doelstelling, grondslagen en organisatie van het economisch en administratief beroepsonderwijs.

De doelstelling vermeldt, dat dit onderwijs zal gegeven worden „op grondslag van het algemeen voortgezet onderwijs en met voortzetting van de algemene vorming". Onder grondslag verstaat men hier, het meer algemene onderwijs, dat doorlopen moet worden om op een beroepsschool te komen. Men wil nl. lager, middelbaar en hoger economisch administratief onderwijs, die elk een propedeuse alg. vormend onderwijs verlangen, maar bovendien – zij het met behulp van schakelklassen – op elkaar aansluiten moeten. Wat hier onder hoger onderwijs verstaan wordt is beslist geen universitair onderwijs. De Commissie is tot deze driedeling gekomen, omdat ze drie beroepsgroepen ziet, b.v. 1. kleine neringdoende, 2. winkelier, 3. chef-inkoper, of: 1. facturist, 2. boekhouder, 3. hoofd van administratie enz. Verder heeft de Commissie indrukken in het buitenland opgedaan. Belangwekkend is voorts, dat ze aan de middelbare scholen twee afdelingen wenst, een comptabele en een taalkundige. Bij de hogere school komt daar dan nog een algemene afdeling bij, waar b.v. 3 uur bedrijfspsychologie wordt gegeven, met welk vak de andere afdelingen niet kennismaken.

Tot zover dan het organisatieschema, dat nog gecompleteerd wordt met een urentabel voor de ontworpen schoolvormen. Over methodiek of didactiek van dit onderwijs verneemt de lezer geen woord, wel het een en ander over de bevoegdheden van de a.s. docenten, echter zonder te reppen over de pedagogisch-didactische vorming van deze functionarissen. J. BIJL

BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

BERGE, A. *Le métier de parent; du mariage des parents au mariage des enfants.* 8°. 221 blz. Paris, 1956. Aubier.

BERRY, MILDRED F.; and JON EISENSON. *Speech disorders. Principles and practices of therapy.* 8°. x, 573 blz. New York, 1956. Appleton-Century-Crofts.

BOSS, M. *Psychoanalyse und Daseinsanalytik.* 8°. 155 blz. H. Huber.

BOSSARD, J. H. S.; and S. BOLL. *The large family system; an orig. study i.t. sociology of family behavior.* 8°. 325 blz. Philadelphia, 1956. Univ. of Penns. Press.

BRUNER, J. S.; JACQUELINE J. GOODNOW; and G. A. AUSTIN. *A study of thinking; with an app. on language by R. W. Brown; a publ. of the Harvard Cogn. Project.* 8°. XII, 330 blz. New York 1956. J. Wiley & Sons.

COUNSELING *and psychotherapy with the mentally retarded; a book of readings; ed. by Ch. L. Stacey and M. F. De Martino; with a forew. by S. B. Sarason.* 8°. 478 blz. Glencoe (Ill.). 1957. The Free Press.

EDUCATION *of dull children at the primary stage, The; prep. by the Cheshire education committee.* 8°. 176 blz. London, 1957. Univ. of London Press.

ESPALLIER, V. D. *Bijdrage tot de psychologie van het enige kind; met medewerking van E. Gysen, A. Noyens, J. Robberechts e.a.* 8°. 142 blz. Leuven, 1956. N.V. Standaard Boekh.

FRAISSE, PAUL. *Les structures rythmiques; études psychologique; préf. de A. Michotte.* 8°. VIII, 128 blz. Studia psychologica. Amsterdam, 1956. Standaard Boekh.

GLICKMANN, ESTHER. *Child placement through clinically oriented casework.* 8°. XIIm, 448 blz. New York, 1957. Columbia Univ. Press.

HENRY, W. E. *The analysis of fantasy; the thematic apperception technique i.t. study of personality.* 8°. XIV, 305 blz. New York 1956. J. Wiley & Sons.

HEYER, G. R. *Menschen in Not; Aerztebriefe aus e. psychother. Praxis.* 8°. Bd. II, 367 blz. Stuttgart. Hippokrates-Verlag.

KUNZ, H. *Die antropologische Bedeutung der Phantasie.* 8°. 2 Teilen.
Teil I – *Die psychol. Analyse u. Theorie d. Phantasie.* XII. 275 blz.
Teil II – *Die antrop. Deutung d. Phantasie u.i. Voraussetz.* X. 309 blz.
Studia Phylosophica suppl. 3, 4. Basel, 1946. Verl. f. Recht u. Gesellschaft.

MAYS, J. BARRON. *Growing up in the city; a study of juvenile delinquency in an urban neighbouhood; with a preface by R. M. Titmuss.* 8°. X, 225 blz. Liverpool, 1956. Liverpool Univ. Press.

PEATMAN, J. G. *A study of factors measured by the Thorndike intelligence examination for high school graduates.* 8°. 56 blz.; repr. from R. S. Woodworth (ed.). Archieves of psychology nor. 128. diss. New York, 1931.

PROAL, L. *La psychologie de Jean-Jacques Rousseau.* 8°. IV, 463 blz. Paris, 1923. F. Alcan.

ROUBICZEK, P. *The misinterpretation of man; studies in europ. thoughts of he 19th cent.* 8°. IV, 306 blz. London, 1949. Routledge & K. Paul.

RUSSEL, DAVID H. *Childrens thinking.* 8°. XII, 449 blz. Boston, 1956. Ginn & Company.

SOMBART, W. *Von Menschen; Versuch einer geistwissenschaftlichen Anthropologie; 2e aufl.* 8°. XXIV, 463 blz. Berlin, 1956. Duncker & Humblot.

WAGNER, ERNST; und ULRICH PLANCK. *Jugend auf dem Land. Ergebnisse einer wissenschaftlichen Erhebung ueber die Lebenslage der westdeutschen Landjugend.* 8°. 188 blz. München, 1957. Juventa-Verlag.

KLEINE MEDEDELINGEN

De *Mededelingen* van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen (7 december 1957) publiceren de uitslag van de Kweekschooleindexamens tweede leerkring 1957. De voornaamste gegevens volgen hieronder. We beperken ons tot de aantallen candidaten en geslaagden bij de verschillende categorieën kweekscholen.

groep	aantal opgekomen candidaten	geslaagd	in %
I. Rijkskweekscholen	792	722	91.2
II. Bijz. Kweekscholen			
a. Gemeentelijke	217	202	93.1
b. Neutrale	65	59	90.8
c. Prot. Christelijke	875	842	96.2
d. Rooms-Katholieke	1303	1271	97.5
Totaal 1957	3252	3096	95.2
Totaal 1956	3191	3075	96.4

Tegenover 1956 geeft 1957 een teruggang te zien van 1,2 %, nog niet verontrustend bij dit percentage geslaagden.

De groep R.K. Kweekscholen geeft het hoogste rendement, 97,5 %.

Nadien zijn ook bekend geworden de uitslagen van de examens derde leerkring 1957:

Aantal scholen	Soort scholen	Aantal kandidaten opgekomen m.	opgekomen vr.	afgewezen m.	afgewezen vr.	toegelaten tot een herexamen m.	toegelaten tot een herexamen vr.	geslaagd m.	geslaagd vr.
22	*I. Rijkskweekscholen*	350	171	54	16	81	37	215	118
	II. Bijzondere kweekscholen								
3	A. Gemeentelijke kweekscholen	73	46	9	4	18	10	46	32
2	B. Niet-confessionele kweeksch.	24	21	—	—	3	8	21	13
24	C. Prot.-Christel. kweekscholen	352	182	31	8	65	35	256	139
42	D. Rooms-kathol. kweekscholen	457	303	32	19	105	53	320	231
		1256	723	126	47	272	143	858 (68,3%)	533 (73,7%)
93	Totaal	1979		173 (87,%)		415 [1] (21%)		1391 (70,3%)	

1. Na 3 maanden: 290; na 6 maanden: 103; na 12 maanden: 22.

In percentages is het overzicht als volgt:

	afgewezen	herexamen	geslaagd
I. Rijkskweekscholen	13,4 %	22,6 %	64,0 %
II. Bijz. kweekscholen			
A. Gemeentelijke	11,0 %	23,5 %	65,5 %
B. Niet-confessionele	0,0 %	24,4 %	75,6 %
C. Prot. Christelijke	7,3 %	18,7 %	74,0 %
D. Rooms-Katholieke	6,7 %	20,8 %	72,5 %

In totaal zijn dus 1391 van de 1979 candidaten geslaagd, d.i. 70,3 %, liggend tussen:

64 % bij de groep Rijkskweekscholen en 72,5 % bij de groep Rooms-Katholieke kweekscholen.

Het aantal afgewezenen ligt tussen:

13,4 % bij de groep Rijkskweekscholen en 6,7 % bij de groep Rooms-Katholieke kweekscholen.

Bij de Rijkskweekscholen zijn dus precies 2 × zoveel candidaten afgewezen als bij de R.K. Kweekscholen.

Over de in december 1957 gehouden herexamens voor de „driemaanders" zijn nog geen gegevens beschikbaar.

Een oordeel over deze cijfers mag men zich nog niet vormen. Het examen derde leerkring is pas voor de eerste keer afgenomen. Een aantal kweekscholen hebben bij de toelating tot de derde leerkring een, soms scherpe, selectie toegepast, andere schijnen zonder selectie allen of vrijwel allen te hebben toegelaten, die wilden trachten de volledige bevoegdheid te behalen. Vermoedelijk zullen de examenresultaten *per school* sterk uiteenlopen. VAN DER V.

Dr. PH. KOHNSTAMM, Dr. I. VAN DER VELDE en L. WELLING

Naar een nieuwe didactiek in de lagere school

thans onder redactie van

Dr. I. VAN DER VELDE en L. WELLING

1. Algemene Inleiding, door Dr. Ph. Kohnstamm, Dr. I. van der Velde en L. Welling, 8e druk . . . . . f 2,25
2. Van kleuter tot schoolkind, door Mej. J. E. Schaap, 3e druk . . - 1,50
3. Het taalonderwijs in de laagste twee klassen, door Mej. M. G. van Kranendonk en Dr. I. van der Velde, geïllustreerd, 4e druk - 1,50
4. Het taalonderwijs in de hogere klassen, door P. A. Eggermont, P. F. van Overbeeke en Dr. I. van der Velde, deel A en B, 2e druk à - 2,25
5. Rekendidactiek I, door Dr. H. Turkstra en J. K. Timmer, 2e druk - 3,75
6. Rekendidactiek II, door Dr. H. Turkstra en J. K. Timmer, 2e druk - 2,90
   Samen in 1 deel, gebonden, 2e druk . . . . . - 6,90
7. Geschiedenis, door J. Jonges en J. v. Mourik, 3e druk . . . . - 2,25
8. Aardrijkskunde, door P. Bakkum en Drs. H. Eggink, 6e druk . . - 3,40
9. Het onderwijs in de natuurlijke historie, door D. Dijkstra, 5e druk - 2,90
10. Het onderwijs in natuurkunde, door B. Swanenburg . . . . . - 2,25
11. Het tekenonderwijs, door W. Hardenberg en A. Leeflang, geïllustreerd, 4e druk . . . . . - 2,50
12. Muziekonderwijs, door R. J. Sipkens, 4e druk . . . . . *ter perse*
13. Handenarbeid, door J. Combrink, 4e druk . . . . . - 2,75
14. Milieu-kennis, door L. Schipper, 2e druk . . . . . - 1,80
15. Nieuw handwerkonderwijs, door Mej. H. M. de Haas en Mej. E. H. Mekes, met tal van foto's, 2e druk . . . . . - 1,50
16. Het onderwijs in lichaamsoefeningen, door Mevr. E. J. M. Ruurs-Broekhuysen en Dr. K. Rijsdorp, 4e druk . . . . . - 2,25
17. Vernieuwingsvragen over onderwijs en opvoeding. Een psychologisch-didactische inleiding, door Dr. F. W. Prins, 4e druk . . - 2,25
18. Vrije expressie en aesthetische vorming, door P. Post . . . . - 3,25
19. Beeldende expressie in de praktijk, door Ad Pieters . . . geb. - 8,90

406

UITGAVE J. B. WOLTERS – GRONINGEN

DE COMPREHENSIVE-SCHOOL EN HET GEHANDICAPTE KIND

W. A. VAN LIEFLAND JR

De vraag naar de comprehensive-school is – zowel in ons land als in Engeland – voornamelijk ontstaan uit de behoefte de grote verscheidenheid van schooltypen bij het *voortgezet* onderwijs te verenigen in één allesomvattend onderwijs- en opvoedingsinstituut. Duidelijk blijkt deze beperking uit het rapport-Brouwer c.s. over de comprehensive-school in Engeland en het daarop aansluitende comprehensive-school-nummer van Paedagogische Studiën: in al deze beschouwingen wordt het lager onderwijs practisch niet genoemd. Men ging hierbij blijkbaar uit van de gedachte dat dit laatste onderwijs – in tegenstelling tot het voortgezet – geen verschillende schooltypen kent en dat daar dus van een samenvattende schoolorganisatie eenvoudig geen sprake kan zijn.

Ook het memorandum van de N.O.V. houdt zich bezig met „een algemene schoolgemeenschap voor het voortgezet onderwijs, na een basisschool met verantwoord gedifferentieerd programma". Terecht wijst Mevr. Lambert–Anema erop, dat van een wezenlijke schoolgemeenschap pas gesproken kan worden, als daarin – zoals bijv. op de Werkplaats van Kees Boeke te Bilthoven – alle kinderen vanaf het 4e jaar zijn opgenomen[1]. Maar ook zij ziet het lager onderwijs, dat zij in deze schoolgemeenschap wil integreren, op zich zelf als een eenheid, wat hieruit blijkt, dat zij wel spreekt van „verschillende vormen van voortgezet onderwijs", maar van het „lager onderwijs" zonder meer.

Deze eenheid moge tot op zekere hoogte bestaan bij het *gewoon* lager onderwijs, we vinden die zeker niet bij het lager onderwijs in z'n geheel, dat immers ook het *buitengewoon* lager onderwijs omvat. De tendens tot differentiatie bij dit laatste moge nuttig en nodig zijn, zij houdt het gevaar in van een versnippering, die lijnrecht in gaat tegen de grondgedachte van de comprehensive-school.

Toen in 1920 het buitengewoon lager onderwijs z'n wettelijke basis kreeg, werd aanvankelijk alleen de groep van de zwakzinnigen toegelaten. In werkelijkheid omvatte deze groep echter niet alleen de uitgesproken oligophrenen; als gevolg van de toen nog beperkte diagnostische mogelijkheden en ook wel uit „praktische overwegingen" accepteerde men – bewust of onbewust – ook wel kinderen, die uit hoofde van andere geestelijke anomalieën niet in staat waren het gewone onderwijs te volgen. Drie jaar later kwamen daar de doven en blinden bij en nog weer zeven jaar later de psychopaten en lichamelijk gebrekkigen. Daarmee waren

1 Onderwijs en Opvoeding, dec. 1956.

de vier grondtypen van het B.O. vertegenwoordigd: de scholen voor geestelijk, voor zintuiglijk, voor lichamelijk en voor sociaal gehandicapten en met enige uitbreiding van elk van deze groepen zou het mogelijk geweest zijn daarin alle kinderen, die niet in staat waren het G.L.O. te volgen, op te vangen.

In de praktijk bleek echter, dat elk van deze categorieën een grote verscheidenheid van typen omvatte, een verscheidenheid, zo groot, dat deze totaal verschillende en vaak zelfs lijnrecht aan elkaar tegenovergestelde behandelingsmethoden nodig maakte. Dit had tengevolge, dat vanuit deze vier categorieën steeds meer nieuwe zelfstandige schooltypen werden gevormd: uit en naast de scholen voor zwakzinnigen ontstonden die voor epileptici en voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden en later ook nog die voor verpleegden in zwakzinnigengestichten en in paedologische instituten, uit de scholen voor doven die voor slechthorenden, naast die voor lichamelijk gebrekkigen die voor ziekelijke en tuberculeuze kinderen en naast die voor psychopaten die voor regerings- en voogdijpupillen. In totaal 13 verschillende, los van elkaar staande schooltypen. En de differentiëring is hiermee nog geenszins ten einde: behalve de veelsoortige dubbelgebrekkige vragen nog de slecht ziende, de spraakgebrekkige, de spastische en de imbecille kinderen hun eigen onderwijs. Het dezer dagen uitgebrachte rapport der studiecommissie inzake een wettelijke regeling van het buitengewoon onderwijs adviseert dan ook de vorming van niet minder dan 19 verschillende schooltypen, met daaraan nog verbonden 11 typen van afzonderlijke klassen voor dubbelgebrekkigen e.d.

Houden we verder rekening met de Nederlandse opvatting, dat elke levensbeschouwing ook bij het B.O. recht heeft op een eigen school en de wenselijkheid, dat deze scholen zoveel mogelijk vanuit het eigen gezin bezocht worden, of–voorzover het internaatsscholen betreft–een nauwe band met het gezin onderhouden, dan leert een eenvoudig rekensommetje, dat men alleen voor het buitengewoon onderwijs in de grote bevolkingscentra zou dienen te streven naar $19 \times 3 = 57$ verschillende schooltypen. Dat geldt dan voor een groep, die op 1 januari 1957 45722 kinderen omvatte en waarvoor, ruim geschat, in totaal niet meer dan 70000 kinderen in aanmerking komen.

Het zal duidelijk zijn, dat er van de vermeende eenheid bij het lager onderwijs weinig overblijft en dat de versnippering hier niet minder vèrgaand is dan bij het vervolgonderwijs. En evenals daar is de oplossing voor dit probleem niet eenvoudig en zeker niet te vinden in een samensmelting zonder meer. Want deze differentiatie is niet alleen gerechtvaardigd, ze is een noodzakelijke voorwaarde voor een doeltreffende behandeling van het gehandicapte kind.

Zonder enig chauvinisme mag gezegd worden, dat het B.O. in ons land in velerlei opzicht aan de spits staat van dat over heel de wereld en het dankt dit voor een belangrijk deel juist aan die differentiatie. In andere landen is men hierin vrijwel nergens zo ver gegaan en het zwakzinnigenonderwijs bijv. is daar vaak ondergebracht in een of meer klassen, verbonden aan scholen voor G.L.O. Het is een van de grote verdiensten geweest van Dr. v. Voorthuysen, de eminente eerste inspecteur van het B.O., deze vooral in de beginjaren zo voor de hand liggende oplossing altijd te hebben afgewezen. Door bijzondere omstandigheden werd die figuur in twee gevallen voor ons land geaccepteerd, maar het is typerend, dat beide klassen het nooit verder hebben kunnen brengen dan tot een kwijnend bestaan. Zo kostte het, jaar in jaar uit, de grootste moeite de klasse te Wageningen op het vereiste minimum van 16 leerlingen te houden, maar toen dezelfde klasse tot een zelfstandige school werd omgevormd, was na 4 maanden het aantal leerlingen tot 51 gestegen.

Als wij de zelfstandigheid van elk type B.O.-school zo nadrukkelijk naar voren brengen, dan vindt dat z'n oorzaak hierin, dat vrijwel elk type wezenlijk *andere* kinderen onder z'n hoede heeft en dat deze kinderen niet in de eerste plaats onderwijs behoeven, maar een brede behandeling en een diepgaande, algehele zorg. Deze behandeling is niet alleen gericht op verbetering of compensatie van het gebrek, maar op een begrijpend en deskundig tegemoettreden, opvangen en steunen van de in z'n totaliteit zo andere en niet zelden verwrongen persoonlijkheid. Het blinde kind is nooit of te nimmer een normaal kind, dat niet zien kan, maar een kind met geheel andere belevingen en ervaringen, met een geheel ander wils- en gevoelsleven, met een geheel anders gefundeerde en gerichte motoriek, met heel andere sociale bindingen, kortom een kind, dat leeft in en uit een wereld, die maar weinig gemeen heeft met die van elk ander kind. Datzelfde kan in meerdere of mindere mate gezegd worden van het dove, het epileptische en het lichamelijk gebrekkige kind en zelfs van de kinderen, die „alleen maar" ziekelijk zijn of onttrokken aan de ouderlijke macht. Het is de eerste, maar ook de zwaarste taak van de B.O.-opvoeder zich in deze voor hem vreemde wereld in te leven en hij zal daarin slechts dan enigermate kunnen slagen, als hij zich geheel en al aan één type van kinderen kan en mag geven. Zijn taak wordt niet begrensd door schooluren en leerjaren, want hij zal zich ook moeten bezighouden met de gezinsomstandigheden en de vrije-tijdsbesteding van zijn pupillen en vooral ook met hun toekomstige arbeids- en bestaansmogelijkheden. En steeds zal hij er voor hebben zorg te dragen, dat school- en levensmilieu zoveel mogelijk beantwoorden aan hun specifieke behoeften.

Dit alles is ten enenmale onmogelijk in een of enkele klassen, die als een – vaak hinderlijk – aanhangsel worden aangehaakt aan een heel anders gestructureerde school, maar alleen te verwezenlijken in een eigen milieu met een eigen, geheel op deze taak ingestelde staf van personeel. In het

accepteren van deze grondgedachte ligt ongetwijfeld het succes van het Nederlands buitengewoon onderwijs.

De optimale individuele ontplooiing, die hierdoor mogelijk wordt, is van groot belang. Maar toch niet het enige en misschien zelfs niet het belangrijkste doel, waarop de opvoeding zich heeft te richten. Immers, het einddoel is deze geheel andere, vaak verwrongen en geschonden mens in te voeren en in te voegen in het gewone maatschappelijke leven.

Dit laatste leert hij niet uit een boekje of door wijze lessen van z'n opvoeder: dat kan hij alleen door de dagelijkse omgang met die andere mens, door een voorzichtig zoeken en tasten en een voortdurende trial and error in een milieu, waarin niet zijn levenswijze maar die van de ander de toon aangeeft. Aan deze sociale eis voldoen onze fijngedifferentieerde B.O.-scholen in steeds mindere mate. In een steeds enger wordend kringetje van gelijken zien vele kinderen alleen maar hun eigen gebrek; onder elkaar hebben ze de neiging het te koesteren en te cultiveren en onvermijdelijk wordt er te veel aan tegemoet gekomen.

Dit vereenzamingsproces in de scholen gaat samen met een steeds geringer wordende mogelijkheid tot contact daarbuiten. De straat–eertijds het natuurlijk ontmoetingspunt voor de jeugd in al z'n schakeringen, waar oneindige mogelijkheden lagen tot contact op allerlei niveau en daardoor een prachtige, zij het vaak harde en rauwe leerschool voor sociale aanpassing–verliest meer en meer zijn betekenis als zodanig. Daarvoor in de plaats kwamen vele vormen van club- en verenigingsleven, maar deze sluiten–direct of indirect–een groot deel van de gehandicapte jeugd uit, soms alleen al door het feit, dat een B.O.-school bezocht wordt. Het werk, dat door sommige jeugdorganisaties speciaal ten behoeve van de gehandicapten gedaan wordt–o.a. het prachtige „Blauwe Vogelwerk" bij de padvinders,–moge nog zo sympathiek zijn, het heft die vereenzaming niet op maar versterkt die veeleer. Zo zien we dus een cumulatie van factoren, die de gehandicapte jeugd uitsluiten van het zo hoog nodige contact met andere kameraadjes.

Hier demonstreert het B.O. les défauts de ses qualités: door een overbeklemtoning in de behandeling van het individu in een in hoge mate verengd, aangepast milieu komt de adaptatie aan de gewone mens in het gewone dagelijkse leven in het gedrang en wel in zodanige mate, dat hier van een wezenlijke bedreiging gesproken mag worden

In zijn zeer verhelderende inleiding tot het speciale comprehensive-school-nummer van Paedagogische Studiën wijst Prof. Nieuwenhuis erop hoe uitermate belangrijk het sociale aspect in de opvoeding is en hij citeert daarbij Brookover, die meent, dat t.a.v. de cultuuroverdracht „the main streams of this process are the general experiences of the child in association *with the family, playmates, and other primary groups* rather than the formalized school program" (curs. v. L.).

Meer dan op een ander is deze uitspraak van toepassing op het gehandicapte kind en het B.O. dient te begrijpen, dat de meest perfecte orthopaedagogische schoolbehandeling moet falen, als die er niet in slaagt het kind in te voegen in het patroon van het gewone maatschappelijke leven. Hoe moeilijk juist dit ook voor hem is, ook voor hem geldt de uitspraak van Brookover „that human behavior is essentially social." Vandaar de dwingende eis, dat het kind uit het enge kringetje van lotgenoten gehaald moet worden en gebracht tussen de „andere" jeugd.

Al zien we bij een deel van deze kinderen de begrijpelijke neiging zich te verschuilen binnen de veilige, conflictloze geborgenheid van dit eigen kringetje, velen behouden toch een gezonde, natuurlijke hang naar het „gewone". In zijn verslag over 1948 wijst de hoofdinspecteur van het B.O. erop, dat in dat jaar enkele blinde kinderen slaagden voor het gewone M.U.L.O.-examen. „Het is opmerkelijk te ervaren", zo schrijft hij, „hoezeer dit gemeenschappelijk doel, dat blinde kinderen met andere kinderen gemeen hebben, hen doet groeien in hun persoonlijkheid. Het aansturen op een algemeen examen heeft voor het blinde kind heilpaedagogische betekenis."

Het is duidelijk, dat die betekenis niet in de eerste plaats ligt in de studie zelf of in het diploma, maar in het algemene van het samenwerken en samenleven met de normale jeugd.

Ditzelfde blijkt uit een recente publicatie over het doofstommenonderwijs te St. Michielsgestel[1]. Men heeft daar het haast ongelooflijke volbracht om volkomen dove kinderen te leren muziek te beleven en daarvan wezenlijk te genieten. Dit betekent voor hen een geweldige verrijking van het leven van elke dag. Maar de oudsten onder hen ervaren het toch als een hoogtepunt, als ze tweemaal per jaar naar een echt concert in de stad mogen, waar ze „niet alleen intens genieten van de muziek, maar vooral van het zich in deze cultuurbeleving met andere mensen verbonden weten!" En een artikel over lichamelijk gebrekkige kinderen in hetzelfde tijdschriftnummer besluit met de opmerking: „Wij trachten gewoon te doen en iedere keer ervaren wij weer, dat het beleven van gewone dingen voor deze kinderen een onuitputtelijk geluk betekent."

Naast de drang zich als een gewoon mens te gedragen leeft niet minder sterk de behoefte als een gewoon mens behandeld te worden. Duidelijk komt dit o.a. tot uiting in het artikel van de Heer Tieman in het septembernummer van Paed. Studiën. De Heer Tieman, zelf een blinde, geeft hierin talrijke voorbeelden van de neerbuigende, kleinerende en beschermende houding van de ziende tegenover de blinde, een houding ,die–hoe goed bedoeld ook–door de blinde steeds als krenkend gevoeld wordt.

Is het wonder, dat in de verslagen van de instituten telkens weer gewag gemaakt wordt van de teleurstellende ervaring, dat ondanks de beste

[1] De Bron, okt. 1957.

schoolopleiding, talrijke blinden met een uitstekende intelligentie maatschappelijk mislukken. Alleen zij, die over een buitengewoon sterke wil beschikken, weten de grote maatschappelijke hindernissen te overwinnen, de anderen–en dat zijn er velen–gaan er aan ten gronde.

Krijgt de blinde meest een teveel aan hulp, de dove lijdt eerder onder een tekort en door zijn inadaequate reacties wordt hij vaak bespot en uitgelachen. Zijn afwijzend, wantrouwend karakter is daar een direct gevolg van. Zo heeft elk weer op andere wijze te lijden onder een voor zijn groep specifiek wanbegrip en reageert daarop met zijn eigen verbittering rancune of ressentiment. Al zal men anderzijds vaak bewondering moeten hebben voor de levensmoed en levensblijheid, die velen ondanks alles weten te bewaren. Men leze slechts de getuigenissen van een 18-tal op verschillende wijze lichamelijk gehandicapten uit verschillende sociale lagen en levensbeschouwelijke milieu's in het dezer dagen verschenen „Een brug tussen validen en invaliden". Het boek wordt ingeleid met een uitspraak van Dr. Donald Wilson, de secretaris van de „International Society for the Welfare of Cripples", „dat voor de invalide de houding van de maatschappij ten opzichte van hem een grotere moeilijkheid vormt dan de lichamelijke beperking zelf."

Ook Prof. van den Berg[1] roert dit onderwerp aan, als hij gewag maakt van de vier kenmerken, waaraan volgens een UNESCO-rapport van 1952 een gezonde samenleving moet voldoen. Die zijn o.a.

„First, all aspects of life are closely integrated"

„Secondly, social „belonging" is automatic . . . ."

Het tweede kenmerk wordt door van den Berg nader uitgewerkt in de volgende bewoordingen:

„Iedereen behoort „automatisch" tot de gemeenschap van allen. Niemand staat alleen, niemand krijgt daartoe gelegenheid, ook niet in een bepaalde fase van zijn leven. Men hoort er vanzelfsprekend bij zonder dwang."

„Is aan deze kenmerken niet voldaan," zo vervolgt van den Berg, „dan ontstaat wat de auteurs noemen *social sickness*, zich uitend in het zich niet gelukkig voelen van de leden van de gemeenschap en in het optreden van circumscripte stoornissen als psychische moeilijkheden van allerlei aard."

Ligt hierin niet mede een verklaring voor het verschijnsel dat de gehandicapten, die vrijwel nooit tot de „gemeenschap van allen" worden toegelaten en zeker niet „automatisch", zoveel te kampen hebben met allerlei geestelijke moeilijkheden?

Naarmate het gehandicapte kind meer wordt uitgesloten uit het leven van de normale jeugd–en de volwassene uit het normale arbeidsleven–wordt de afstand tussen beide groepen groter en daarmede het wanbegrip. De goedwillende mens is veelal bereid tot tegemoetkoming, maar

1 Prof. Dr. J. H. van den Berg, Metabletica, pag. 173.

het blijft iets onnatuurlijks en geforceerds tegenover een phenomeen, dat hem in de grond prikkelt, enerzijds tot afweer, anderzijds tot nieuwsgierigheid. Een nieuwsgierigheid, die zich al naar de mate van zelfbeheersing uit in de steelse blik en het gefluisterd woord van de „beschaafde" heer of dame in trein en bus tot de van verbazing openvallende mond, waarmee sommige kinderen een zwakzinnig kameraadje kunnen aangapen, alsof ze met een vreemdsoortig dier te doen hebben.

Deze vervreemding wordt ongetwijfeld in de hand gewerkt door de afscheiding in ons school- en maatschappelijk leven. Al hebben anderzijds de mentaliteit en de levensstijl van een volk daarop grote invloed en het doet weldadig aan te lezen hoe anders deze benadering kan zijn bij andere volken.

Pearl Buck[1] vertelt hiervan in het ontroerend levensverhaal van haar eigen zwakzinnig dochtertje te midden van de Chinezen.

„I had grown up among the Chinese, who take any human infirmity for what it is. Blind people, the lame, the halt, the tongue-tied, the deformed-during my life in China I had seen that all came and went among others and were accepted for themselves. Their infirmities were not ignored. Sometimes they were even made the cause of nicknames.

For example, Little Cripple was a playmate of my own early childhood, a boy with a twisted leg. According to our western notions, it would have been cruel to call him by his deformity. But the Chinese did not mean it so. That was the way he was, literally, and his twisted leg was part of himself...

All the years my child and I had lived among the Chinese we had breathed this frank atmosphere...

It was on the streets of Shanghai that I first learned that people were not all so kind. Two young American women walked along the street, newcomers from my own country, I suppose ,by their smart garments. They stared at my child and when we had passed one of them said to the other, „The kid is nuts"".

Het behoort blijkbaar tot de kenmerken van onze Westerse cultuur, dat alleen de standaardmens, de doorsneeburger genade kan vinden in het oog van zijn medemens; de rest is „mesjogge".

Hierin ligt een bedreiging, niet alleen voor de gehandicapte mens, maar ook–en meer nog–voor die doorsneemens zelve. Men hoort nog wel eens de slagzin, dat de beschaving van een volk gemeten kan worden aan haar bereidheid tot hulp en steun aan de zwaksten onder hen. Deze bereidheid zal niet in de eerste plaats blijken uit de hoeveelheid materiële hulp, maar uit een werkelijk medeleven en een wezenlijk, innerlijk accepteren van die zwakken. Gemeten volgens deze maatstaf ontbreekt er nog veel aan onze beschaving.

[1] Pearl Buck, The child who never grew, pag. 18.

Het uiteindelijk resultaat van ons B.O. staat of valt met deze bereidheid. Want het B.O. moge er in nog zo hoge mate in slagen de bruikbaarheid van z'n leerlingen op te voeren, het zal ze nooit kunnen omkneden tot de begeerde doorsneeburgers en standaardmensen. Ze zullen altijd *anders* blijven.

Als onze gemeenschap niet in staat is deze bereidheid op te brengen, dan verliest het B.O. alle bestaansrecht en in bepaalde gevallen zal het zelfs meer kwaad dan goed doen. Want wat is wreder: een kind in de dommel van z'n onwetendheid te laten of het daaruit te wekken om het uitzicht te geven op een land van geluk, dat het nimmer zal mogen betreden? Dat het geld, op deze wijze voor het B.O. besteed, voor een deel als weggegooid beschouwd kan worden, is in dit verband niet meer dan van secundair belang.

Om de gehandicapte kinderen werkelijk te kunnen accepteren, zal men eens en voor al hebben af te rekenen met het ingeroeste vooroordeel, dat hun anders-zijn altijd een minder-zijn zou betekenen en dat het een offer vraagt ons tot hen neer te buigen. Niets is minder waar; in onze ontmoeting met hen kan ons diepste mens-zijn gewekt worden en telkens weer hoort men van mensen, die door dit contact–hetzij als ouders en opvoeders, hetzij alleen maar als kameraads en vrienden–zich zelve gelukkig en verrijkt gevoelden. „Wij hebben het intellect, het gezonde lichaam, de gezonde geest bewaard, verzorgd en gekoesterd, maar zij leren ons wat mens-zijn nog meer betekent. Zij hebben iets anders bewaard dat wij iedere dag pijnlijk missen. Goddank, dat onze kinderen er nog zijn! Ze zijn een zegen voor ons allen!" Aldus de getuigenis van Ds Bardeloos, nadat hij na lang aarzelen en aanvankelijke weerstand van de zijde van zijn medewerkers het aandurfde zijn vormingscentrum „de Klencke" ook voor enkele groepen „imbecillen" open te stellen. Als men–met Kees Boeke en Mevr. Lambert-Anema meent, dat het doel van de scholengemeenschap is „kinderen van alle leeftijden, van alle lagen der bevolking te leren leven en te leren mens te zijn" dan kunnen en mogen de gehandicapte kinderen daarin niet ontbreken, omdat zonder hen een levensgemeenschap niet volledig en niet echt is. En ook zij leveren aan deze gemeenschap een positieve bijdrage.

We beschouwden tot nu toe de comprehensive-gedachte uitsluitend vanuit de situatie van het anders-zijn van het gehandicapte kind. Daarnaast zou echter een dichter samenbrengen van de verschillende schooltypen bij het lager onderwijs voor het basisonderwijs in zijn geheel ook vrijwel alle voordelen hebben, die de comprehensive-school voor het voortgezet onderwijs beoogt. Ik denk hierbij in het bijzonder aan het selectieprobleem, dat bij het gewoon en buitengewoon lager onderwijs niet minder bezwaren oplevert dan bij het voortgezet. Met het toenemen van het aan-

tal schooltypen werden de onderlinge verschillen geringer en de keuze moeilijker, vooral voor de talrijke grensgevallen en overgangstypen. Ook het moderne testonderzoek biedt in deze onvoldoende zekerheid en pas een langere of kortere observatieperiode of proefplaatsing kan dan een beslissend antwoord geven. Waar kan dat beter geschieden dan in een scholengemeenschap met zo grote verscheidenheid van mogelijkheden, een gemeenschap, die bovendien de beschikking dient te hebben over een uitgebreide staf van specialisten. Blijkt de ontwikkeling anders te verlopen dan voorzien werd, dan is een overplaatsing hier veel eenvoudiger, terwijl voor enkele leerlingen ook gebruik gemaakt kan worden van de mogelijkheden van twee of meer verschillende schooltypen. Dit laatste is vooral van belang voor het betrekkelijk groot aantal dubbelgebrekkigen en de vele G.L.O.-leerlingen met kleinere afwijkingen, als spraakgebreken, lees- en rekentekorten, coördinatiestoringen, karaktermoeilijkheden e.d. Al deze kinderen komen in hun eigen enge schoolverbanden te kort, maar naarmate de scholenconcentratie uitgebreider is, worden ook de mogelijkheden groter om aan de verschillende tekorten tegemoet te komen. En wat een mogelijkheden liggen er niet in het wederkerig benutten van elkaars geestelijke en lichamelijke kwaliteiten en van de leer-, spel- en arbeidsapparatuur van de verschillende schooltypen!

Hoe deze gedachten nu bij het Nederlands lager onderwijs te verwezenlijken?

De situatie in Engeland kan ons hier in geen enkel opzicht ten voorbeeld strekken, want de verhouding gewoon lager onderwijs: buitengewoon lager onderwijs is daar van geheel andere aard. Toch krijgt men wel eens de indruk, dat menig auteur in Nederland – en met name ook de commissie-Brouwer c.s. – bij het negeren van de behoeften van het lager onderwijs wat al te lichtvaardig is uitgegaan van de toestand in Engeland. Het ook in dit rapport genoemde artikel van Dr. Lee zegt hierover: „It is of interest to note that the elementary school was already „comprehensive" in that all children in a given area attended one school, whatever the range of ability present."[1]

Deze uitspraak moge ook voor Engeland niet helemaal onaanvechtbaar zijn, zij geldt daar in alle geval in veel meerdere mate dan bij ons. Vooral sedert de totstandkoming van de Education Act van 1944. Deze wet garandeert – althans op papier – voor alle kinderen voldoende onderwijs overeenkomstig „their different ages, abilities, and aptitudes... including practical instruction and training appropriate to their respective needs." In een aanvullend besluit worden alleen voor blinde, dove, lichamelijk gebrekkige, epileptische en stomme kinderen eigen scholen voorgeschreven, voor de andere gehandicapten alleen „so far as is practicable" en

[1] Paed. Studiën, december 1955, p. 354.

„as the disability is serious". In de practijk komen deze bepalingen hierop neer, dat van de grote groep der zwakzinnigen niet meer dan 15 à 20% de „special school" bezoekt. De rest blijft op de gewone lagere school of wordt als „uneducable" uitgesloten van alle onderwijsbemoeiingen en overgedragen aan de „Local Mental Deficiency Authorities".

Dit „uneducable" geldt niet alleen al onze imbecillen maar ook een groot deel van onze lagere debielen en eveneens een deel van de blinden, doven en andere ernstig gehandicapten. Met al deze patiëntjes heeft het officiële onderwijs geen enkele bemoeiing; ze worden hoogstens wat beziggehouden in de z.g. „occupation centres".

De situatie in het geboorteland van de comprehensive-school is dus inderdaad zo, dat daar vrijwel alle kinderen, die onderwijs ontvangen – met inbegrip van de meerderheid der gehandicapten – de alomvattende lagere school bezoekt. Een situatie, waarbij deze laatsten echter lelijk in het gedrang kunnen komen en voor ons land dus zeker geen aanlokkelijk voorbeeld. Ook in Engeland zelf is men met deze toestand weinig ingenomen. De Engelse oudervereniging, de „National Society for Mentally Handicapped Children" voert daar een voortdurende en harde strijd voor uitbreiding van het B.O. en men kan vrijwel geen nummer van „The Parents' Voice" of „Forward with the Children" opslaan, of men wordt geconfronteerd met de daar heersende ontevredenheid.

Maar ondanks dat blijft men waakzaam t.a.v. een zich te zeer isolerend B.O. Het vorig jaar hield de oudervereniging een grote meeting in de Londense County Hall en naast wetenschappelijke inleiders was het de bekende oppositieleider Aneurin Bevan, die zich tot tolk maakte van de Engelse common sense op dit punt.

„My experience", zo zei hij, „has been that the one thing that a child that is different from other children wants to feel is, that it's not different from other children. What the child wants is identification, not separation... We should disregard the differences in our relationship with the child, but we should take great heed of those differences in our therapy and our healing... We don't isolate the child that is different from the others, but attempt all the time to make it live a natural life amongst all the other children. And that is the reason that I am so much rejoiced when I see that the education authorities who are most enlightened are thinking of the mentally handicapped children from the point of view, not of taking them away permanently from the main stream of children, but to take them away temporarily with a view to feeding them back into the main stream."

Deze afkeer van onnodige splitsing blijkt ook uit de Engelse internaatsverpleging. In een grote inrichting, als bijv. de Royal Eastern Counties' Institutions te Colchester, vindt men onder de meer dan 2000 verpleegden niet alleen zwakzinnigen van alle leeftijden – van de diepste idioten tot hoge debielen – maar ook blinden, doofstommen, lichamelijk gebrek-

kigen en psychopaten. Een comprehensive-institution als het ware.

In ons land heeft men deze vorm van verpleging altijd principieel afgewezen. Toen schrijver dezes in 1936–in een rapport in opdracht van de Minister van Ond. K. en W. uitgebracht over het buitengewoon onderwijs in België–pleitte voor een samenvoeging van geestelijk en lichamelijk gehandicapten in inrichtingen, vond dit niet de minste weerklank[1].

Sedertdien is echter de vereenzaming van de gehandicapte mens in ons land aanzienlijk toegenomen, zowel door de uitbreiding en verdere differentiatie van het buitengewoon onderwijs als door de steeds verder gaande uitsluiting van de gehandicapte volwassene uit het normale arbeidsleven. De eis tot doorbreking van deze isolatie wordt daardoor steeds dringender en deze doorbreking zal moeten beginnen bij het begin: bij de school.

Het is mij niet mogelijk voor dit moeilijke probleem een gedetailleerde oplossing te geven; de bedoeling van deze bijdrage gaat dan ook niet verder dan een poging de wenselijkheid en de noodzaak van een dergelijke maatregel aan te tonen. Is men hier eenmaal van overtuigd, dan zal ook een oplossing gevonden worden, eventueel in de vorm van een bescheiden proefneming.

De oplossing zal zeker niet liggen in een samenvoeging zonder meer.

Wel schijnt men in de Ver. Staten gunstige resultaten bereikt te hebben met terugvoering van de blinden in de gewone volks- en ambachtsscholen. Daarbij werden echter allerlei speciale voorzieningen getroffen om tegemoet te komen aan de bijzondere behoeften van deze leerlingen, zowel door de aanstelling van deskundige en ervaren bemiddelingsambtenaren als door een zorgvuldige voorbereiding en speciale training van de onderwijzers en leraren[2].

Voor ons land lijkt het vooralsnog de veiligste weg de eigengeaardheid van de verschillende schooltypen, elk met z'n eigen gespecialiseerd en ingeleefd personeel en z'n eigen materiële voorzieningen te behouden. Dat kan, als de scholen ruimtelijk en organisatorisch geïntegreerd worden–en wat een aantal minder essentiële bijkomstigheden betreft misschien ook opgaan–in een meeromvattend geheel. Het zal dan geen eigenlijke comprehensive-school worden, maar volgens de Engelse benaming meer een multilateral-school, geen *school-* maar een *scholen*gemeenschap. Wat de ruimtelijke concentratie betreft, die wordt in de hand gewerkt door de moderne opvatting de scholen niet meer à tout prix in het centrum van de verschillende woonwijken te plaatsen, maar liever bijeen te brengen in de gezonde omgeving van parken, plantsoenen en groenstroken. Plaatselijke omstandigheden zullen dan bepalen welke

[1] Zie ook: Tijdschrift v. B.O., juli–aug. 1937.
[2] Zie: Drs. R. Keizer, Mijn studiereis naar Amerika. A.V.O. dec. 1947.

schooltypen in elk afzonderlijk geval kunnen worden opgenomen; alleen het G.L.O. zal altijd vertegenwoordigd kunnen zijn.

Een eerste stap in deze richting werd reeds gezet door de Werkplaats te Bilthoven, waar welbewust een groep slechtziende kinderen werd opgenomen in de levensgemeenschap van de school. In z'n verslag over 1953 stelt de hoofdinspecteur van het B.O. zelfs de vraag „of we toch niet op onze buitengewone scholen voor slechtzienden, slechthorenden, lichamelijk gebrekkigen en regerings- en voogdijkinderen een beperkt aantal normale kinderen moeten toelaten voor een gunstige beïnvloeding van de gehandicapte kinderen"[1].

Het wil mij voorkomen dat deze oplossing in de praktijk heel moeilijk te verwezenlijken zal zijn en bovendien slechts zeer gedeeltelijk tegemoet komt aan de bezwaren tegen de huidige situatie.

De allesoverheersende voorwaarde voor het slagen van een scholengemeenschap zal liggen in de bereidheid van alle betrokkenen hieraan ten volle mee te werken. Dat kan alleen als zij zich weten te bevrijden van de superioriteitsgevoelens, die thans in elke groep nog leven. In de eerste plaats bij de „normalen", die niet zelden met onverholen minachting neerzien op die „gekken" en „idioten". Deze gevoelens leven niet alleen bij de jeugd, de ouderen en ook de opvoeders zelf gaan daarin maar al te vaak voor. Wat bijv. te zeggen van het hoofd van een dorpsschool, die een moeder, die om raad kwam aangaande de plaatsing van haar dochtertje op een imbecillenschool, niet beter wist te adviseren dan: „Mens, doe dat nooit, die kinderen daar dat zijn beesten gelijk." Dat de man nog nooit iets van de betreffende school gezien had, deed voor de moeder natuurlijk niets af aan zijn deskundigheid.

Hoe anders is dan de houding van de hoofdinspecteur van het B.O., die elk afwegen van „meer" of „minder" zorgvuldig vermijdt en in zijn officiële rapporten deze kinderen – w.o. ook de zwakzinnigen – niet aanduidt als minder begaafden maar als anders begaafden. Niet uit sentimentaliteit, maar uit oprechte waardering voor hun positieve kwaliteiten.

Deze misplaatste superioriteitsgevoelens zien we niet alleen bij de normalen, maar ook – en vaak méér nog – onder de gehandicapten zelf. Er is daar een hele hiërarchie van categorieën met in de top de ziekelijke kinderen en heel in de diepte, als het ergste van het ergste, de imbecillen. In elk van deze categorieën is een ieder voortdurend op z'n hoede zich niet te encanailleren met een mindere. We zien dat bijv. op de openluchtscholen, waar men zich verzet tegen samenwerking met de scholen voor leer- en opvoedingsmoeilijkheden, al vindt men op het grensgebied van beide scholen vrijwel dezelfde kinderen. Vanuit deze gezichtshoek zullen we ook hebben na te gaan of niet hier of daar een bepaald schooltype z'n

1 Het onderwijs in Nederland, pag. 697.

voortbestaan alleen te danken heeft aan deze superioriteitsgedachte, aan prestigeoverwegingen dus en dan zo spoedig mogelijk geliquideerd dient te worden. We zien dit standsverschil ook op de beschuttende werkplaatsen, waar werkelozen niet met blinden en blinden niet met zwakzinnigen willen werken en waar een psychiater zich zelfs verzet, als een werkplaats voor blinden te dicht bij een zwakzinnigenschool geplaatst dreigt te worden. We kunnen dit standsgevoel begrijpen, vooral bij de gehandicapten zelf, bij wie het veelal gezien moet worden als een afreageren van eigen angst- en minderwaardigheidsgevoelens op deze „minderen". Maar hoe dan ook, het is onjuist en schadelijk voor alle betrokkenen en ook t.a.v. dit euvel zal een scholengemeenschap veel ten goede kunnen veranderen.

Naschrift. Na het schrijven van bovenstaand artikel werden wij getroffen door een opmerking in het novembernummer van het Tijdschrift voor buitengewoon onderwijs en orthopaedagogiek, die volkomen in overeenstemming is met de strekking van dit artikel. In een verslag over het „Seminar" van de Wereld Gezondheidsorganisatie te Oslo over „Mental Health of the subnormal Child" schrijft Mej. Stolk: „Byzonder sterk kwam naar voren (reactie op een noodzakelijk geweest zijnde, maar toch te sterke specialisatie en differentiatie in de zorg voor gehandicapte kinderen?) de wens om allerlei soorten kinderen veel meer met elkaar in contact te brengen, niet alleen „subnormal" met „normal" kinderen, maar ook allerlei soorten afwijkende kinderen met elkaar".

DE PEDAGOGISCHE VORMING VAN DE LERAAR BIJ HET LAGER TECHNISCH ONDERWIJS

J. BIJL

„Die Ausbildung des Gewerbelehrers ist deshalb eine so schwere Angelegenheit, weil sich in ihm dreierlei verbinden sollte; fachliches Können, psychologisch pädagogisches Geschick und eine mitreissende Persönlichkeit. Man kann nicht genug darüber nachdenken, wie man solche Naturen findet und sachgemäss fördert."
Eduard Spranger, in „Menschenbildung in der Wirtschaftswelt der Gegenwart" S 20.

Het is een ervaringsfeit, dat de „leerkracht" de neiging heeft om datgene aan zijn leerlingen door te geven, wat hij zelf heeft geleerd. Telkens als men de opleiding van onderwijzer of leraar verbeterde door deze uit te breiden of te verdiepen, had dit overeenkomstige gevolgen voor de leerstof, die zij aan hun pupillen doorgaven. Lukte het in geen enkel opzicht de leerlingen, die men aan zijn zorgen zag toevertrouwd, met het nieuw verworvene te „verrijken", dan ging men trachten de leergang te verlengen, zò dat men aan oudere leerlingen „kwijt kon", wat men aan zijn gewone leerlingen nog niet kon voorzetten. Zo werd na de verbetering van de onderwijzersopleiding van 1878 het ontstaan van z.g. kopklassen, waar enig onderwijs in vreemde talen werd gegeven, zeer bevorderd. De genoemde „neiging" behoeft men niet breeduit psychologisch te „funderen". Een zakenman zou misschien het commentaar geven, dat dat, wat men opslaat, men ook weer te zijner tijd hoopt van de hand te doen. Het is in ons vaderland bekend, dat men telkens de gemaakte kosten voor een studie als motief gebruikt voor de bezoldiging van een door de studie mogelijk geworden praktijk. Bij ons tot koopmanschap gepredisponeerd volk mag deze verklaring niet als te „materialistisch" worden afgedaan. Men moet er echter beslist aan toevoegen, dat het een typische pedagogische kwaliteit is een drang te bezitten om het ervarene en bestudeerde weer aan anderen door te geven.

Nu blijft het–helaas–niet bij dat doorgeven. Zit men aan het examentafeltje, dan wil men ook, dat de ondervraagde ten naaste bij weet op te leveren, wat men zelf „courant" voorradig heeft.

De pedagogiekdocenten hebben in het laatst van de twintiger jaren ongetwijfeld meer „in voorraad" gekregen. Wie in de geschiedenis van de pedagogiekstudie in Nederland geen vreemdeling is, weet dat na de instelling van de akte-examens pedagogiek M.O. A en B door de „Vereniging tot bevordering van de studie der pedagogiek" (opgericht 6 april 1925) het pedagogisch leven in onze onderwijswereld ten zeerste werd bevorderd. De opleidingsboekjes en de examenprogramma's deelden in deze bloei. Zo kreeg ook het examenprogramma van 1935 haar vrij omvangrijke inhoud.

Met deze uitbreiding van de „examenstof" kwamen de opleiders voor een moeilijke taak te staan. Het onderwijs in pedagogiek en psychologie is een moeilijk onderwijs. Beide vakken zijn uitvloeisels van de kennis, maar ook van de opvatting, die de mens van zichzelf heeft verworven. Nu verschillen de mensen zéér in hetgeen ze denken omtrent de mens. Is dit in het dagelijks leven reeds overduidelijk bemerkbaar, in de wetenschap grijpt dit niet minder diep in. Levensbeschouwingen doen allerlei evidente gegevens zeer uiteenlopend interpreteren. Ongetwijfeld is er vaststaand feitenmateriaal, maar de herkomst van dit feitenmateriaal is nog weer afkomstig van onderzoekingen, gedaan uit zeer uiteenlopende behoeften, waaronder de onderwijsbestudering maar één onder meerdere is, en zeker niet de belangrijkste. De bedrijfspsychologie in onze dagen en het kennisprobleem in vroegere jaren vormen en vormden veel vaker aanleiding tot proefondervindelijk onderzoek.

Om nu al dit heterogeens in een opleiding te verwerken vordert geen geringe didactische bekwaamheid, waarbij dan nog ondersteld wordt, dat de docent zo bekwaam is, dat hij de achtergronden van deze verscheidenheid voldoende doorziet.

Het valt echter de bezitters der pedagogische bevoegdheden moeilijk euvel te duiden, dat zij net deden als hun collega's-andere-middelbare-vakakten-bezitters, nl. les gaan geven omtrent hetgeen zij zelve aan kennis en inzicht bezaten. Indien zij daarbij de opleiding van leraren voor het N.O. ter harte namen, werd het aantal zwarigheden met nog één vermeerderd. De leerlingen waren in dat geval mannen, die uit hoofde van hun belangstellingsrichting in het algemeen weinig in geesteswetenschappelijke aangelegenheden waren geïnteresseerd. Bovendien was voor deze mannen deze kennisvermeerdering ten behoeve van hun leraarsvorming een zware belasting bij hun studie tot verbetering van hun technische bekwaamheid. Deze laatste studie was de meesten na een lange, zeker niet lichte dagtaak en na vaak een lange tocht per fiets of trein naar de cursus reeds zwaar genoeg. Die extra belasting was hen allerminst welkom. Maar de docenten pedagogiek zijn–schoolonderwijzers van huis uit, als verreweg de meesten waren–al deze moeilijkheden tegemoet getreden met het vinden van compromissen. Een weinig vorming–en veel oefening, vraag- en antwoordtraining desnoods–en voegzaamheid bij het beoordelen der candidaten leidden tot het gewenste doel.

„Welk doel?", zal een tot kritiek geneigde lezer vragen. „Dat is moeilijk vast te stellen", moet dan het antwoord luiden. Dat doel is verschillend al naar men het veronderstelt bij de wetgever, bij de a.s. leraar of bij de pedagogiekdocent aanwezig te zijn.

Het spreekt vanzelf, dat er maar één redelijk doel gesteld kan worden, nl. verbetering van ons nijverheidsonderwijs. Het is echter niet alleen in het nijverheidsonderwijs zó, dat ook niet -redelijke doeleinden de gang van zaken bepalen.

Stellen wij thans wel dat genoemde redelijke doel en vragen wij ons af of dit door de besproken opleiding en het afsluitende examen werd bevorderd.

Indien er onder de a.s. leraren N.O. mensen waren, die „van huis uit" een krachtige pedagogische belangstelling bezaten, zullen deze mannen de gelegenheid, die ze ontvingen „er wat meer van te weten te komen" dankbaar hebben aanvaard; en ongetwijfeld was er dan een goede kans, dat de praktijk van het N.O. daar winst bij heeft geboekt. Deze belangstellenden moesten dan nog over een veel hoger dan normale intelligentie beschikken, wilden zij de geboden leerstof zo kunnen verwerken, dat deze in hun schoolarbeid kon worden geïntegreerd. Indien docenten in staat zijn geweest–boven de moeilijkheden, die ze reeds uit de aard van de materie hadden te overwinnen, en waarover wij reeds spraken–ook nog deze integratie door hun onderwijs te verzekeren, dan hebben zij uitgeblonken boven hen, die samenstellers waren van de gebruikelijke leerboeken. Deze leerboeken boden nl. al zeer weinig aanleiding tot zulk een bevruchting van de schoolarbeid.

Bij de meeste opgeleiden zal onder de examenregelingen van 1935 de pedagogische opleiding het besef hebben gewekt een soort initiatieritus te hebben moeten ondergaan, die voor het goede leraarschap nu eenmaal werd vereist, en die bestond uit het van buiten leren van definities van opmerkzaamheid, van denken enz. en in het onthouden van Salzmanns optimistische wijsheid, nl. dat de opvoeder al de tekortkomingen van zijn pupil bij zich zelve heeft te zoeken. Had de pedagogiekleraar dit ten opzichte van zijn opgeleiden gedaan, dan zou hem zeer veel zelfonderzoek zijn opgelegd.

Maar ook deze docent zal niet gehandeld hebben naar wat hij zelf leerde. Dat doen wij mensen nogal spoedig. Als niet van Comenius af tot Herbart toe de gehele westerse pedagogiek de leerbaarheid der deugd geleraard had, dan zou die pedagogiekdocent nooit zijn opdracht hebben ontvangen en dus ook nooit tot zo'n uitgebreid en intensief zelfonderzoek verplicht geweest zijn.

Het is veel te weinig bewust geworden, dat pedagogiek en psychologie een geheel andere functie hebben te vervullen bij de opleiding van leerkrachten N.O. dan de lessen in techniek. De veronderstelling, dat wat men inziet en weet ook wordt gedaan, ligt aan de wortel van het optimisme, waarmee men tot a.s. leraren gesproken heeft over de experimenten van Ebbinghaus en de zintuigoefeningen van Maria Montessori en hen dit–desnoods–ook heeft „ingepompt".

Want indien men nog aanneemt, dat de a.s. leraar in staat zou zijn te begrijpen wat al deze kennis voor hem in de concrete situatie van zijn N.O.-klas heeft te betekenen–waarover wij gerechtvaardigde twijfel hebben uitgesproken–dan nog wil dit niet zeggen, dat die leraar ook kan en wil realiseren, wat hem is duidelijk geworden.

Een hoogleraar pedagogiek deelde zijn studenten mede, dat zij–als leraar–niet tegenover de affectontladingen van de jeugd hun eigen affectontladingen moesten plaatsen. Wat helpt dit een leraar, die tot zulke affectontladingen door zijn aard praktisch onontkoombaar is gepredisponeerd? Slechts dan, als hij na een ernstig psychologisch onderzoek besluit geen leraar te worden. Het onderwijs in pedagogiek en psychologie heeft eerst zin, als een aantal vóóronderstellingen van zulk onderwijs gerealiseerd zijn, en dit zijn ze helaas niet.

Voor wij deze vooronderstellingen gaan vaststellen, moet er op gewezen worden, dat in onze tijd de kennis-is-deugd-hypothese niet meer leeft. Heeft men dit verbeterde inzicht nu ook benut voor de praktijk van ons onderwijs? Daar zijn wij nog zeer ver vandaan. Het schijnt wel zo, dat wij onder de intellectualistische ban, waaronder het westers onderwijs nu al eeuwen lang gebukt gaat, niet uitkomen. Kan onderwijs anders dan intellectualistisch zijn? Zijn gevoel en streefleven voor beïnvloeding in beduidende mate vatbaar? Men zal aan die mogelijkheid in het algemeen niet twijfelen, maar ziet geen kans over deze aangelegenheden veel meer te zeggen, dan wat vage algemeenheden en daarom laat men het neerkomen–ook bij de vorming tot leraar–op nog wat examen„stof" erbij.

Plaatste men ook daarom niet „enkele werken van opvoedkundigen van naam", ter keuze van den examinandus (1935) of anders „van de bekendste opvoedkundigen ten minste drie, elk van een andere opvoedkundige" (ook weer met die fraaie keuzevrijheid) (1941) op het programma, omdat men de stille hoop koesterde.... ja, welke hoop? Wij kunnen toch moeilijk aanvullen.... dat de a.s. leraren even gul of even pedagogisch met sinaasappelen zouden omspringen als de grote Jan Ligthart dit deed? En toch.... hoop, dat iets van het vuur van die grote opvoeders zou ontstoken worden in het a.s. leraarsleven van examencandidaten voor „art. 38". Is het geen volkomen ontluistering van zulk een hoop, dat ze gekanaliseerd werd in een vraag- en antwoordmethodiek van een examenvoorbereiding? Kan men zulke volstrekte inadequate methoden bij mensen met zeer veel gezond verstand anders verklaren, dan dat–onbewust–de leerbaarheid der deugd hen op een dwaalspoor bracht?

„De candidaat moet tonen zichzelf op de hoogte gesteld te hebben van de werken van de belangrijkste pedagogen, opdat hij zijn inzicht en karakter kan vormen aan de denkbeelden van deze prominenten". Zo'n zin kan in een examenverslag hebben gestaan. Plaats nu naast deze hooggestemde verlangens de practijk van repetitielijsten van bijna honderd vragen over de „Jeugdherinneringen" van Jan Ligthart, samengesteld door meerdere pedagogiekdocenten in gemeenschappelijke conferentie. Zulk een uiterste typeert de algemene gesteldheid.

Moest de hoop ijdel blijven, dat de nederlandse pedagogen eens ernst zouden maken met het feit, dat ook pedagogische deugdelijkheid niet leerbaar is. Zullen deze „tafeltjeszonden" tegen elke eenvoudige moder-

ne pedagogiek niet–alleen al omdat ze tot het vervelende genre gaan behoren–verdwijnen?

Onze conclusies formuleren wij thans kort:

1. De leerstof van het gebruikelijke, voornamelijk vooroorlogse pedagogiek- en psychologieonderwijs bestond uit zeer heterogene gegevens. Om deze reden was overzicht moeilijk bereikbaar.

2. De realisering in de praktijk van wat het pedagogiek- en psychologieonderwijs gewoonlijk bood, was–ook al om de onder 1 genoemde reden–slechts fragmentarisch mogelijk.

3. De verwerving van kennis en inzicht in pedagogiek en psychologie dient de a.s. leraar niet om deze weer aan zijn leerlingen door te geven. Deze kennis moet zijn persoonlijkheid en zijn handelen beïnvloeden. Dit verlangen roept bij het besproken onderwijs een aantal vooronderstellingen op, die indertijd en ook nu nog niet gerealiseerd zijn.

Men leze in de bovenstaande constateringen geen ook-maar-de-flauwste afkeuring van het opleidingsbeleid van de vooroorlogse periode. Men heeft beseft, dat er een pedagogische opleiding van de a.s. leraar N.O. moest komen, en men is aan de gang gegaan, men heeft een bouwsel getimmerd met het hout, dat er toen beschikbaar was; men heeft gewoekerd met de mogelijkheden, die er toen aanwezig waren. Indien wij van de resultaten van diè arbeid niet leren en ònze arbeid daar naar niet regelen, dan treft òns schuld, omdat wij–zelf onvruchtbaar–teren op de oogst, die vroegeren gezaaid hebben.

Het huidige programma

In de na-oorlogse denkbeelden omtrent de opleiding van de a.s. leraar N.O. en het afsluitende examen is blijkbaar een belangrijke wijziging gekomen. Zulke wijzigingen in denkbeelden voltrekken zich niet zo snel en de practische gevolgen van zulke wijzigingen blijven nog langer uit, zodat het geen verbazing behoeft te wekken, dat eerst in 1954 een nieuw programma wordt opgesteld.

Zeer belangrijk is wat daar *niet* instaat. Dat is nl. de historische pedagogiek. In ons land wil het met dat deel van de pedagogische studie niet bijzonder. Dat is een algemene klacht. In „Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung" schrijft Josef Derbolav „Und doch hat ein vorzüglicher Kenner der Materie J. Dolch in einem Situationsbericht vor einigen Jahren (1950 B.) unter Berufung auf Spranger, Rehm u.a. die historische Pädagogik ein „absterbende Disziplin" genannt" (t.a.p. S 26). In het verdere van zijn verhandeling ziet de schrijver toch nog wel zeer belangrijke diensten, die een eventuele historische pedagogiek kan verrichten. Het zijn echter nog de spaarzamenlijke krachten waarmee de pedagogische arbeid moet worden verricht, die door hun te

grote belasting het altijd zeer tijdrovende historische werk doen verwaarlozen.

Nu de situatie eenmaal zo ligt, en de leraar pedagogiek niet over de middelen beschikt ook de historie van het pedagogische denken vruchtbaar te behandelen, doet men beter onze a.s. leraren N.O. niet met het thans beschikbare historische materiaal te belasten.

Deze versobering van het programma verdient dus alle lof. Een andere verdienstelijke zijde van dit programma is de betere detaillering van de belangrijke onderdelen in de geboden toelichting.

Een bezwaar blijft de wijze waarop de algemene psychologie wordt aangediend. Van dat onderdeel worden „enkele hoofdstukken" opgegeven, „die van belang zijn voor de pedagogiek en de didactiek", en dan volgen: belangstelling, creativiteit, denken, fantasie, geheugen, gevoelen, opmerkzaamheid, vermoeidheid, willen, enz.

Vooral dat „enz." biedt zorg, want dat zet de deur open tot een volledig binnenhalen van de algemene functieleer. Buiten wat reeds is genoemd kan dat nog betekenen, dat b.v. de hele waarnemingsleer en de suggestie zal worden besproken.

Wat ons echter het meest zorg baart is, dat de algemene psychologie nog zo heel moeilijk op bevattelijke wijze is dienstbaar te maken voor het werk van opvoeding en onderwijs. En als dat niet het geval is, dan staat de deur voor „verbalisme" nog wijd open.

Deze functies treden in het zieleleven in een dermate verweven patroon op, dat wil men deze met vrucht bestuderen, teneinde beter pedagogisch-didactisch te kunnen denken, er een veel te lange en te abstracte vorming nodig is. Gaat men van elk dezer functies, m.n. creativiteit, fantasie, denken, een zeer schematisch beeld bieden, dan wordt het werk van de leraar er alleen maar door verward en niet geholpen.

Daarom zullen er andere wegen moeten worden gezocht. Wij hebben al betoogd, dat er slechts een examen naar pedagogische bekwaamheden kan plaats vinden, indien zekere vooronderstellingen realiteit zijn geworden. Om nu uiteen te zetten welke deze vooronderstellingen zijn, moeten wij een korte analyse geven van wat men omtrent de vorming van een leraar N.O., pedagogisch gezien, mag verwachten.

De pedagogisch didactische vorming van de leraar

In het kader van dit geschrift zullen wij, wat de verlangens omtrent deze vorming aangaat, voornamelijk enige stellingen formuleren. De motivering van wat wij verlangen, hopen wij later uitvoeriger te kunnen bieden.

1. Beginnen wij met het pedagogisch aspect van de vorming.

Men mag bij onze a.s. leraren een vaag algemeen begrip veronderstellen van wat opvoeden te betekenen heeft. Ook leven er in hen vage persoonlijkheidsidealen. Van deze noties, die tot de gezond-verstand-uitrusting van elke nederlandse jonge man behoren, moet de opleiding uitgaan.

Men kan dan zijn lessen het best geven in groepsgesprekken. Men bereikt daarbij, dat er een intensiever-betrokken-zijn èn een confrontatie van eigen vage begrippen aan die van anderen wordt bewerkstelligd.

Het doel dat de docent bij deze gesprekken voor ogen moet staan is meer expliciet bij zijn cursisten een gewenste levensnormering en levensstijl bewust te maken. Naar allerlei zijden dient ook de positie van de „vakman" in onze samenleving ter sprake te komen. Bijdragen, die de levensbeschouwingen binnen onze nederlandse volksgemeenschap tot genoemde levensnormering en levensstijl kunnen bieden, moeten grondig worden verwerkt.

Wij zijn er ons van bewust, dat er nog veel werk door de pedagogische centra en door andere instanties zal moeten worden verzet, zal de docent zulke gesprekken met voldoening kunnen leiden. Thans mist hij daartoe het materiaal voor zijn voorbereiding.

Ook de psychologie kan tot deze vorming een belangrijke bijdrage leveren. De vorming van eigen persoonlijkheid van de a.s. leraar betekent een krachtige versterking van zijn pedagogisch en didactisch kunnen. Welke psychologie kan deze dienst verlenen? Wij hebben voornamelijk de dieptepsychologie op het oog en dan op de wijze, waarop deze door Adler en Künkel is gebracht. Het leraar-zijn brengt mede, dat men in zijn levenshouding de sociaal gerichte zijde versterkt. Men moet derhalve oog krijgen voor de meest opvallende uitingen van onze zelfzucht. De steun, die genoemde psychologie tot dit doel kan verlenen wordt veelvuldig erkend. In het kader van de pedagogische vorming kan deze psychologie niet geboden worden door het toelichten van wat psychologische lesjes, maar moet gedemonstreerd worden in het leven van leraar en leerling.

2. De kinderpsychologische oriëntering vraagt een andere aanpak. In de leerschool heeft de ontmoeting plaats van onze cursist met de jongen, die straks door hem zal moeten worden opgeleid. Het examenprogramma vermeldt: „inzicht in de noodzaak van observatie van de leerlingen". Zulke observatie–zal ze vrucht afwerpen–wil ingeleid worden. Deze inleiding vergt kinderpsychologische kennis. Deze kennis moet berusten op de jeugdherinneringen van de a.s. leraar. Bij deze dient de lesgever dus aan te sluiten. Kennis van het milieu van plattelands- en stadsjeugd knoopt aan bij de eigen ervaringen van onze cursisten.

Het is niet voldoende als slechts het beleven van puer en puber wordt toegelicht, ook de peuter, kleuter en het schoolkind moeten worden besproken, opdat hun wereldbeeld de a.s. leraar niet vreemd zal zijn. Het zal hem helpen – vooral als allerlei vaak voorkomende ontwikkelingsbeelden worden toegelicht–om zijn eigen pupillen beter te leren begrijpen.

Na deze inleiding heeft dan de confrontatie met de jeugd in de leerschool plaats en zal de docent verschillende observatieopdrachten laten uitwerken, na voorafgaande bespreking.

3. Het eigenlijke doel van het psychologieonderwijs is het mogelijk te maken, dat de leraar de psychische samenhang in een situatie sneller en beter begrijpt. Voor dit doel–op eenvoudig niveau–is bestudering van de psychische functieleer niet geschikt. Een veel betere methode is het analyseren van daartoe uitgezochte literatuur, m.n. literatuur, waarin de jongens, die onze scholen bevolken, belangrijke figuren zijn, maar ook met volwassenen als hoofdpersonen. Worden de psychische samenhangen in allerlei geschetste situaties in discussie genomen, of door vragen aan een leesstuk toegevoegd als probleem gesteld, dan zal een soepeler psychologisch reageren de vrucht van deze vorming zijn.

4. Voor de didactische vorming kan men thans belangrijk materiaal vinden in de gestadig–op basis van het leerplan-Faber samengestelde–gereedkomende methodische arbeid van diverse auteurs. Het zou ons te ver voeren, indien wij na zouden gaan of de methode van deze methodische arbeid voldoende waarborg biedt voor een gelukkig onderwijs volgens deze methodiek. Wij betwijfelen nl. of de technici alleen in staat zijn, gesteund op hun, nu eenmaal zo zijnde, ervaring, tot een verantwoorde methodiek te komen. Het is daarom zeer belangrijk, dat van de zijde der opleiding wordt gestreefd naar een betere werkwijze om tot een leergang van de praktijkvakken te komen. Het moet het streven van elke goede opleiding zijn de a.s. leraar een duidelijk beeld van een leergang voor zijn vak mede te geven.

Maar didactiek bestaat niet alleen uit methodiek. Naast de keuze en ordening van de leerstof moet ook het „hoe?" van het onderwijs worden bestudeerd. De didactische middelen moeten min of meer worden „beheerst" als de leraar zijn werk begint.

Voor dit facet van de vorming mist de docent nog zo goed als alle steun. In de leerschool zal deze didactiek moeten ontstaan en gedemonstreerd worden. Een nauwe samenwerking tussen leerschoolstaf en de docent pedagogiek is tot dit doel onmisbaar. Langzaamaan moet in onze didactische literatuur een serie werkjes ontstaan, die de ervaringen van het zoeken naar didactisch verantwoord lager technisch onderwijs in ruime kring bekend maken.

Eerst als de beschreven opleidingsmogelijkheden gerealiseerd zijn, is het verantwoord van een docent te verwachten, dat hij een goede leraar vormt. Een zeer gevarieerd aantal werkwijzen is nodig om niet tot een zinloos „gedoceer" te vervallen. Zo slechts kan er gehoopt worden, dat die docent zijn volle persoonlijkheid kan inzetten om zijn pedagogische bezieling dienstbaar te maken aan het wekken van zulk een streven bij zijn leerlingen. Deze bezieling wordt ondoelmatig, als ze alleen een gevolg is van lectuur „van werken van grote opvoedkundigen", als ze niet gesteund wordt door een goed geleide voorbereiding. Deze grote pedagogen hebben altijd naar zulk een doeltreffende voorbereiding verwezen.

Het kan niet onze bedoeling zijn een concept-examenprogramma, dat een richtsnoer voor een goede opleiding behoort te zijn, voor te stellen. Daartoe ontbreken thans nog de nodige voorbereidingen. Zou men een op het bovenstaande geïnspireerd programma voorschrijven, dan zou men ook vele opleiders voor onoverkomelijke moeilijkheden plaatsen. De opleiding zelf en de verrichte research zal aan de voorbereiding van een doeltreffende opleiding dienstbaar moeten worden gemaakt.

De opleiding heeft in de na-oorlogse jaren reeds meerdere duidelijke verbeteringen mogen ondergaan. De voorbereidende avondopleiding is veel beter georganiseerd en de afsluitende opleiding heeft in de dagschool te Rotterdam een voortreffelijke vorm gevonden.

Deze dagschool ontbreekt het echter nog steeds aan een goede afsluiting, nl. het schoolexamen. Het wordt hoog tijd, dat dit examen tot stand komt. Bijna alle soortgelijke opleidingsinstellingen hebben zulk een schoolexamen, waarom zou dit aan het instituut voor de opleiding van leraren N.O. worden onthouden?

De commissie-Hennequin

Binnen het kader van het vigerende examenprogramma kunnen belangrijke verbeteringen in de methode van het examen worden bewerkstelligd. Dit is vooral gebleken door de arbeid van de commissie-Hennequin. Van deze belangrijke poging kunnen wij thans een bredere uiteenzetting geven. Het is kortzichtig het belang van een doelmatig geregelde examenpraktijk voor het onderwijsbestel te onderschatten. Om deze reden verdienen de pogingen van de commissie-Hennequin bredere bekendheid. Men kan zich van deze pogingen op de hoogte stellen, door de verslagen van genoemde commissie te bestuderen.

Nogmaals, deze pogingen zijn zeer belangrijk.

Wij zullen dit nog nader toelichten, door de werkwijze, die de commissie Hennequin volgde te toetsen aan het hogeropgeschetste beeld van een wel-overwogen opleiding van de leraar N.O.

1. *De proefles*

Dit gedeelte van het examen zal de candidaten ertoe brengen beter zich van didactische mogelijkheden en methodische ordening op de hoogte te stellen. Een verzorgd lesschema moet worden ingediend en geschikte didactische middelen moeten benut kunnen worden. De opleiders zullen –voor zover dat mogelijk is– aan de voorbereiding van deze proeflessen de nodige aandacht schenken.

2. *De „cases" bij het schriftelijk examen*

Deze verlangen het situatie-gebonden psychologische denken van de candidaat. Het moet geen geringe taak geacht worden zulke cases zo te beschrijven, dat ze de bedoelde situatie op duidelijke wijze bij de candidaat voor de geest roepen.

De commissie zou goed doen, indien zij de opleiders naar literatuur verwees, die dienstig kan zijn het situatie-gebonden pedagogisch kinderpsychologisch en denken te stimuleren.

3. *Het mondeling examen door groepsdiscussie*

De sfeer, die zulk een bespreking oproept is voor het karakter der pedagogische vorming veel gepaster dan het vragen stellen aan het bekende examentafeltje. De beoordeling geschiedt op deze wijze ook veel objectiever en dus doelmatiger. Deze besprekingen zijn thans nog te veel aan het psychologische begrippen arsenaal van de bestaande leerboeken gebonden.

Gezien onze verlangens inzake de opleiding is begrijpelijk dat deze vorm van examineren bij uitstek geschikt geacht moet worden voor het meer speciaal pedagogische gedeelte van het gehele onderzoek. De ervaringen thans met deze wijze van examineren opgedaan zullen in de toekomst ten volle benut kunnen worden.

Twee pedagogische bevoegdheden

Toen indertijd in ons land de verbeterde spelmethode van de predikant Nieuwold algemene verbreiding vond, heeft deze het lezen volgens de klankmethode lang in ontwikkeling tegen gehouden. Dit voorbeeld uit de geschiedenis van de vaderlandse didactiek mag aanleiding zijn, de vrees uit te spreken, dat het verbeterde examen, zoals de commissie Hennequin dat thans afneemt, een zodanige invloed op de opleiding zal hebben, dat van een vol-bevredigende organisatie van de opleiding zal worden afgezien – in elk geval, zo'n organisatie tot in verre dagen zal worden verschoven.

Dit zou zeer te betreuren zijn, want pedagogisch is het zèèr bereikbare nog lang niet in zicht.

De door ons geschetste opleiding voor het pedagogische leraarschap is op de duur voor een goede functionering van het lager technisch onderwijs nog onvoldoende.

Eigenlijk is dit nu reeds het geval, omdat men zich reeds opmaakt zelfs het debiele kind een technische vorming te geven. Indien dit met vrucht zal geschieden, moet het L.T.O. een groot aantal veel grondiger pedagogisch geschoolden onder zijn leraren tellen.

Maar afgezien van deze uitbreiding van het L.T.O. is de differentiering van de jongens naar intelligente en technische capaciteiten (die in hoge mate correleren) zodanig, dat een gedifferentieerde-individualiserende didactiek een niet te omzeilen noodzaak is geworden.

Het komt ons voor, dat het niet mogelijk geacht moet worden alle leraren een zodanige pedagogische vorming te doen verwerven, dat deze leraren ook in staat zijn tot, aan individuele moeilijkheden der leerlingen,

aangepast didactisch denken. Datzelfde geldt ten opzichte van, zich binnen elke school voordoende, opvoedingsmoeilijkheden met enkele leerlingen. Dan is er nog de beroepsdifferentiatie na de voorbereidende klas en eventueel nog verder in de loop der cursus. Om deze redenen moet het een zeer bescheiden voorziening geacht worden, indien aan elke school een of twee veel breder pedagogisch geschoolde leraren als directeur of adjunct-directeur werkzaam zijn.

Uit wat de vakbladen hebben gemeld is gebleken, dat er reeds een opleiding, die deze verdere pedagogische vorming beoogd, is begonnen. Dit begin kan ons helpen ervaringen met zulk een voortgezette opleiding op te doen.

Vele vereisten voor een bescheiden pedagogische vorming van de leraar bij het nijverheidsonderwijs zijn naar onze mening nog niet werkelijkheid geworden. Een bredere opleiding zal dus op nog grotere moeilijkheden stuiten, dan de reeds jaren beoefenende eenvoudige opleiding ondervindt. Dat men desniettemin de moed heeft nu reeds met verder reikende pedagogische vorming een aanvang te maken, kan tot verheuging stemmen.

Het ligt voor de hand, dat een leraar-N.O., die er in slaagt zich een grondige pedagogische vorming eigen te maken ook de aangewezen man moet worden geacht, zijn a.s. collega's tot hun leraarstaak vooral in didactische zin te bekwamen. Om deze reden kunnen wij niet nalaten er op te wijzen, dat ook de vorming van pedagogiek-leraren in ons land – volstrekt niet over de mogelijkheden beschikt – die zij moet bezitten om te voldoen aan de verlangens, die de gemeenschap aan de gevormde leraren stelt.

Tot dusver werden de opgeleide leraren voornamelijk bij de inspectie, bij het kweekschoolonderwijs en bij de opleiding van leerkrachten N.O. te werk gesteld. Hun theoretische vorming kon weer dienstbaar gemaakt worden voor de theoretische vorming van anderen. Zo bleef het onderwijs in de pedagogische vakken „hangen" in de theoretische sfeer. Het blijkt nu dat er practisch niets is gedaan aan didactiek van het N.O., ondanks jarenlange pedagogische vorming mede door leraren pedagogiek.

Nu er een groot volksbelang gemoeid is bij de vorming van industriële werkers moet de pedagogische vorming in staat gesteld worden haar bijdrage aan deze zeer practische aangelegenheid te bieden. Maar dan moeten aan de pedagogische opleidingen ook de middelen geschonken worden om boven het niveau van leerboek-inhoud en examenvraag uit te komen.

In het voorgaande hopen wij wegen gewezen te hebben, die ons kunnen leiden naar een bevredigende pedagogische vorming van ons lerarencorps N.O. Het is onze mening, dat de ervaringen bij zulk een vorming opgedaan de basis kunnen vormen voor een voortgezette pedagogische scholing van diegenen in dat corps, die daartoe aanleg en belangstelling bezitten.

HET TWEEDE INTERNATIONALE UNIVERSITAIR-PAEDAGOGISCHE CONGRES

[2ND INTERNATIONAL CONGRESS FOR TEACHING EDUCATIONAL SCIENCES IN UNIVERSITIES] [1]

FLORENCE 9–14 SEPTEMBER 1957

H. W. F. STELLWAG

In hoever bepaalt de plaats waar een Congres gehouden wordt het verloop en karakter ervan? Ik geloof zeker dat deze vraag aan het begin van ons overzicht niet misplaatst is. Het is evident dat een causaal verband bestaat: We trekken met andere gevoelens naar Florence dan bv. naar Schiedam. En het is ook duidelijk dat de Schiedammers de zaak anders aangepakt zouden hebben dan de Florentijnen.

Maar wij zelf? Brengen we niet overal onze specifiek-nationale opvattingen, wensen, ideeën en attitudes mee, waar we ook zijn en zien we daarmee niet tevens ieder Congres door onze typisch-nationale bril? Om nog niet te spreken van onze persoonlijke eigenschappen en gevoelens: Begeven we ons niet steeds weer met dezelfde tegenzin, of–al naar gelang van ieders natuurlijke neiging–met de zelfde brandende begeerte naar welke plaats ter wereld ook maar, om wèèr een Congres te gaan bijwonen? Tegenzin tegen al de rompslomp en het gedoe van wèèr op reis te moeten gaan of verlangen naar de spirituele verlokkingen die ons op het programma worden voorgespiegeld, naar de uitbreiding van onze dagelijkse horizon, de rijkdom van veelsoortige contacten, persoonlijke ontmoetingen en voordrachten op het hoogste niveau.

Deze gevoelens manifesteren we in onze gelaatsuitdrukking bij de fanfares der officiële opening. Maar niet minder komen ieders typisch-nationale karaktertrekken tot uiting, die de gehele scala doorlopen van de Noordelijk-getinte gereserveerdheid en het Amsterdamse: „nou, het mocht wat", tot de Zuidelijke bewogenheid die met nuchtere woorden als „extase" en „ontroering" maar flauwtjes wordt gekenschetst.

Maar tòch drukt de stad waar het gehouden wordt, zeer haar stempel op een Congres; niet in het minst doordat de ontvangende nationaliteit zeer sterk vertegenwoordigd pleegt te zijn en in haar organisatorische deugden en gebreken naar voren komt. Van een stad als Florence is dit zonder meer duidelijk. Hoe zou zij anders kunnen dan èn stemming èn sfeer beïnvloeden. Het maakt werkelijk verschil of men op de Piazza del

[1] De sprekers waren in volgorde van programma:
Raymond Buyse (Leuven) voor België, Josef Dolch (Saarbrücken) voor Duitsland, Robert Dottrens (Genève) voor Zwitserland, M. J. Langeveld (Utrecht) voor Nederland, B. F. Nel (Pretoria) voor Zuid-Afrika, E. A. Peel (Birmingham) voor Engeland, John Sandven (Oslo) voor Noorwegen, G. Boris Ananiev (Leningrad) voor de U.S.S.R., Flores d'Arcais (Padua) voor Italië. Voor Spanje spraken nog: Angeles Galino (Madrid), voor Polen: B. Suchodolski (Warschau), voor Joegoslavië: S. Popovic (Sagreb).

Duomo in Florence uit de bus stapt of op het Domplein in Utrecht. Maar het Italiaanse karakter houdt minder van systematiek dan bv. het Duitse en dat is dan bij het eerste optreden al wel te bespeuren.

Weinig strak, weinig geplanned was dit Congres. Het frame, waarbinnen de programmatische activiteiten vielen, liet heel veel aan het persoonlijk initiatief over. Er was zeer veel gelegenheid om van het buitenkansje dat men in Florence was, te profiteren. Ik geloof niet dat vele Congresleden dat niet op prijs hebben gesteld. Hoe vaak is het niet dat een Congres belegd wordt in de meest interessante omgeving, terwijl men tot zijn verdriet 's morgens, 's middags en 's avonds door de Congres-werkzaamheden in beslag wordt genomen. De natuurlijke instelling van de Italiaan is dat de vreemdeling nooit iets interessanters te zien kan krijgen dan wat zijn stad biedt en dat hij dus gelegenheid moet geven om zoveel mogelijk hiervan te zien. En – hij heeft gelijk. Zodoende werd betrekkelijk weinig, meestal alleen in de ochtend, vergaderd, was er veel tijd voor excursies waarbij men altijd de kans heeft op nadere kennismaking en interessante ontmoetingen. Kortom, het was een verrukkelijke week.

Maar van mij wordt er in dit verslag ook verwacht dat ik een objectief-zakelijke indruk zal geven van de wetenschappelijke betekenis van dit Congres. Nu is het, in het prille stadium waarin zich de Universitair-Paedagogische Congressen bevinden, uiterst moeilijk de criteria voor een billijke beoordeling te vinden.

Wil men dit Congres en de zakelijke betekenis ervan op zijn mérites schatten, dan is een historische terugblik noodzakelijk. Deze hoeft ons niet ver in de tijd terug te voeren, niet verder dan 1953, naar het eerste Congres in Gent. Mijn persoonlijke herinnering voert mij echter iets verder terug, naar het najaar van 1952, toen ik bij een bezoek in Gent zo bijzonder hartelijk ontvangen werd in de smaakvolle suite in het Post-Hotel waar Verheyen en zijn vrouw toentertijd woonden.

Herinneringen en toekomstplannen, daartoe beperkte zich de conversatie, maar hoe fascinerend! Herinneringen die Verheyen meer dan 30 jaar terugvoerden, naar de tijd toen hij, met Claparède in innige vriendschap verbonden, de geboorte had meegemaakt van de Internationale Wetenschappelijke Psychologen-Congressen, die sindsdien – alleen door de oorlog onderbroken – om de drie jaar gehouden zijn. En toekomstplannen voerden ons toen reeds naar het Eerste Internationale Paedagogisch Congres, dat voor september 1953 was geplanned, ter gelegenheid van het 25-jarig jubileum van het Instituut voor Hogere Opvoedkundige Wetenschappen.

Dit initiatief van Verheyen, om ter gelegenheid van het jubileum van zijn Instituut, de wetenschappelijke beoefenaars in de verschillende landen in Gent te verenigen, kan niet genoeg worden gewaardeerd. In het huidig stadium is het ten enen male noodzakelijk dat men elkaar kan

ontmoeten, de vakproblemen in internationale omraming kan vergelijken, tot een modus van samenwerking kan komen. Maar één ding stond bij Verheyen, de auctor spiritualis der Internationale Paedagogische Congressen, toen reeds vast: In het aanvangsstadium zou de structuur van het congres zo los mogelijk moeten zijn en het programma ijl; de fout van vele congressen, dat men in comités en afdelingen de lieve lange dag zit en praat en zit, met tot slot heel veel papier, maar weinig resultaat, zou moeten worden vermeden. Hij dacht meer in de richting van algemene documentatie en wederzijdse informatie, dan van programmatische behandeling van specifieke onderwerpen.

Ik ben tot nu toe overtuigd, dat dit een juiste gedachte was. Het congres te Gent heeft de mogelijkheid gegeven om op de ingeslagen weg verder te gaan. Het onderling internationaal verkeer heeft zich via de secretariaten in de verschillende landen kunnen organiseren. In de Scientia Paedagogica, door Plancke in Gent uitgegeven, is een vorm gevonden voor een internationale wetenschappelijke documentatie, alles het resultaat van het Eerste Congres.

Het onderwerp: „*De Organisatie van het Onderwijs in de Paedagogiek aan de verschillende Universiteiten*," was formeel gesteld. Een zo formeel, zakelijk gesteld onderwerp had de strekking alle fundamentele controversen buiten het congres te houden. Immers, wij behoeven dit voor elkaar hier niet geheim te houden. De paedagogiek is, waar ook ter wereld, zo zeer verstrengeld met wereldbeschouwing, levensopvatting, ideologie en philosophische anthropologie,–iets wat tot in de methoden doorwerkt–dat bij het eerste het beste referaat al de heftigste controversen, om niet te zeggen ruzies, zouden zijn ontstaan. Dat dit gevaar niet denkbeeldig was, is in Gent gebleken, in een zeer critisch moment in de discussie, naar aanleiding van een referaat waarin de spreker zijn wereldbeschouwelijke en politieke visie sterk door zijn exposé had laten heenspreken, en er onmiddellijk met een zeer heftige, ja zelfs fanatieke–en unfaire–tegenreactie werd gereageerd.

Gezien de huidige wereldsituatie (Oost en West!) en het tweeledig karakter van de paedagogiek als theoretische en empirische wetenschap, zijn felle controversen onvermijdelijk. Dus kan men elkaar voorlopig het best ontmoeten op het neutrale terrein der documentatie. Stellig is het een bezwaar, dat een strikt formeel onderwerp, als bijvoorbeeld de inrichting van een bepaald studiegebied, aan de behandeling van typisch-paedagogische aspecten niet toe kan komen. Slechts in informele, toevallige groeperingen kan men wat dieper op de zaak ingaan. Op grond van de huidige situatie is dit waarschijnlijk een voordeel en een wijs begin, althans was het dit voor het Eerste Congres.

En zo droeg ook het thema van het Tweede Congres, waarvan de plaats thans niet door een jubileum maar door een afscheid, het aftreden van Professor Calò, was bepaald, een even sterk formeel karakter: „*Het*

Wetenschappelijk-Paedagogisch Onderzoek aan de Universiteiten". De instructies dienaangaande waren zeer duidelijk. Iedere spreker kon, mits hij zich voldoende door zijn collega's in zijn land over hun universitaire werkzaamheden had laten inlichten, de opdracht zonder veel moeite uitvoeren. Maar gebrek aan zelfdiscipline speelde, evenals zo vaak, zo ook hier weer een rol. In verschillende gevallen heeft de spreker zich niet aan de opdracht gehouden. Ook werd de gestelde tijdslimiet vaak overschreden. Dat het voorzittend comité tenslotte tot rigoreus ingrijpen over moest gaan, daaraan was niet te ontkomen, maar valt daarom niet minder te betreuren. Dit alles zal de paedagogen tot sterkere zelfdiscipline moeten brengen, zullen de congressen in de toekomst slagen.

Overigens waren zelfs t.a.v. dit formele onderwerp de benaderingswijzen zeer verschillend: Over de functie en de uitvoering van wat we nu maar even met een leenwoord *Educational Research* zullen noemen, lopen de meningen nu eenmaal zeer uiteen en zo is de plaats die het „Wetenschappelijk Speurwerk" aan de verschillende universiteiten inneemt, nationaal zeer gevariëerd. De Engelse en Skandinavische landen vertonen grote overeenkomst in hun opvattingen over de aard en methoden van exact-experimenteel onderzoek in de universitaire Instituten. De opvattingen der Duitse universiteiten zijn nogal afwijzend tegenover de experimentele paedagogiek. Daar dragen de instituten meer het karakter van studieseminaria, die in het algemeen geen empirisch onderzoek doen; de leeropdracht voor paedagogiek is veelal nog met die voor philosophie verbonden. De andere landen geven niet zulk een duidelijk beeld, òf omdat de situatie aan de verschillende universiteiten verschillend is, òf omdat de spreker een persoonlijke visie gaf die niet representatief was voor het land. Ook was de taal vele malen een handicap. Op het laatste punt zou een meer doeltreffende organisatie wenselijk zijn geweest. En tenminste had naast het Engels en Frans het Duits als congrestaal geaccepteerd moeten zijn. En zeker niet alleen om de vele Duitsers die aanwezig waren, maar ook om de Czechen e.a. die van al de referaten niets hebben kunnen verstaan, laat staan dus een indruk hebben kunnen krijgen van wat in de Westerse wereld omgaat.

Maar zelfs al was dit punt organisatorisch beter verzorgd geweest, dan toch zou dit congres misschien nog duidelijker dan het eerste hebben doen beseffen, dat de paedagogiek, zal zij tot een waarlijk gesprek op internationale basis willen komen, in zich zelf nog een zekere ontwikkeling moet doormaken. Ik geloof daarom, dat het goed is geweest, dat de organisatie doelbewust, maar ook mede dank zij het beminnelijk Italiaans karakter, zo los was, dat de referaten in de totaalindruk feitelijk niet domineerden. En stellig is de fout voorkomen van het jongste Brusselse Psychologen-Congres, waar het aantal bijdragen en referaten zo groot was, dat elk belangrijk referaat in de massa onderging. Afgezien hiervan zijn de psychologen ons in internationale congreservaring een heel eind

vooruit. Maar ook wetenschappelijk zijn ze ons voor. Dit mogen we vaststellen zonder de paedagogiek ontrouw te worden. De psychologen zijn zich bewust van het feit dat zeer vele wijzen van benadering mogelijk zijn, dat zeer vele richtingen zich in hun wetenschap hebben ontwikkeld. De waarde die men een bijdrage toekent, kan los van het feit dat men zelf voorstander van deze of die psychologische richting is, gezien worden Maar in de paedagogiek wordt heel gemakkelijk het referaat vanwege het uitgangspunt verworpen.

Het heeft in dit verslag weinig zin om een gedetailleerde bespreking der referaten te geven, die dus, naar wij zeiden, primair bedoeld waren als een gedocumenteerde weergave van de stand en de functie van het wetenschappelijk onderzoek aan de universiteiten. Analyseren we deze dus in het algemeen op hun inhoud en dit dan vooral aan de hand van de door de spreker verschafte exposé's, dan valt vooral op, welk een verschil er is in behandeling en opvatting. Ze vallen uiteen in:

a) Een beschouwing over de mogelijkheid, de noodzaak, de functie en de taak van Educational Research in het algemeen, al of niet aan een specifiek voorbeeld geïllustreerd.

b) Een beschrijving van de historische ontwikkeling of de actuele stand van de verschillende Research-instituten en de hen leidende instanties in het betreffende land. De universiteit speelt hierbij dan geen rol.

c) Een beschrijving van de historische ontwikkeling en de actuele stand van het Researchwerk aan de universiteiten zelf, al of niet neergelegd in publicaties.

d) Een uitvoerige weergave van een reeks experimenten, eenzelfde onderwerp betreffende. (Zo bv. het referaat van professor Peel uit Birmingham over enkele didactische, denkpsychologische experimenten en van professor Ananiev uit Leningrad over: „L'Enseignement et le développement de l'imagination de l'espace dans les enfants").

De gezamenlijke inhoud van al deze referaten komt ongeveer op het volgende neer:

In vele landen bestaan Research-Instituten die niet altijd universitair zijn of met het universitaire onderwijs verband houden. Het paedagogisch experiment, zo werd gezegd, dient met de school en het onderwijs ten nauwste samen te hangen en in een normale schoolsituatie plaats te vinden, om de resultaten te bevorderen, eventueel de doeleinden te beinvloeden. Ook is op het gebied van „Vocational Guidance" in de scholen, Educational Research noodzakelijk, omdat het een specifiek onderdeel is van het paedagogisch proces. (Garzia Hoz, Madrid)[1]. De specifieke ken-

[1] In ingezonden exposé.

merken van Educational Research, in onderscheid met andere typen van Research, worden teweeggebracht door de eigengeaardheid van het probleem. Dit wijst op de noodzaak van een specifieke organisatie, van bijzondere aandacht voor de wijzen waarop de gegevens primair gewonnen worden, daar de algemeen ingeburgerde statistische methoden de specifieke aspecten van dit veld van onderzoek plegen te verdoezelen. Ook moet de accentuering van bepaalde Research-objecten samengaan met de in het onderwijs nagestreefde doelen. In tegenstelling hiermee werd eveneens nadrukkelijk betoogd dat de experimentele paedagogiek, Educational Research, *niet* een aspect is der practische paedagogiek. Zij is t.a.v. de praktijk neutraal en t.a.v. deze relatief autonoom. Evenwel moet zij werken met de gegevens van de normale klassesituatie en ten doel hebben de onderwijsprocessen te verbeteren. Het is niet in tegenspraak hiermee, dat de noodzaak van wetenschappelijk paedagogisch onderzoek als grondslag voor het universitair onderwijs in de opvoedkunde nadrukkelijk werd gesteld.

Het is als een bezwaar van dit congres gevoeld dat weinig discussies in plenaire zitting plaats vonden. Wel vonden zeer veel informele discussies in ongedwongen groepen plaats, in de schaduwrijke portica, of in de cafetaria, onder de blauwe Italiaanse hemel. Ook was het jammer dat de verschillende sprekers in de behandeling van het onderwerp zo sterk uiteenliepen. Dit was inderdaad opvallend en gaf de conferentie haar ondoorzichtig karakter. De opdracht door het congresbestuur uitgegeven was evenwel stringent genoeg, en hen trof in dezen geen verwijt. De vraag die ons allen in spanning houdt, is dus nu, of het Working-Committee, dat ingesteld is in de slotzitting om het volgende congres voor te bereiden, de talloze organisatorische en methodische problemen het hoofd zal kunnen bieden.

Rest ons de conclusie.

Ondanks alle bovengenoemde bezwaren en tekorten was dit congres niet minder dan het eerste een evenement in de paedagogische wereld. De plaats, Florence, zorgde voor een artistiek en klimatologisch onovertroffen atmosfeer. De figuren van de Voorzitter, Prof. Giovanni Calò Directeur van het Nationaal-Didactisch Studie- en Documentatie-Centrum, in de paedagogische wereld een zeer bekende figuur, leidde het congres met jeugdig en Italiaans enthousiasme. Daar de Italianen organisatorisch niet altijd op hun best zijn, hebben onze Belgische collegae Prof. Plancke en Prof. Verbist, Voorzitter en Secretaris van het Internationale Secretariaat, het beslist niet gemakkelijk gehad. Hoe zeer echter is hun sympathieke gedachte te apprecieren om dit congres in Florence te doen plaats vinden als huldiging én aan de stad én aan Calò, die zijn officiële werkzaamheden gaat neerleggen.

Numeriek was het congres een groot succes, uit alle werelddelen waren

de paedagogen samengestroomd. De afstand tot Brazilië en Australië is echter psychologisch minder groot dan tot de landen achter het Gordijn. Doch ook zij waren er. Het valt te betreuren dat de taal een barrière vormde; men mag van deze mensen, speciaal van de Oost-Duitsers, veronderstellen, dat ze nog wel eens wat anders willen horen, dan wat ze zelf zeggen.

Zoals dus gezegd, het was, mede door de omgeving, de prachtige excursies, de vele prettige mensen, een heerlijke week. En onze dank gaat dus uit naar de jeugdig-enthousiaste en onvermoeide Voorzitter, het nijvere Damescomitée, het Florentijnse stadsbestuur en alle Italiaanse autoriteiten, die zich hebben uitgesloofd, en last, not least naar onze Belgische collegae die in alle omstandigheden zichzelf in Vlaamse gemoedelijkheid en hartelijkheid hebben overtroffen.

EEN NIEUWE PESTALOZZI-BIOGRAFIE

KÄTE SILBER: PESTALOZZI. DER MENS UND SEIN WERK

QUELLE UND MEYER, HEIDELBERG 1957

I. VAN DER VELDE

In 1920 verscheen de tweede druk van *Heubaum's*: Johann Heinrich Pestalozzi, in de oude serie: Die groszen Erzieher. Heubaum gaf een wetenschappelijke biografie, hij schetst Pestalozzi's ontwikkelingsgang in een strak gehouden chronologisch verloop: Pestalozzi als paedagoog en politicus, mensenvriend en dichter, maar, misschien ondanks hemzelf, het accent viel toch wel sterk op de paedagoog.

In 1928 verscheen *Delekat's*: Johann Heinrich Pestalozzi. Der Mensch, der Philosoph und der Erzieher, eveneens een tweede druk. Ieder tijdvak meet figuren als Pestalozzi met eigen maatstaf, ieder tijdvak oordeelt naar eigen kern. Vandaar dat wat Delekat Pestalozzi's „Ueberzeitlichkeit" noemt, hem sterk boeide. Vandaar ook dat hij zich gerechtigd acht, eigentijdse problemen in zijn geschiedbeschouwing te betrekken. Het „Philosoph" wijst er op dat vooral de wijsgerige problematiek zijn aandacht heeft. Met „ideengeschichtlich" typeert hij een hoofdstuk: „Die ideengeschichtliche Lage der Religion im 18. Jahrhundert", met dit woord had hij zijn gehele werk kunnen typeren.

Delekat werkte onder gunstige omstandigheden. In 1927 werd Pestalozzi's honderdste sterfdag herdacht. Er verschenen tal van gedenkschriften, zelfs een geheel nieuwe critische uitgave van zijn verzameld werk. Van deze nieuwe uitgaven heeft Delekat gebruik kunnen maken.

Na 1927 is de stroom blijven vloeien. Er zijn sindsdien vele onbekende geschriften van Pestalozzi gepubliceerd, die, naar *Käte Silber*, a.h.w. een nieuw Pestalozzi-beeld hebben geschapen, in ieder geval het accent van de Pestalozzi-waardering hebben verschoven. Hij is niet meer schoolmeester en filantroop, hij is gaan behoren tot de grote cultuurcritici, de grote sociaal-filosofen en de grote sociale hervormers. Van deze nieuwe mens nu schetst Silber, ontwikkelingsgang, levensdoel en persoonlijkheid. Zij richt zich vooral tot hen voor wie Pestalozzi nog een onbekende is, doch bij wie zij belangstelling voor de heroën der mensheid verwacht. Hetgeen impliceert dat haar werk niet in de eerste plaats wetenschappelijke pretenties heeft, al rust het op uitgebreide en nauwgezette studie. Zij heeft de mogelijkheden voor een bij-de-tijdse biografie op bekwame wijze benut.

Silber staat in haar methode van geschiedschrijving dichter bij Heubaum dan bij Delekat. Heubaum houdt zich–streng–aan de chronologische opeenvolging der gebeurtenissen, Silber volgt, wat zij noemt, de genetische methode. Ook zij schuift met de tijd mee. In een inleidend hoofdstuk schildert zij kindsheid en jeugd, daarna volgt een hoofdstuk

Schriftstellerei (1769–1783), Sozialpolitik (1783–1793), Politik und Philosophie (1793–1801), daarna komen twee hoofdstukken die betrekking hebben op het terrein van Pestalozzi's oude roem: Die Methode (1801–1805) en Elementarbildung (1805–1815). Het laatste, VIIe, hoofdstuk draagt als titel: Menschenbildung-Volkskultur (1815–1827).

Persoonlijk geven we aan Delekat's werkwijze de voorkeur. De genetische methode vergemakkelijkt ongetwijfeld de compositie, ontrolt voor de lezer het levensbeeld op natuurlijke wijze. Maar deze methode heeft voor hen die studeren, bezwaren, zeker bij een schrijver als Pestalozzi. Het wordt moeilijk, de grote lijn van zijn gedachtengang te volgen.

Silber is zich deze moeilijkheid bewust. „Es ist keineswegs leicht, eine so widerspruchsvolle Persönlichkeit wie die Pestalozzis zu fassen und ein so verworrenes Leben folgerichtig darzustellen" (blz. 8). Delekat staat voor vele van Pestalozzi's geschriften „ganz ratlos".

Pestalozzi blijft zijn gehele leven trouw, onschokbaar trouw, aan zijn hoofdidee: Menschenbildung op de grondslag van Wohnstuben-erziehung, maar bij een zo dynamische, met zijn tijd zo heftig meelevende, aan wisselende stemmingen zo sterk onderworpen figuur als Pestalozzi was, treden herhaaldelijk accentverschuivingen op binnen het algemene kader van zijn principes. Een voorbeeld. „Lienhard und Gertrud" is eenmaal geschreven en daarna tweemaal herschreven. Pestalozzi's nog ongeschokt geloof aan de oorspronkelijke goedheid van de menselijke natuur beheerst de eerste versie, gesymboliseerd in de ideale figuur van Gertrud, tegenpool van alle menselijke boosaardigheid en verdorvenheid. Tot zijn dood toe accentueert Pestalozzi de beslissende positie van de moeder in het gezin en haar diepe invloed op de opvoeding. In haar gezin heerst „Ordnung", op deze grondslag vormt zij hoofd en hand, maar ook het hart van haar kinderen: „Es musz auch das Herz „in Ordnung" sein, wenn die Menschen glücklich sein sollen. ... Ordnung des Herzens bringt „innere Ruhe", innere Ruhe schafft Zufriedenheit, Unabhängigkeit, „Freiheit und eigenen Herd". Gertrud wordt middelpunt van een kleine, maar steeds groeiende kring van enthousiaste volksopvoeders, zij draagt de beginselen der „Elementarbildung" van nature in zich, in de specifieke vorm, „in welcher es sich in den niedern Ständen allein wahrhaft auszubilden vermag". „In den niedern Standen". Voor de schrijfster ligt in deze sociaal-politieke determinering, volgens haar Pestalozzi's oorspronkelijke bedoeling, de betekenis voor de moderne lezer, niet in de roman met zijn gevoelig-geschreven scènes, zoals in zijn eigen tijd. Ongetwijfeld vindt deze opvatting steun in Pestalozzi's voorkeur voor een patriarchale bestuursvorm, waarvan hij reeds in zijn „Abendstunde" had getuigd, en hier verpersoonlijkt in Jonker Arner.

Maar de tweede versie weerspiegelt naast deze voorkeur voor een bestuurlijk patriarchaat (Bildung vom Thron aus) zijn toen-ter-tijdse economisch-materialistische opvattingen. Zij bewijst vooral door dit laatste

dat Pestalozzi in zijn geloof aan de natuurlijke goedheid van de mens –zeker tijdelijk– was geschokt.

De derde versie tekent de hervormer in zijn late rijpheid. Hij heeft ervaren dat de opvoedingsarbeid een zware arbeid is; zijn jeugdig enthousiast geloof in snel bereikbare resultaten heeft hij verloren; de religie heeft een veel fundamenteler betekenis gekregen; van zijn voorkeur voor patriarchale leiding heeft hij afstand gedaan, de stimulansen tot hervormingen gaan thans van het volk uit. De kern ligt nu weer meer in zijn streven naar een alzijdig-harmonische vorming, niet door woorden, maar door daden: „Das Leben bildet". Het ideaal is de volgroeide, en dus zelfstandige, persoonlijkheid.

Maar: de eerste en tweede versie liggen in de laatste der tachtiger en de eerste der negentiger jaren van de 18e eeuw–de tweede is onmiddellijk na de eerste geconcipieerd, de derde ligt dertig jaar later. De beide eerste worden dus in het eerste gedeelte van het boek besproken; de derde in de slotpagina's. Vergelijking wordt zelfs voor de aandachtige lezer moeilijk.

De schrijfster aanvaardt de consequenties van haar methode, zij geeft, uiterst consciëntieus, aan, hoe in de loop der tijd Pestalozzi's inzichten zich wijzigden, zij spreekt van „Wendepunkte seiner Entwicklung" en schetst dan telkens, kort, de „neue Wendungen". Maar de lezer verliest gemakkelijk de draad en staat voor de vraag of een werkwijze, die in een aaneengesloten behandeling de hoofdgedachten in hun ontwikkeling weergeeft, niet de voorkeur had verdiend. Te meer, omdat dan een tweede moeilijkheid, Pestalozzi's onvaste terminologie, gemakkelijker te ondervangen was geweest. De centrale begrippen: Natur, Menschlichkeit, Anschauung missen contour. „Sie haben etwas Flieszendes und sind nirgends fest umrissen. Sie wandeln sich auch im Laufe der Entwicklung", zegt Delekat.

Al staat daar dan tegenover, dat het boek stellig aan levendigheid zou hebben verloren. Wanneer men de doelstelling van de schrijfster aanvaardt: Belangstelling wekken en nieuwe lezers winnen voor een bewonderde figuur, dient men over bezwaren tegen de methode heen te stappen. Een goed leesbaar en toch wetenschappelijk verantwoord boek heeft Käte Silber ons zeker geschonken.

Bijzonder aantrekkelijk is de serie schetsen, die zij geeft van Pestalozzi's persoonlijkheid. Kindsheid en jeugd leveren de vormende krachten. Allereerst zijn onmiddellijke omgeving, Moeder en „Babeli". „Die atmosphäre der mütterlichen Wohnstube, in den er aufwuchs, war von tiefster Bedeutung für seine fernere Entwicklung"–„Hier liegen die Wurzeln seines Glaubens an die ursprüngliche Güte des Menschen, selbst des Niedrigsten, und seiner Liebe zum Volk". Iets verder de grootvader, predikant in Höngg, niet alleen zielzorger, ook bevorderaar van het onderwijs, en dit zo, dat de samenhang met de gezinsopvoeding behouden bleef. Dan de universiteit, met als grote figuur de historicus *Bodmer*, leider van een

groep jongeren, die dorsten naar vernieuwing der wereld, op de grondslag van vrijheid en recht, van zelfopoffering ten bate van het algemeen, die de „Tendenzen der Aufklärung" verbonden met „einen schwärmerischen Willen zur Neubelebung spartanischer Askese und stoischer Ethik". *Montesquieu* en vooral *Rousseau* hebben hen gevormd en Pestalozzi was een der meest toegewijde volgelingen. Zijn verdere ontwikkeling kan men volgen in de drie schetsen „Heinrich Pestalozzi", op blz. 76, 150, 236. De mèns Pestalozzi leeft voor de schrijfster wel zeer sterk. Vrouw naast een man met sterk-vrouwelijke trekken. Pestalozzi's persoonlijkheid maakt, meent Silber terecht, op de twintigste-eeuwse mens een onweerstaanbare indruk: „Sie lebt in den Bildern, den Schriften, am ergreifendsten aber in den Reden und in den Briefen. Die Güte und Leidensfähigkeit, die aus ihnen spricht; die Menschlichkeit, die alles Höhe und alles Gemeine versteht und verzeiht–sie können nicht anders als das Herz erwärmen." Käte Silber heeft Pestalozzi „anschaut" in de zin waarin hij zelf het woord verstaat als grondslag van zijn didactiek. Wij hebben niet veel biografieën van grote paedagogen (meest zijn zij meer!) door vrouwen geschreven, maar veelal blijken zij waardevolle aanwinsten voor onze literatuur. Naast *Henriëtte Roland Holst's* Rousseau thans Käte Silber's Pestalozzi.

Wij plaatsen deze schrijfsters niet zonder bedoeling naast elkaar. Onze grote paedagogen zijn zelden slechts eenzijdig paedagoog. Men beleeft de paedagogiek niet ten volle, als men het leven niet ten volle beleeft. Silber kan, zoals Henriëtte Roland Holst dat verstond t.o.v. Rousseau, Pestalozzi's veelzijdige geest op al zijn wegen volgen. Zij geeft de hoofdgedachten uit zijn moeilijk verstaanbare hoofdwerken helder weer, zo zijn anthropologie uit de „Abendstunde eines Einsiedlers", zo de eindformulering van zijn gedachtensysteem in „Schwanengesang". Voortreffelijk is ook haar samenvatting aan het slot van het boek als antwoord op de vraag: „Worin liegt also der Bleibende Wert seiner Bestrebungen?" En in haar vraag: „Was sagt uns Pestalozzi heute?" vindt zij aansluiting bij twee grote paedagogen, de een gestorven, de ander nog in leven, bij *Kohnstamm* en *Litt*, die ieder, voor zich persoonlijk en naar eigen levenservaring, deze vraag hebben gesteld en beantwoord. Voor Kohnstamm was Pestalozzi wat hij aan het slot van zijn leven zelf was, personalistisch socialist[1], voor Litt de strijder voor vrijheid en recht, grondbeginselen mede voor het menselijk bestaan, die Litt zo pijnlijk heeft gemist in het nationaalsocialistische Duitsland[2]. Ondanks de grote liefde en de grote intensiteit, waarmee Käte Silber Pestalozzi's leven volgt en beschrijft, staat zij in feite vrijer tegenover haar object. Pestalozzi blijft–Pestalozzi.

1 *Ph. Kohnstamm:* Pestalozzi als personalistisch socialist. De Gids 1946. Wij menen, eer personalist dan socialist, althans in economische zin.
2 *Th. Litt:* Der lebendige Pestalozzi. Heidelberg, 1952.

Pestalozzi-cultuurcriticus, sociaal-filosoof, strever naar sociale hervormingen heeft, meent zij, alle gevaren van de moderne wereld reeds aanschouwd; de bedreigde vrijheid van het individu door de toenemende macht van de staat, de gevaren van mechanisatie, specialisatie en massificatie, de genotzucht die toeneemt naarmate de inspanning vermindert. Hij wees tegelijkertijd de remedie aan: soberheid en productiviteit, arbeid die in zich zelve waarde heeft, zelfstandig denken, innerlijke rust en kracht tot het nemen van zedelijke beslissingen. Men zie zijn Langenthaler Rede, die hij in 1826, een jaar voor zijn dood, op 80-jarige leeftijd schreef[1]. Pestalozzi is, meent zij, een plaats als volksopvoeder waard naast Tolstoi, Gandhi en Schweitzer.

Silber vervangt noch Heubaum en zeker niet Delekat. Zij maakt geen van beiden overbodig. Silber's werk is het meest up-to-date en daardoor het volledigst, Delekat is het diepzinnigst, Heubaum handhaaft het best Pestalozzi's oude roem als „Mann der Schule". Drie werken die elkaar op uitstekende wijze aanvullen en tezamen een zeer bruikbare basis vormen voor Pestalozzi-studie.

De schrijfster zou Pestalozzi-studenten bij een tweede druk, die wij dit goede boek gaarne toewensen, twee diensten kunnen bewijzen door:

1. Nauwkeurig aan te geven, welke de nieuwe geschriften zijn die zij kon raadplegen;

2. aan het personenregister een zaakregister toe te voegen. Dit is voor Pestalozzi-studie onontbeerlijk.

1 Aan deze rede, waarin Pestalozzi zich waarlijk profeet toonde, wijdt Heubaum slechts enkele regels (p. 340). Uit dit verschil in waardering blijkt duidelijk de uiteenlopende strekking van beide biografieën.

PEDAGOGISCH NIEUWS

„*Er is niets nieuws onder de zon*". Pred. 1 : 9.

In het begin van deze maand is de heer E. J. Kuiper aan de Universiteit van Amsterdam gepromoveerd over *De Hollandse „Schoolordre" van 1625*. Hij heeft met zijn proefschrift, hetwelk als ondertitel draagt „een studie over het onderwijs op de Latijnse scholen in Nederland in de 17de en 18de eeuw", een welkome aanvulling geleverd op het werk van P. N. M. Bot, Humanisme en onderwijs in Nederland, Utrecht 1955, dat reeds een zeer te waarderen beeld van deze onderwijsvorm had gegeven. Niet slechts als bijdrage tot de kennis van de leerstof en de leermethode op de Latijnse scholen is het werk van Kuiper interessant, tot ons inzicht in de ontwikkeling van de organisatie van het schoolwezen draagt het evenzeer elementen van betekenis aan. Het brengt ons namelijk in kennis met de oudste verordening op het voorbereidend hoger onderwijs in ons land, een provinciale verordening, welke zich beperkte tot Holland en West-Friesland, maar die de enige in haar soort is gebleven en in zekere zin dus als voorloopster kan worden beschouwd van het hoofdstuk betreffende de Latijnse scholen in het Organiek besluit van 2 augustus 1815, nr 14 en de bepalingen omtrent de gymnasia in de Hogeronderwijswet van 1876. De tekst van deze *Schoolordre, gemaeckt ende gearresteert by de „Heeren Staten van Hollant ende West-Vrieslant*", is in het proefschrift volledig opgenomen, en –voorzover nodig– uit het Latijn vertaald. Hetgeen in dit document allereerst opvalt, is de vèrgaande wijze, waarop hier de Staten-provinciaal in de vrijheid van de steden en haar scholen ingrijpen. Er wordt nogal eens geklaagd over de te gedetailleerde regelingen, welke thans in Nederland voor het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs gelden, iets luider betreffende het middelbaar dan terzake van het voorbereidend hoger onderwijs. Welnu, hier is alles geregeld wat men maar kan denken: het leerplan met de daarbij te volgen lectuur en de daarbij te gebruiken boeken, de lesrooster, de repetities, het kerkbezoek der leerlingen en het gebed, het gezang, en dat alles nog met didaktische wenken gelardeerd. Wie dit aandachtig leest, vindt daarin troost omtrent de al te grote overheidsbemoeienis in het heden.

Hoe zijn de Staten er toe gekomen dit alles op schrift te stellen en de uitvoering daarvan „soo haast mogelijk" te ordonneren en te statueren, te bevelen en te lasten?

De onthulling van deze redenen is veelzeggend.

De Universiteit van Leiden had haar beklag gedaan; Rector en Senaat hadden daarbij duidelijke taal gesproken. Het gaat niet goed met de studie der studenten, zo luidde het betoog. Het verloop is enorm. Hoe komt dat? De schuld ligt bij het voorbereidend hoger onderwijs. De toegelatenen blijken onvoldoende onderlegd. Het is zo, dat de hoogleraren „gefrustreerd" worden in hun werk door de onbekwaamheid der jeugd. Het gevolg van dit alles is, dat de „vermaerde gequalificeerde Academie", die zich met de voornaamste universiteiten van Europa kan meten, haar waarde gaat verliezen. De conclusie is,

dat er voor de Latijnse scholen uniforme normen moeten worden gesteld. Dat is nodig met het oog op de leerlingen, die verhuizen. Maar het is nog meer nodig om de kwaliteit van het onderwijs op peil te brengen. Men volge op dit punt toch het oordeel der hoogleraren! Zij kunnen het best beoordelen hoe het voorbereidend onderwijs moet worden ingericht. De rectoren der Latijnse scholen zullen het onderling toch niet eens worden. Bovendien ze zijn vaak onbekwaam en lui. De Jezuïten hebben steeds met veel succes aan hun colleges met een uniform leerplan gewerkt en hun studenten doordaar veel beter weten voor te bereiden voor universitaire studie. Men moet van zijn vijanden weten te leren.

Dat zijn de overwegingen van Rector en Senaat. De Staten zijn in de considerans van hun verordening taktvoller. Ze moesten tenslotte de medewerking voor hun verstrekkend onderwijsproject door overtuiging winnen! Zij spreken slechts van de „disordre", die ontstaat door de diversiteit in het onderwijs, welke bij verhuizing moeilijkheden geeft maar ook en niet in het minst bij het universitair onderwijs.

Het is opmerkelijk dat deze verordening tot stand kon komen. Niet gemakkelijk pleegden de steden een inbreuk op haar autonomie te aanvaarden. Of hebben haar vertegenwoordigers ermede gerekend dat de voorschriften geen sanctie hadden? Er stonden immers geen promotie-rechten of subsidievoordelen op het spel, er was geen inspectie vanwege de Staten.

Wij keren nu nog even terug tot hen, die de hedendaagse onderwijswetgeving c.a. excessief achten. Ze kijken wel eens verwijtend naar de universiteiten en hogescholen. Daar ligt–zo oordelen zij–de oorzaak van de strenge voorschriften, welke het v.h.m.o. binden. Natuurlijk wordt van die zijde niet meer gesteld, dat de rectoren onbekwaam en lui zijn. Maar men schijnt daar wel menen te moeten aangeven wat er bij het voorbereidend onderwijs moet gebeuren. Zelden zoekt men er de schuld bij zichzelf: de studenten schieten tekort. Waarom? Omdat hun voorbereiding onvoldoende is. En men komt met hogere eisen.

Welnu, het is dus altijd zo geweest! Reeds in 1625, ja zo vernemen wij, reeds 40 jaren eerder d.w.z. kort na oprichting van de theologische faculteit te Leiden. Het boek van de heer Kuiper is leerrijk maar ook troostvol. PH. J. I.

BOEKBEOORDELINGEN

Education for better living. Office of Education, Washington 1957.

Het thema van dit jaarboek is: de rol van de scholen in het leven der gemeenschap. Het wordt toegelicht door een reeks beschrijvingen van de wijze, waarop de school het leven van het dorp of de wijk op een hoger plan kan brengen. De meeste bijdragen betreffen onderontwikkelde landen: Bolivia, Puerto-Rico, de Philippijnen, Iran, Jamaïca, de Goudkust, Thailand, Mexico, Cameroon, Ethiopië, Peru, India en Cambodja. Maar wij vinden er ook verhalen over het *Schuldorf Bergstrasse* tussen Darmstadt en Heidelberg en aangaande activiteiten in het New-Yorkse Harlem. Het is een fascinerend boek, dat getuigt van het idealisme, waarmede in alle delen van de wereld toegewijde werkers onder moeilijke omstandigheden zich inzetten voor *community development*. Let U nu eens even op de uitgever! Dit werk komt niet van de Unesco maar van een nationaal onderwijsbureau. Dat getuigt van een, in de Verenigde Staten levend, groot verantwoordelijkheidsgevoel voor de gang van zaken in deze wereld. Laat de Assistant Commissioner for International Education in de inleiding dan maar wat gezwollen schrijven over het succes, waarmede het onderwijs sommige van de meest hardnekkige en gevaarlijke vijanden der mensheid bezig is te overwinnen en de toekomst zeker te stellen. Deze reclame-stijl is in Amerika blijkbaar nodig. Belangrijk is dat ze hier voor een goede zaak wordt ingezet.

PH. J. I.

Dr. L. N. H. Bunt, *Statistiek als Onderwerp voor het Gymnasium A* (Acta Paedagogica Ultrajectina XI). Deel A, Inrichting en Resultaten van het Onderzoek, 55 blz., *f* 4,75; Deel B, De gebezigde Tekst, 198 blz. *f* 6,90. Uitgave Wolters, Groningen 1957.

In de jaren 1951–1955 werd onder leiding van de Afdeling Didactiek van het Paedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit te Utrecht door vijf docenten een proefneming verricht, waarbij enerzijds de geschiedenis van de klassieke wiskunde werd behandeld – het verslag verscheen als deel VI van dezelfde reeks – anderzijds de statistiek werd onderwezen.

In Deel A wordt er terecht op gewezen, dat de statistiek zowel voor de toekomstige studenten in de economie, de sociologie en de psychologie als voor de overige alpha-leerlingen van groter belang is dan de traditionele algebra-leerstof in de klassen V en VI; verder wordt voor leraren de achtergrond van de behandelde stof uiteengezet.

Deel B is reeds eerder verschenen als (toekomstig) schoolboek. Dit (afgezien van ondergeschikte bezwaren) voortreffelijk werk zal, indien de statistiek bij het V.H.M.O. wordt ingevoerd, zijn weg ongetwijfeld vinden.

J. MUILWIJK

KLEINE MEDEDELINGEN

Herdenking van het 40-jarig bestaan van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam

Deze vindt plaats op 31 mei 1958 in de aula van de Universiteit van Amsterdam.

Ochtendvergadering. Aanvang 10.15 uur. Prof. Dr. Ph. J. Idenburg, Bijzonder hoogleraar in de pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, Algemeen directeur van het Nutsseminarium, *Het Nutsseminarium als centrum van opleiding en onderzoek.*

Zijne Excellentie Mr. J. M. L. Th. Cals, Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, heeft toegezegd het woord te voeren, terwijl verwacht wordt dat nog enkele andere aanwezigen een gelukwens zullen uitspreken.

Middagvergadering. Aanvang 14 uur precies. Conferentie over het onderwerp: *De opgroeiende mens en de dingen.*

Wilhelmina J. Bladergroen, Lector in de kinderpsychologie aan de Rijksuniversiteit te Groningen, *De kleuter en zijn speelwereld.*

Prof. Dr. M. J. Langeveld, Hoogleraar in de pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Utrecht, *Het schoolkind en zijn leermiddelen.*

Prof. Dr. B. C. J. Lievegoed, Bijzonder hoogleraar in de sociale pedagogiek aan de Nederlandse Economische Hogeschool te Rotterdam, *De technische leerling en zijn gereedschap.*

Na afloop van de conferentie, te 16.30 uur, receptie in de Senaatskamer van de Universiteit.

Van de opleidingen

Van het Paedagogisch Seminarium vanwege de Ned. Herv. Kerk te Utrecht vernemen wij dat op 25 februari slaagden voor het examen M.O. Paedagogiek A:

Mej. C. C. M. van Campen, te Utrecht, (de titel van haar scriptie luidde: „Onderzoek naar spraakstoornissen bij dyslectische kinderen") en de heren C. Maters, te Apeldoorn, (met een scriptie over de praktische vorming van de aanstaande onderwijzer in het eerste leerjaar van de tweede leerkring op een rijkskweekschool) en R. W. Kruk te Rotterdam, (zijn scriptie handelde over de wijsgerige en theoretische paedagogische plaatsbepaling ener aesthetische en ethische opvoeding).

ENKELE PROBLEMEN MET BETREKKING TOT HET VOLWASSEN-WORDEN

H. NIEUWENHUIS

1. *Inleiding*

Dat het volwassen-worden in onze tijd met vele moeilijkheden gepaard gaat, is een mening die reeds door vele schrijvers in boeken en tijdschriften verkondigd is, maar komt misschien nog duidelijker, want tastbaarder, tot uitdrukking in de talrijke besprekingen van allerlei vergaderende instanties die naar middelen en wegen zoeken om bij het overwinnen van deze moeilijkheden aan de jonge mens de helpende hand te bieden, of die er naar streven de moeilijkheden zelve te verkleinen of uit de weg te ruimen.

Bij dit pogen nu om hulp te bieden, hetzij door moeilijkheden te helpen overwinnen, dan wel door ze op te ruimen, komt een nieuwe moeilijkheid voor de dag, nl. dat men–d.w.z. ieder die helpen wil een oplossing te zoeken–in onzekerheid blijkt te verkeren omtrent de aard en oorsprong der moeilijkheden als zodanig. D.w.z. niet iedereen *voelt* zich onzeker, integendeel, velen menen zeer nauwkeurig aan te kunnen geven waar de moeilijkheden zitten, maar als men van enige afstand het probleemveld tracht te overzien, dan blijken er meerdere elkander tegensprekende meningen te zijn, in verband waarmee ook zeer verschillende middelen voor een oplossing van de moeilijkheden worden gezocht. Nu is dit op zich zelf genomen geen ongewoon verschijnsel in het menselijk samenleven en het heeft dan ook als zodanig niets verontrustends, maar het wordt bedenkelijk als de inzichten lijnrecht tegenover elkaar komen te staan en daardoor wederzijds begrip en ook wederzijdse waardering ernstig belemmerd worden. In elk geval is er dan voor de theoretische pedagoog alle aanleiding om zich op de heersende situatie te bezinnen en te trachten tot enige klaarheid te komen. En dit geldt te meer als blijkt dat er niet alleen allerlei meningsverschillen bestaan omtrent de moeilijkheden met betrekking tot het volwassen-worden, maar dat dit eveneens het geval is t.a.v. het begrip volwassen-worden zelf. M.a.w. de vraag komt naar voren wat men bedoelt met volwassen-worden, waarbij men, bij het zoeken van een antwoord, weer verwezen wordt naar de vraag omtrent het volwassen-zijn. Het is zonder meer duidelijk dat er een zekere samenhang bestaat tussen de onzekerheid in interpretatie van het begrip volwassen-zijn en dus ook van het begrip volwassen-worden en de divergentie die er bestaat inzake de inzichten omtrent de aard en oorsprong der moeilijkheden die men meent te kunnen constateren bij het volwassen-worden, alsmede met betrekking tot de oplossingen die men zoekt.

Het is de bedoeling van de volgende beschouwing door het bespreken van enkele sterk uiteenlopende zienswijzen omtrent de moeilijkheden bij het volwassen worden en een nadere bespreking van het begrip volwassen-

zijn als zodanig een bescheiden bijdrage te verlenen tot verheldering van de situatie, waardoor de discussies die t.a.v. de hier aangegeven problematiek gevoerd worden en nog gevoerd zullen worden misschien aan vruchtbaarheid kunnen winnen.

2. *Versnelling*

Als uitgangspunt neem ik daartoe een artikel van Wilhelm Roessler, dat onder de titel: „Die Akzeleration als pädagogisches Problem", voorkomt in het Augustus-nummer van 1957 van het tijdschrift Bildung und Erziehung.

Roessler vestigt er de aandacht op, dat men zowel in medische als in pedagogische kring veel spreekt over veranderingen die zich voordoen in de ontwikkeling van de opgroeiende mens, waarbij men deze veranderingen meent de kunnen typeren met het woord *versnelling*. Wat deze versnelling nu inhoudt en welke maatregelen zij eventueel vraagt van de volwassenen, die geroepen zijn de jonge mens hulp en leiding te geven, daarover echter bestaat tussen de beide genoemde werelden – die der medici en die der pedagogen – geen eenstemmigheid.

In het algemeen neigen de medici er toe de meeste aandacht te besteden aan en ook de meeste nadruk te leggen op verschijnselen die zich voordoen op lichamelijk gebied. Secundair oefenen deze verschijnselen dan invloed uit op de psychische ontwikkeling, waaruit dan bepaalde maatregelen kunnen volgen met betrekking tot het bieden van hulp, maatregelen die in hun aard sterk beïnvloed worden door het feit dat men de veranderingen op lichamelijk gebied primair stelt.

Roessler citeert op pg. 449 o.a. C. Bennholdt-Thomsen, die in zijn publicatie „Entwicklungswandlung Studium Generale", 1951, spreekt van een „alarmierende Beobachtung einer sich überstürzenden Entwicklungsbeschleunigung der letzten drei Jahrzehnte, z.B. gegenüber der Generation um die Jahrhundertwende". Bennholdt-Thomsen spreekt hier zowel over een algemene ontwikkelingstendens als over specifieke verschijnselen met betrekking tot verschillende sociale bevolkingslagen, als ook in verband met verschillen tussen stad en platteland. Op pg. 451 voegt Roessler hier aan toe: „Nach den gesicherten Ergebnissen der medizinischen Wissenschaft hat heute im Vergleich zum vorigen Jahrhundert die Grösse und Schwere der Neugeborenen zugenommen, liegt der Zahndurchtritt früher, wachsen die Kinder schneller, werden früher geschlechtsreif und sind absolut grösser als vergangene Generationen", en op pg. 452: „Jürgen Freund fasst in einer überaus gründlichen und alle wesentlichen medizinischen Fragen zur Akzeleration enthaltenden Darstellung[1] die bisher

1 Freund/Maier, Zur Ätiologie der Entwicklungsbeschleunigung. Ztsch. f. Kinderheilkunde 1952. S. 1–33, 79–104.

gesicherten Ergebnisse unter drei Gesichtspunkten zusammen: 'l. Die jeweils jüngere Generation zeigt sich in ihrer Entwicklung (im Sinne v. Pfaundlers als Gesamtheit aller Wachstums- und Differenzierungsvorgänge) beschleunigt gegenüber früheren Generationen... 2. Die Entwicklungsvorgänge zeigen einen früheren Einsatz, schnelleren Ablauf und führen im allgemeinen zu höheren Endergebnissen je nach der sozialen Stellung der betreffenden Individuen und zwar stets im Sinne einer deutlicheren Akzeleration der sozial Höherstehenden. 3. Die Bevölkerung der Städte, insbesondere der Grossstädte, zeigt im allgemeinen eine stärkere Beschleunigung ihrer Entwicklung als die Landbevölkerung".

Nu wordt in deze formulering niet iets naar voren gebracht dat geheel nieuw is, want deze visie is al geruime tijd vrijwel algemeen bekend en ook erkend. Langeveld wijdt reeds in de eerste druk van zijn boek: „Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd", van 1937 een paragraaf aan de „vervroegde entree der puberteit" en citeert daar reeds zeer vele, ook uit vroeger jaren stammende, onderzoekingen. Hieraan moet trouwens aanstonds toegevoegd worden dat het ook niet de bedoeling van Roessler is in dit opzicht „iets nieuws" mede te delen. Hij heeft de mededeling van deze visie nodig omdat het hem te doen is om een vergelijking van het algemeen medische en het algemeen pedagogische standpunt t.a.v. de geconstateerde verschijnselen. Hoe belangrijk ook juist deze beschouwing van Roessler is, we zullen er hier niet uitvoerig op kunnen ingaan, doch moeten ons beperken tot een enkele opmerking.

Roessler wijst er op dat de medici zeker wel oog hebben voor de samenhang van fysiologische en psychische veranderingen, maar de laatste vooral zien als *gevolgen* van de eerste. Beide zijn weer een *gevolg* van de inwerking van een veranderde omgeving, die steeds meer en vooral op intensievere wijze het menselijk organisme *prikkelt*. De menselijke *natuur* (die hier zowel het fysiologische als het psychische omvat) *reageert daarop met aanpassing*. „Die Akzeleration ist nach Bennholdt–Thomsen bedingt durch die zahlenmässige Zunahme einer Schicht von Menschen mit erhöhter vegetativer, innersekretorischer und cerebraler Ansprechbarkeit bzw. gesteigerter Reaktionsbereitschaft." (pg. 452).

Wel komt in de term „aanpassing" reeds een overschrijding van een zuiver causale verklaring te voorschijn en wordt een, zij het niet nadrukkelijk als zodanige, teleologische zienswijze ingevoerd, of, m.a.w. wordt het zoeken van een „Ordnungszusammenhang" vervangen door, althans op z'n minst aangevuld met, het aanvaarden van een „Begründungszusammenhang", maar de gehele verandering wordt toch in de eerste plaats gezien als een aanpassing door en vanwege een immanent ordeningsprincipe: „ein gemeinsames Gestaltungsprinzip physischer und psychischer Entwicklungsvorgänge" (pg. 454). Aan de invloed van een gerichte opvoeding, dus een beïnvloeding door menselijk ingrijpen, die aan de inner-

lijk zich voltrekkende veranderingen een concrete vorm en inhoud kan en moet geven, wordt niet of nauwelijks aandacht geschonken, in elk geval wordt deze niet duidelijk onderscheiden van een beïnvloeding van het algemene milieu. „Ergebnis ist eine gestaltliche, funktionelle und geistig-seelische Wandlung des Kindes, Jugendlichen, aber auch des Erwachsenen unserer gegenwärtigen Zeit, eine Wandlung, deren wesentliche Merkmale Wachstumssteigerung, Reifungsbeschleunigung, geschlechtliche Aktivierung, Verlängerung der Fortpflanzungsphase und eine charakteristische psychische Prägung sind" (pg. 455, geciteerd naar J. Freund. Entwicklungswandel der Jugend, Stuttgart 1954, S. 32). En Roessler vervolgt: „Es wird in dieser medizinischen Sicht nicht zwischen denjenigen Bereichen unterschieden, welche als unabhängige natürliche Ausstattung des Menschen seiner Willkür nur in geringem Masse unterliegen und denjenigen Bezirken, welche dem Menschen als einem weltoffenen Wesen zwar nicht bedingungslos, aber doch weithin zur eigenen Ausformung bzw. zur Formung durch Sitte, Kultur und Erziehung verfügbar bleiben." (pg. 455/56). De taak van de opvoeder wordt hier dan ook zeer beperkt gezien. „Aufgabe des Erziehers" wordt „so weit möglich, die akzelerations- und entwicklungsbedingten Schwierigkeiten auszugleichen und wirkliche Störungen und Entgleisungen zu verhindern... Er muss dabei mithelfen, dass auch unter den tiefgreifenden und allzu oft ungünstig veränderten Umweltbedingungen der gegenwärtigen Zeit eine beschleunigte und gesteigerte Entwicklung trotz aller Gefährdung zu einem gesunden und harmonischen Entwicklungsziel führt." (pg. 456. J. Freund, a.a.O. S. 32). Roessler voegt hier aan toe: „Dieses Ziel wäre also bei einer völligen An- und Einpassung in die vorhandene Umwelt erreicht. Es bleibt der Erziehung nur die Aufgabe, die rechte Reizeinwirkung zu gewährleisten und nur dort entscheidender einzugreifen, wo die „Entwicklung" d.h. das in der Natur wirkende Gestaltungsprinzip noch nicht die entsprechende „Höhe" der Umweltanpassung erreicht hat. Erziehung stellt also *„Entwicklungshilfe"* in einem schmalen Bereich des im übrigen der menschlichen Einwirkung unzugänglichen natürlichen Werdeprozesses dar." (pg. 456).

Het is niet de bedoeling van Roessler de door de medici gereleveerde feiten te bestrijden, wat trouwens een vrij wel onmogelijke en bovendien zinloze onderneming zou zijn, maar hij meent er op te moeten wijzen, dat er t.a.v. de opgroeiende jonge mens meer nodig is dan alleen meer „Entwicklungshilfe", nl. *een veranderde opvoeding*. Hij wijst er dan verder op dat men deze noodzaak in pedagogische kringen ook wel reeds ziet, maar daaruit toch nog maar in zeer beperkte mate de consequenties heeft getrokken, zodat opvoeding en onderwijs in het algemeen nog grotendeels zich baseren op thans niet meer geldende situaties. Bovendien hebben de pedagogen naar zijn mening te eenzijdig de aandacht gevestigd op de optredende psychische moeilijkheden als gevolg van een leven in een veran-

derde geestelijke wereld met haar steeds gecompliceerder wordende levensverhoudingen, terwijl zij te weinig oog hadden voor de veranderingen op fysiologisch, of algemener, biologisch terrein, met name het verschijnsel van de „Akzeleration". Soms echter ook sloeg men naar het andere uiterste door en stelde het verschijnsel van de Akzeleration als het ware „verantwoordelijk" voor de moeilijkheden op psychisch gebied, waarbij men er dan toe kwam een zekere *machteloosheid* op pedagogisch terrein te constateren. Men stelde vast, „dass bei den heute Heranwachsenden das Gedächtnis schlechter geworden sei, die Begriffsbildung verzögert einsetze, sich Wertgefühle nur spärlich entwickelten und Gedächnislücken unbekümmert durch Phantasie ersetzt würden. Vor allem aber mache sich das Wuchern der Triebe in einer unzulässigen Weise bemerkbar." (pg. 460, geciteerd naar Kind und Jugendlicher der Gegenwart. Wien 1956. S. 94/95). Maar wat kan men hieraan doen, immers: „Die geistig-seelische Leistungsfähigkeit unserer Jugend ist herabgesetzt, weil jeder Mensch auf seinem Lebensweg nur ein bestimmtes Mass von Lebenskraft, von Vitalenergie mitbekommt. Wenn nun der Körper bei dieser beschleunigten Längen- und Geschlechtsentwicklung so viel von dieser Lebenskraft für sich beansprucht, dann bleibt zwangsläufig für die geistig-seelische Entwicklung entsprechend weniger Kraft übrig. Es kommt also gesetzgemäss zu einer Verminderung der geistig-seelischen Leistungsfähigkeit" (pg. 460).

Roessler voert tegen deze zienswijze twee bezwaren aan: In de eerste plaats klopt deze zienswijze niet met de resultaten der z.i. zeer zorgvuldige medische onderzoekingen die juist bij een versnelde lichamelijke ontwikkeling ook een versnelling en vaak een verhoging van intellectuele prestaties hebben vastgesteld, en in de tweede plaats wordt ook hier een te eng causaal verband gelegd tussen lichamelijke ontwikkelingsprocessen en de geestelijke attitude van de opgroeiende mens in onze tijd, m.a.w. ook hier wordt de betekenis van de opvoeding onderschat. En dit komt z.i. weer voort uit het feit dat men in pedagogische kringen nog te veel opereert met algemeen pedagogische principes, die men uit een bepaalde „Wertphilosophie" heeft afgeleid, zonder dat men daarbij door middel van concreet-empirische onderzoekingen nagaat hoe deze principes in bepaalde situaties gerealiseerd kunnen en moeten worden. „Die normativ gegebenen Entscheidungen können nicht ohne weiteres in pädagogische Anweisungen für die Praxis verwandelt werden: sie müssen erst im pädagogischen Felde konkretisiert aufgesucht und dort in ihrem Beziehungs- und Wirkungsgefüge verstanden werden. Zwischen den Tatbeständen, auf welche die Empiriker blicken und jenen, die durch die Wertphilosophie oder durch theologische oder politische Normierungen gestützt scheinen, befindet sich eine Zwischenwelt, in der das erzieherische Geschehen mit seiner Verantwortung liegt. An dieser Stelle beginnt die selbständige Besinnung und Forschung der wissenschaftlichen Pädagogik." (pg. 461, ge-

citeerd naar: W. Flitner. Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1957. S. 23).

Ik ben van mening dat in dit laatste citaat een zeer belangrijke uitspraak t.a.v. ons opvoedings- en onderwijssysteem gedaan wordt, speciaal ook voor ons eigen land. Wij hebben zo onze vastgestelde schoolprogramma's; we weten ook dat zij voor veel kinderen moeilijkheden met zich meebrengen, maar waar die moeilijkheden nu precies zitten, daarvan weten we bitter weinig, al verhindert dit zeer vele opvoeders en leraren niet daaromtrent zeer stellige opinies te bezitten en te uiten. Stellen we bepaalde onderwerpen te vroeg of te laat aan de orde? Passen onze methoden bij bepaalde ontwikkelingsniveau's? Roessler zegt: „Es muss deswegen im gesamten Schulbereich durch empirische pädagogische Tatsachenforschung im einzelnen festgestellt werden, wieweit bestimmtes Schulversagen–z.B. die allerseits festgestellte Unkonzentriertheit–der heutigen Schüler und Schülerinnen neben anderen Gründen auch darauf zurückgeführt werden muss, dass die Schüler nicht ihrer heutigen Situation entsprechend, die sich gegenüber der Lage früherer Generationen entscheidend verändert hat, erzogen werden. (pg. 462/63). Hiermee kan ik het geheel eens zijn. Even eerder heeft hij echter als z'n mening geuit dat zeer waarschijnlijk vele van onze kinderen in het elfde en twaalfde levensjaar, speciaal op het gymnasium (hij spreekt over de Quintanern und Quartanern) te veel als kinderen behandeld worden. Hij meent dat zeker een derde van deze kinderen in sterke mate het verschijnsel van „Akzeleration" vertoont. Men zou hier gemakkelijk een aantal andere uitspraken tegenover kunnen stellen. Laat ik er één mogen noemen. S. G. Raybould zegt op pg. 42 in „The English universities and adult education": „It is difficult not to feel that, consciously or otherwise, our educational practice has been based on the assumption that for most persons education in any formal sense will cease at fourteen of fifteen, for a few more at seventeen or eighteen, and for a still smaller number at twenty-one or twenty-two. If it were firmly established that some kinds of education are best postponed till later in life, then not only might adult education receive much more attention and support than hitherto, but work might be removed from the schools which hitherto has been done there, not because that was the appropriate place for it, but because if not done there it would in all probability not be done at all."

Ik moet hier echter opmerken, dat alhoewel deze uitspraak lijnrecht in tegenspraak schijnt te zijn met de zojuist vermelde mening van Roessler, dat toch in werkelijkheid geenszins het geval behoeft te zijn. Het lijkt me nl. dat we in beide gevallen niet met dezelfde groepen van kinderen te doen hebben. En wat voor het ene kind geldt, behoeft nog niet voor het andere te gelden. En bovendien: misschien zijn we alleen in sommige opzichten te laat en in evenveel andere te vroeg. Misschien bestaat er op sommige terreinen van het geestelijk leven een versnelling, op andere een vertra-

ging en variëert deze verhouding van kind tot kind, misschien ook van groep tot groep, al naar gelang het milieu waarin zij zich hebben ontwikkeld en in verband met de opvoeding die zij hebben ontvangen. Wel lijkt me dat voor zeer velen geldt wat Roessler zegt: „Die Lebenswelt des heutigen Kindes ist demnach u.a. dadurch gekennzeichnet, dass sich in ihr nicht mehr die festgeprägten Verhaltensmuster finden, welche früher den Heranwachsenden selbstverständliche Orientierungshilfen bedeuteten" (pg. 463). En dit brengt het kind in grote moeilijkheden. Roessler uit de veronderstelling dat velen in deze omstandigheden te kort gekomen zijn aan opvoeding op het gebied van het gemoedsleven en dat daardoor een „Gemuts- und Gefühlsretardierung" tot stand is gekomen. Dit leidt dan tot een „Unterkühlung der mitmenschlichen Bezüge", misschien ook tot de gesignaleerde „Konzentrationsschwäche". Men zou kunnen zeggen: De ouders (en de leraren) hebben de nieuwe situatie op maatschappelijk en geestelijk terrein niet kunnen verwerken; de opvoeding die zij zelf hebben ontvangen heeft hen in de zeer veranderde omstandigheden in de steek gelaten en nu kunnen zij aan hun kinderen (leerlingen) evenmin de juiste steun bieden. Zij blijven het proberen met de van ouds beproefde middelen en als die falen, wijten ze de mislukking aan de kinderen. Hoe dit nu verder ook moge zijn, Roessler meent dat hier een zeer belangrijke taak ligt voor allen die zich bezig hebben te houden met het doordenken van de hier opduikende problemen en met het zoeken naar een concrete oplossing in practische situaties, waarbij het verschijnsel van de „Akzeleration", de *versnelling in de lichamelijke en psychische ontwikkeling* een belangrijke plaats zal innemen.

3. *Vertraging*

Een geheel andere visie vinden we in het boek „Metabletica" door Prof. Dr. J. H. van den Berg[1]. Om een goede indruk te geven van het onderscheid tussen de mening van Roessler en die van Van den Berg zou het zeer gewenst zijn in dit gedeelte van onze beschouwingen zeer uitvoerige citaten op te nemen. Ik zal me echter terwille van de beschikbare ruimte tot het uiterste beperken.

In het tweede hoofdstuk „Volwassenen en kinderen" brengt Van den Berg als zijn mening naar voren dat vóór de tijd van Rousseau en Campe het volwassen-worden blijkbaar helemaal geen probleem was, noch voor de opvoeders noch voor het kind zelf. Maar dat niet alleen, het kind werd ook zeer jong volwassen, wat door Van den Berg met vele voorbeelden geïllustreerd wordt. In en na de tijd van Rousseau en Campe echter zou hierin een verandering opgetreden zijn en t.a.v. deze verandering maakt Van den Berg de volgende opmerking: „Meestal, zo niet steeds, wordt de

[1] G. F. Callenbach, Nijkerk 1956.

uit dit alles sprekende verandering van het kind van de hand gewezen met de opmerking, dat de geciteerde voorbeelden voorbeelden zijn van in feite bijzondere, bijzonder begaafde en ook in hun tijd als wonderen beschouwde kinderen. Ten dele is dit zeker waar. Dat de *vroegrijpheid*[1] van het kind echter alleen gold voor de zeer begaafde, wordt twijfelachtig, wanneer men ziet, dat Rousseau en Campe de naar hun inzicht onhoudbare toestand beschrijven als een algemene. Rousseau heeft het niet over enkele kinderen, Campe evenmin; beide stellen de staat van opvoeding en onderricht aan de kaak, *zoals deze in het algemeen was*" (pg. 35).

Op dezelfde pagina volgt dan even verder: „Het kind is kind geworden", waarmee wel bedoeld is dat de zojuist genoemde *vroegrijpheid* als algemeen kenmerk is verdwenen. Daarmee is een zeer belangrijke verandering in het volwassen-worden opgetreden; ja, men kan zelfs zeggen, dat het volwassen-worden in pregnante zin daarmee pas eigenlijk is ontstaan. Op pg. 37 wordt dit nog eens uitdrukkelijk naar voren gebracht in de woorden: „Het kind is kind *geworden*" (spatiëring van de schrijver). M.a.w. in deze visie is duidelijk sprake van een *vertraging* in de ontwikkeling, in elk geval op geestelijk en psychisch gebied.

Het is haast wel vanzelfsprekend dat Van den Berg nu de vraag naar de oorzaken van deze belangrijke verandering gaat stellen. „Wat maakte, dat het kind, eertijds nauwelijks onderscheiden van de volwassene, thans anders en wel radicaal anders is dan de volwassene? Hoe komt het, dat thans een kloof gaapt tussen jong en oud, zo diep en zo onoverbrugbaar, dat het niet mogelijk is de dingen der volwassenheid naar de andere kant te brengen?" (pg. 37).

Van den Berg meent dat in de eerste plaats een oorzaak gezocht moet worden in de veranderingen die de volwassenen zelf ondergingen, doordat hun hele leven veranderde. Als een der voornaamste aspecten noemt hij dan het *polyvalent* worden van vele maatschappelijke instellingen. „Elke handeling, elke zaak en daarmee elk woord bezitten niet één maar steeds vele betekenissen." Hierdoor wordt het leven onzeker aan alle kanten; voor de volwassene; hoeveel te meer nog voor het kind. Immers: „Het kind, dat naar deze pluriforme en polyvalente volwassenheid toegroeit, ontmoet haast onoverkomelijke moeilijkheden. Elke stap, die het doet om volwassen te worden, is een stap in de mist der polyvalenties." (pg. 47).

De volwassene is onzeker en daardoor aarzelend geworden; het kind ervaart dit telkens weer en wordt nog aarzelender. „Als de befaamde Pelgrim naar Mekka zet het na elke twee schreden een schrede terug. De tocht duurt lang. Het einde wordt laat bereikt. Het kind is lange tijd kind, het wordt laat volwassen. De eerste oorzaak van de toegenomen kinderlijkheid van het kind en van het ontstaan, de verlenging en de verdieping

1 spatiëring van mij. H.N.

der volwassenwording ligt in het polyvalente pluralisme, eigen aan de staat der hedendaagse volwassenheid." (pg. 48).

Als „tweede oorzaak van de kinderlijkheid van het kind en van de bemoeilijkte volwassenwording" (pg. 48) noemt Van den Berg: „de onzichtbaarheid van de volwassen staat". Het kind ziet steeds minder van het leven van de volwassene, in het bijzonder wat de beide zo belangrijke gebieden van de arbeid en het sexuele leven betreft. Door het onzichtbaar worden van de arbeid wordt de beroepskeuze steeds moeilijker, zo niet onmogelijk. En daarmee wordt de toekomst leeg. „Als de toekomst leeg is, bevat het heden beuzelarij. Elke trap tegen de voetbal, elke half opgerookte en daarna weggeworpen sigaret is de weerslag van een toekomst, waarin niets te onderscheiden valt. Het heden is gevuld met niets verplichtende zaken". (pg. 53).

Als derde oorzaak van de belemmering van het volwassen worden noemt Van den Berg het feit, dat met name sinds Descartes, het wereldbeeld van de mens zo ingrijpend veranderd is. Hij wijdt hieraan een geheel hoofdstuk. Kort samengevat komt het m.i. hier op neer, dat de „van-zelf-sprekendheid" uit het leven verdwijnt. Wij aanvaarden niet meer de verschijnselen als zodanig, maar proberen ze te verklaren. De volwassene gaat in een gerationaliseerde wereld leven. Maar deze wereld is voor het jonge kind ontoegankelijk. En hierdoor wordt de kloof tussen volwassenen en kind weer groter, verliest het kind nog meer steun en wordt het nog moeilijker de volwassenheid te veroveren. „In de 18e eeuw nam het proces der distanciëring van volwassene en kind een aanvang. In die tijd ontstond de psychische puberteit." (pg. 79/80). En verder: „Het proces der toenemend moeilijke toegankelijkheid schreed inmiddels voort. Omstreeks 1900 werd de puberteit gekenmerkt door uitzonderlijke gecompliceerdheid en lange duur, waardoor het begrijpelijk is, dat juist in die tijd de eerste monografieën over de puberteit verschenen. In de laatste decenniën ten slotte zien wij, dat de volwassenwording steeds minder vaak (in bepaalde kringen zelfs in het geheel niet meer) wordt afgesloten aan het einde der zo langdurig geworden puberteit, maar voortloopt tot diep in de daarop volgende tot voor kort alleszins volwassen jaren, waarmee een nieuw tijdvak aan de volwassen wording is toegevoegd: het tijdvak der *adolescentie*". (pg. 80/81). En tenslotte: „Voor niet weinigen begint de volwassenheid op de leeftijd van dertig of zelfs vijfendertig jaar". (pg. 82).

Het is duidelijk hoezeer de visie in deze uitspraken neergelegd verschilt van die van Roessler omtrent het opgroeien van de jonge mens, maar ook zal het duidelijk zijn, dat deze beide beschouwingen vooral zullen moeten divergeren, als het om onderwijs en opvoeding gaat. Daarover tot slot nog een enkel woord ontleend aan Metabletica.

Op pg. 105 begint een hoofdstuk dat bij de opeenvolgende onderdelen, o.a. de volgende opschriften draagt: „Leermoeilijkheden op de lagere school; Leermoeilijkheden op de middelbare school; Leermoeilijkheden

bij het hoger onderwijs; Leermoeilijkheden in de maatschappij; Persisterende onvolwassenheid." Het begint aldus: „Onze kinderen zijn laat met alles. Zij passen niet meer in de instituten, die wij voor hen oprichtten en in stand hielden. Met name past het kind niet meer in de school; het is er te kinderlijk voor... Voor steeds meer kinderen vormen de eerste klassen van de lagere school een ernstige of onoverkomelijke hindernis. Steeds meer kinderen blijven gedurende een goed deel van de jaren, dat zij de lagere school bezoeken, vreemd aan het onderwijs, dat er gegeven wordt, vreemd zelfs aan het geheel, dat school heet... Het kan niet, dat is duidelijk." En Van den Berg vervolgt: „Na de vorige bladzijden is het niet meer duister, waarom het niet kan: het kind is meer infantiel dan het ooit was, het is om die reden niet bij machte het onderwijs zoals het aan de vorige generaties werd gegeven te volgen. Toch is dit onderwijs in de laatste eeuw, en vooral in de laatste vijftig jaren, al heel wat tegemoet gekomen aan de verandering van het kind. Vergeleken bij vroeger is het onderwijs van nu gekenmerkt door duidelijke *infantilisatie*. (cursivering van de schrijver). Men kan er zeker van zijn, dat elke onderwijsvernieuwing blijk geeft van een steeds grotere infantilisatie van het onderwijs." (pg. 105/106).

„Op de middelbare school staat het niet anders. Ook daar blijkt het kind „te jong voor zijn leeftijd". Om de kinderen op school te houden, infantiliseert ook daar het onderwijs". (pg. 106). Het is zeer verleidelijk nog meer te citeren; ik moet het hierbij laten. Slechts nog een enkele opmerking. Hoe vallen deze opmerkingen te rijmen met wat Roessler op pg. 462 van het in de vorige paragraaf besproken artikel zegt?

„Der Heranwachsende ist also, verglichen mit seinen Altersgefährten vor zweihundert Jahren, tatsächlich ein anderer geworden.[1] Da jedoch nicht nur im köperlichen, sondern auch im geistig-seelischen Bereich entscheidende Wandlungen eingetreten sind, stellt sich die Frage, ob die überkommenen Erziehungsformen, -haltungen und -gewohnheiten dem „neuen" Jugendlichen in seiner gewandelten Art entsprechen und gerecht werden. Wenn z.B. in den Richtlinien eines Grossen Bundeslandes noch von den Quintanern und Quartanern als von Kindern gesprochen wird, die in „der naiven Lebenseinheit stehen", während die Akzelerierten dieser Klassenstufen – und sie betragen gerade in den höheren Schulen mehr als ein Drittel – sich schon mit der beginnenden Geschlechtsreife auseinandersetzen müssen, so zeigt sich schon an diesem Beispiel, dass die Wirklichkeit des Jugendlichen und die Vorstellungen der Bildungspläne von dieser Wirklichkeit nicht mehr übereinstimmen."

Men ziet het: Roessler en Van den Berg zeggen beide: de volwassene is veranderd; het kind, de puber is veranderd; het kind, de puber, en het onderwijs passen niet meer bij elkaar. Maar gaan zij deze formuleringen

1 N.B.: Roessler bedoelt hier niet een *infantilisering;* integendeel, het gaat hier om een verder voortgeschreden rijping op lichamelijk en geestelijk gebied.

een nadere inhoud geven, dan komen ze vrijwel tot diametraal tegenovergestelde interpretaties. Beide, Roessler en Van den Berg spreken van een polyvalente samenleving[1], maar bij het kiezen daaruit hanteren zij blijkbaar verschillende maatstaven. En dit bemoeilijkt een vruchtbare discussie wel uitermate. Willen wij op het terrein van opvoeding en onderwijs tot werkelijk verantwoorde meningen en handelingen komen, dan zal het toch wel in de eerste plaats nodig zijn, dat we leren ons stap voor stap rekenschap te geven van wat wij gaan beweren en wat we menen te moeten doen. Daaraan ontbreekt blijkbaar nog al wat. Voorlopig heb ik de indruk dat Roessler in dit opzicht critischer te werk gaat dan Van den Berg, maar ook deze visie is nog niet veel meer dan een indruk, die nader geverifiëerd zal moeten worden.

4. *Versnelling en vertraging*

Er is nog een derde visie aangaande de volwassen-wording van de mens, die m.i. besproken dient te worden. En wel de beschouwing die we vinden in de publicatie van Karl Schmeïng: „Der Sinn der Reifungsstufen. Erbgang und Werdegang der menschlichen Jugend."[2]
Ik zal trachten het voor mijn betoog belangrijkste hieruit zo kort mogelijk samen te vatten, al is het niet eenvoudig van deze niet omvangrijke (102 pagina's), maar inhoudsrijke studie in weinig woorden een adaequate weergave te geven.

Voorop moet worden gesteld dat Schmeïng zich zeer nadrukkelijk stelt op de grondslag van een „evolutionistische levensbeschouwing". Maar ook deze aanduiding is in onze dagen polyvalent geworden en het gebruik daarvan kan dus maar al te gemakkelijk tot allerlei misverstanden aanleiding geven, wat ook inderdaad veelvuldig gebeurt. M.i. gaat het hier om een evolutionistische levensbeschouwing in niet-filosofische, maar empirische zin, waarbij dus de vraag of het „lagere" het „hogere" uit-zichzelf creatief tot stand brengt, dan wel dat het „hogere" slechts tot ontplooiing komt en tot ontplooiing kan komen omdat het reeds in het „lagere" besloten lag, of zelfs door opeenvolgende „scheppingen" daaraan werd en wordt toegevoegd buiten beschouwing gelaten wordt. Het gaat wel om een interpretatie–natuurlijk, alle wetenschap is interpretatie–maar om een interpretatie in het empirisch-wetenschappelijke vlak. Persoonlijk ben ik van mening dat–deze beperking in acht genomen–de evolutiegedachte nog altijd een zeer vruchtbare en ook zeer wel verdedigbare hypothese vormt, al weet ik natuurlijk zeer goed dat volgens sommigen, misschien zelfs velen, deze gedachte „een overwonnen standpunt" is. Nu

[1] „Die Lebenswelt des heutigen Kindes ist demnach u.a. dadurch gekennzeichnet, dass sich in ihr nicht mehr die Festgeprägten Verhaltensmuster finden, welche früher den Heranwachsenden selbstverständliche Orientierungshilfen bedeuteten" (pg. 463).
[2] Johann Ambrosius Barth, Leipzig 1955[4].

moet men in de wetenschap altijd zeer voorzichtig zijn met iets als „een overwonnen standpunt" te betitelen, daar het maar al te vaak blijkt dat de doodverklaarde een halve eeuw later nog springlevend blijkt te zijn. Maar zelfs afgezien daarvan of men de laatste theoretische grondslag van de beschouwingen van Schmeïng al of niet meent te kunnen aanvaarden, lijkt het me de moeite waard kennis te nemen van het feitenmateriaal dat hij aanvoert en de conclusies die hij daaruit trekt. Zeer in het kort komt de zienswijze van Schmeïng hierop neer:

Hij onderscheidt, zoals tegenwoordig algemeen te doen gebruikelijk is een eerste en een tweede puberteit, die hij respectievelijk localiseert tussen het 3e–6e en het 12e–17e levensjaar. Beide worden gevolgd door een „Latenzzeit", die met de eigenlijke puberteit (hier als Phase of Reifungsphase aangeduid) een wezenlijke eenheid vormt, die als „Stufe" wordt betiteld.

Verder maakt hij een duidelijk onderscheid tussen lichamelijke en geestelijk-psychische rijping, ook al worden deze beide niet gescheiden, maar in onderlinge samenhang gezien. Het is misschien niet overbodig er op te wijzen dat tussen „Reifungsphase" en „Latenzzeit" geen principiëel maar een gradueel verschil bestaat, in deze zin, dat ook in de „Latenzzeit" de lichamelijke en geestelijke rijping niet stil staat, maar voortschrijdt, zij het ook in een rustiger tempo dan in de „Reifungsphase" in engere zin. Men kan deze laatste het best vergelijken met de stroomversnellingen in een rivier, een algemeen bekend en gebruikt beeld trouwens.

De meest wezenlijke bijdrage die Schmeïng nu m.i. levert in z'n beschouwingen omtrent de eerste en tweede puberteit is, dat bij hem deze twee niet los naast elkaar blijven staan, maar tot een zinvol geheel worden samengevoegd. En wel op de volgende wijze:

Schmeïng analyseert de lichamelijke en psychische verschijnselen die zich in de eerste en tweede puberteit afspelen en gaat deze vergelijken. Hij vindt dan op tal van punten overeenkomst en wel in zo sterke mate, dat hij de eerste rijpingsphase de naam van „Kindheitspubertät", de tweede de naam „Jugendpubertät geeft. Maar er zijn natuurlijk ook verschillen. Het voornaamste onderscheid tussen eerste en tweede puberteit is wel, dat de eerste niet tot volledige ontplooiing komt. Er heeft wel een sterke en vooral ook versnelde lichamelijke en geestelijke rijping plaats maar deze mondt niet uit in een volledige volwassenheid. Schmeïng meent nu dat dit oorspronkelijk–nl. bij de „oer-mens"–wel het geval geweest moet zijn, maar daar viel deze puberteit dan ook in een later levenstijdperk. Naarmate echter de menselijke cultuur zich ontplooide, d.w.z. in omvang, maar vooral in gecompliceerdheid toenam, bleek de beschikbare tijd te kort om deze in voldoende mate te assimileren. Het volwassen-worden, zowel in lichamelijke als geestelijke zin moest uitgesteld worden en dit kon geschieden doordat de eerste puberteit niet meer volledig tot ontplooiing kwam. De mens naderde de volwassenheid, maar bereikte deze

niet. Er trad een pauze in, een latentieperiode, die nu juist gebruikt kon worden voor een voortzetting van de geestelijke ontplooiing. Het verstands-, gevoels- en wilsleven kon zich op deze wijze tot een grotere hoogte ontwikkelen, zodat de mens beter berekend werd voor z'n taak in de veel gecompliceerder geworden samenleving; waaruit tevens blijkt dat de naam Latentieperiode allerminst een tijd van geestelijke stilstand betekent. Het zou m.i. zelfs niet onjuist zijn deze latentieperiode met de naam van „cultuurpuberteit" aan te duiden, maar om verwarring te voorkomen, is het misschien beter deze naam hier niet in te voeren. Naar haar inhoud en betekenis en ook naar haar wijze van ontstaan is zij het echter wel. Wanneer dan de geestelijke rijping een voldoende hoogte heeft bereikt kan de weg naar de volwassenheid weer in versneld tempo betreden worden. Er volgt dan ook een tweede „Erregungsphase", welke de jaren 12–17 omvat en die in de volwassenheid uitmondt. Volgens Schmeïng is dit het stadium waarin de „natuur"-volken zich bevinden, al zouden dus deze volken beter de naam van cultuurvolken kunnen dragen. In de loop der ontwikkeling nu werd de eerste puberteit meer en meer rudimentair en verplaatste zich naar een vroeger ontwikkelingsstadium. Zij bleef echter allerlei kenmerken van een echte rijpingsperiode bewaren, waarvan ik alleen noem: het optreden van kleine flirtations tussen de beide geslachten. De jongens gaan zich in deze tijd ten opzichte van de meisjes zo gedragen dat zij door allerlei prestaties de aandacht trachten te trekken en daarbij indruk willen maken. Wat de inhoud van die prestaties zijn, doet er niet zo veel toe, al is het maar lang op één been kunnen blijven staan, als er maar een imponerende werking van uitgaat. De meisjes van hun kant trachten aandacht te trekken door o.a. coquet te doen. Na de eerste puberteit verdwijnt deze wederzijdse belangstelling, om in de tweede puberteit opnieuw te voorschijn te treden.

Gedurende een zeer lange periode in de ontwikkeling van de mensheid en haar cultuur blijft een periode van ongeveer 16 jaar voldoende om lichamelijk en geestelijk volwassen te worden en zelfs in onze cultuur zijn er nog groepen die deze ontwikkelingsphase vertonen. Ik kom daar zo aanstonds op terug. Maar de mens ging voort een steeds gecompliceerder samenleving in het aanzijn te roepen. Het gevolg hiervan is dat voor een werkelijke verovering van de cultuur weer een langere periode van ontplooiing noodzakelijk blijkt te zijn. Opnieuw treedt een remming op in het bereiken van de volwassenheid. Schmeïng is nu van mening dat wij–d.w.z. de volkeren van de West-europese cultuur en misschien ook spoedig andere–ons in deze nieuwe ontwikkelingsphase bevinden. Dat wil zeggen, dat er tendenties zijn die er op wijzen dat ook de tweede puberteitsphase niet meer in de volledige volwassenheid kan uitmonden. Ook zij moet gevolgd worden door een tweede latentieperiode, die we gewend zijn met „adolescentie" aan te duiden, en die dus opnieuw een cultuurpuberteit genoemd zou kunnen worden. Daarna kan dan een derde Erre-

gungsphase volgen, die de mens tot de volledige volwassenheid brengt. Hieruit volgt dus dat we volgens Schmeïng niet alleen meer te maken hebben met een eerste en een tweede puberteit, maar zelfs met een derde, al bevindt deze zich dan ook nog slechts in de aanvang van haar ontwikkeling en betreft zij nog slechts kleine groepen van onze samenleving, waarbij we als vanzelf denken aan de „Akzelerierten" van Roessler. Schmeïng spreekt hier van een „Erwachsenenpubertät" en stelt deze omstreeks het 20e–24e levensjaar. In verband nu met het optreden van deze derde puberteit vertoont de tweede puberteit dezelfde verschijnselen van rudimentatie en vervroeging, die we ook bij de eerste reeds aantroffen, zij het dan ook in nog veel zwakkere mate. Ik besef maar al te goed hoe onvolledig het beeld is dat ik hier heb geschetst, maar ik kan niet anders doen dan belangstellenden verwijzen naar de bron zelf, waar zij een grote hoeveelheid materiaal kunnen vinden, dat de ontworpen hypothese steunt.

Hier wil ik nog slechts op het volgende de aandacht vestigen. Volgens Schmeïng is „de mens" dus nog steeds in een lichamelijk en psychisch-geestelijk ontwikkelingsproces, waarbij Schmëing er toe neigt het psychische voorop te zetten en het lichamelijke daarop te doen volgen. Van een „onveranderlijke" mens is dus bij hem zeker geen sprake, al wil dit natuurlijk weer niet zeggen dat de mens „in diepste wezen" niet dezelfde blijft. Ik sta hierbij opzettelijk even stil, omdat de eerste druk van het boek van Schmeïng van 1930 is, terwijl de eerste druk van Metabletica, van 1956, het „Woord vooraf" begint met de zin: „De onderstelling, dat de mens onveranderlijk is, beheerst de gehele psychologie" en ook verder de indruk vestigt alsof de auteur van „Metabletica" de eerste is die de veranderlijkheid van de mens poneert. Schmeïng was dan toch in elk geval al een kwart eeuw eerder, en ook hij was de eerste niet. In haar algemeenheid is de geciteerde uitspraak van Van den Berg dus zeker niet zonder meer aanvaardbaar.

Maar er is meer dat aangestipt moet worden. Schmeïng constateert evenals Roessler het optreden van een *versnelling*, een „Akzeleration" in de individueel-menselijke ontwikkeling. Hij wijdt daaraan zelfs een aparte paragraaf in z'n vierde druk, die in de eerste nog ontbrak, al komt het verschijnsel daar zeker wel ter sprake: „Der Sinn der kindlich-jugendlichen Akzeleration." Ook hij zoekt blijkens deze formulering niet alleen causaal-verklarende „Ordnungszusammenhänge", maar heeft tevens oog voor „Begründungszusammenhänge".

Daarnaast is er echter bij Schmeïng evenals bij Van den Berg sprake van een *vertraging*, een vertraging nl. in het psychisch-geestelijk volwassen worden. Maar Schmeïng interpreteert deze vertraging positief, terwijl Van den Berg haar als negatief qualificeert. Van den Berg spreekt telkens weer van infantilisering en van een bedreigd zijn der volwassenwording. Bij Schmeïng is hiervan geen sprake. Integendeel, hij ziet de vertraging als een positieve bijdrage tot een grotere mogelijkheid van cultuuront-

plooiing. Het kind blijft langer kind, de puber langer puber, maar de mens blijft door deze gang van zaken langer *plastisch* en kan daardoor een grotere ontplooiingshoogte bereiken. Deze visie doet denken aan de ouder (verouderde?) retardatietheorie van Bolk, volgens welke de mens bij zijn geboorte minder „af" ter wereld komt dan de mensaap, maar juist daardoor ook grotere vormingsmogelijkheden in zich bergt.

Ik zei zopas dat naar mijn mening Schmeïng het geestelijk principe in de ontwikkeling laat prevaleren boven het lichamelijke. Dit blijkt o.a. hieruit dat Schmeïng van mening is dat de zich cultureel verder ontwikkelende mensheid bezig is de tweede puberteit te onderdrukken. Er is dus niet louter en zelfs niet in de eerste plaats sprake van een „natuurverschijnsel". „Wir sagen mit Recht, dass der Jugendliche des Pubertätsalters „dem Leben noch nicht gewachsen ist"... Die Umwelt verlangt einen weiter ausgebildeten Typus, und die Einzelentwicklung bemüht sich, dieser Forderung nachzukommen, durch „Weiterwachsen", insbesondere auf geistigem Gebiete.

Diese Einwirkung der Umwelt erfolgt beim Menschen nun auch in einer soziologisch gebundenen Form. Denn alle die Faktoren, die wir als überindividuelle in soziologischem Sinne ansehen, Kultur, Gesellschaft, Staat, Kirche *haben*, abgesehen von Resten früherer Kulte, *den Termin der Jugendpubertät als Fortpflanzungsbeginn längst aufgegeben* und sich mit Festen, Zeremonien und eindringlichen Akzenten verschiedenster Art *auf einen späteren Termin, die Eheschliessung, festgelegt.*

Um die Jugendpubertät, wie bei den Naturvölkern, kümmert man sich nur noch wenig. Die umfassende, mit vielen Hebeln arbeitende Macht der überindividuellen Gewalten überlagert und erdrückt geradezu die Sexualität, lässt ihr für die ursprüngliche Aktivierung der Reife zur Zeit der Jugendpubertät keinen offiziellen Weg offen, sie summiert die Hemmungen, blockiert allmählich die Ausgänge, die früher einmal möglich waren und zeigt desto schärfer und leuchtender eine Erfüllung in einer späteren Zeit." (pg. 32).

Hetzelfde komt nog eens naar voren, wanneer Schmeïng op pg. 97 zegt, nadat allerlei lichamelijke verschijnselen die op „Akzeleration" duiden ter sprake zijn gebracht: „Zieht man die Gesamtbilanz dieser zahlreichen und sorgfaltigen empirischen Messungen, Wägungen und Überlegungen, so ergibt sich, dass die Akzeleration in Wesentlichen ein „Zivilisationsphänomen ist, oder mit den Stichworten unserer Untersuchung, eine „Kulturerscheinung".

En zo zijn ook de eerste en tweede latentieperiode en de derde puberteit cultuurverschijnselen. Dat wil zeggen, dat zij voor menselijk ingrijpen open staan, en dus voor opvoeding en onderwijs toegankelijk zijn. Ook in dit opzicht staat Schmeïng aan de kant van Roessler. En ik meen dat wij hier mee ook reeds in positieve zin bezig zijn.[1]

[1] Wat de theoretische doordenking betreft, zie men b.v. „De grondsituatie der puberteitsopvoeding", Dr. L. de Klerk. J.B. Wolters, Groningen 1954.

Ik wil hier graag aan toevoegen, dat ik in dit verband de uitspraak van Van den Berg „Men kan er zeker van zijn, dat elke onderwijsvernieuwing blijk geeft van een steeds grotere infantilisatie" (pg. 106) in haar algemeenheid beslist meen te moeten afwijzen. Natuurlijk kan men wel feiten vinden waaruit blijkt dat sommigen die zich voor onderwijsvernieuwers uitgeven niet veel anders doen dan de menselijke en dus ook kinderlijke gemakzucht tegemoet komen, maar dit bepaalt niet het karakter noch het gehalte der onderwijsvernieuwing in het algemeen. Wie hier van de werkelijkheid op de hoogte is, weet wel beter. Het gaat bij de onderwijsvernieuwing er niet om „het gemakkelijker te maken", noch voor de leerlingen, noch voor de leraren, het gaat er ook niet om om „het prettiger te maken", het gaat er alleen om „het onderwijs zinvoller te maken", d.w.z. beter aansluitend bij wat het kind in het algemeen en bepaalde kinderen in het bijzonder werkelijk geestelijk kunnen verwerken. Dat daardoor vaak het leren voor het kind ook prettiger wordt is een winst die daarnaast graag geaccepteerd wordt.

Tot slot van mijn bespreking van de publicatie van Schmeïng moet ik – zoals ik beloofde – nog even terug komen op mijn uitspraak gedaan op pg. 13, waar ik zeide dat er ook in onze cultuur nog groepen zijn die nog in de ontwikkelingsphase verkeren van het bereiken van de volwassenheid met de afsluiting van de tweede puberteit, zonder een daarop volgende adolescentie, laat staan een derde puberteit. Het is nog niet zo lang geleden dat men in bepaalde sociale lagen een huwelijk op zeventien-, achttienjarige leeftijd niet onverantwoord vond, ja, zelfs normaal. Ongetwijfeld voltrekken zich op dit gebied in onze tijd vrij snel veranderingen, maar daarbij spelen economische moeilijkheden misschien toch nog wel een grotere rol dan bezwaren van zedelijke aard van de kant van de ouders. Wel lijkt het me dat met het toenemen van de omvang van het voortgezet onderwijs in zijn verschillende vormen, al is het maar via het vormingsonderwijs dat in de tijd van het arbeidsproces gegeven wordt, de mogelijkheid zeker gegeven is dat steeds grotere groepen van jonge mensen een adolescentieperiode zullen leren kennen, mits dit onderwijs dan inderdaad ook bewust een bijdrage tracht te leveren voor de innerlijke rijping van de jonge mens en zich niet tot een in hoofdzaak intellectuele vorming beperkt. Want wat onze steeds gecompliceerder wordende samenleving vooral nodig heeft, naast meerdere verstandelijke vorming, is in de eerste plaats wel een versterkt verantwoordelijkheidsgevoel. En juist daartoe geeft de verlenging van de periode van het volwassen-worden grote mogelijkheden.

Het lijkt me noodzakelijk hierbij nog even stil te staan. In mijn Amsterdamse intreerede: „Een noodzakelijke verandering in de taak van de school",[1] heb ik er op gewezen dat men in onze tijd wel klaagt over een

1 J.B. Wolters, Groningen 1954, pg. 6/7.

„afnemend verantwoordelijkheidsgevoel". Ook Van den Berg doet dit in z'n Metabletica op meerdere plaatsen. Ik heb daar toen echter aan toegevoegd: „Laten we hier voorzichtig zijn. Het is moeilijk in dit opzicht tot een objectieve vergelijking te komen met vroegere tijden. Wel kan men m.i. spreken van een „onvoldoend verantwoordelijkheidsgevoel". Maar dit is geheel iets anders. Het zou b.v. kunnen zijn dat het gemiddeld verantwoordelijkheidsgevoel in onze tijd even sterk is als in de tijd van onze Germaanse voorouders. En dan kan het toch voor onze tijd radicaal onvoldoende zijn en dus gebrekkig functioneren. M.i. doet deze situatie zich inderdaad voor: er is sprake van een relatieve achteruitgang van het verantwoordelijkheidsgevoel". Dit nu behoeft m.i. tot geen enkel pessimisme aanleiding te geven. Hier ligt alleen een taak voor allen die bij opvoeding en onderwijs betrokken zijn, hetzij in de practijk van het dagelijks leven, hetzij in de theoretische doordenking der vraagstukken, nl.: het zoeken van de beste wegen en middelen om voor de gerezen moeilijkheden een zo goed mogelijke oplossing te zoeken. Het lijkt me niet onmogelijk om het verschijnsel der retardatie dat zich zeker ook op het gebied van de opvoeding tot verantwoordelijkheid voordoet positief te benutten. Het zou nl. wel eens samen kunnen hangen met wat Roessler de verwaarlozing (in relatieve zin, nl. in betrekking tot een versterkte intellectuele vorming) noemde van het gemoeds- en gevoelsleven. En ook daarvoor meende hij een positieve mogelijkheid te zien.

Ik moet in dit verband nog eenmaal Van den Berg citeren. Op pg. 115 schrijft hij onder het opschrift „Stad en land" het volgende: „Wij stedelingen weten met deze jeugdige volwassenen geen raad. Wat moeten we beginnen met de boerenjongen, die stug en stijf voor ons staat te zwijgen, en met het boerenmeisje dat onze vragen met enkele nauw verstaanbare woorden beantwoordt? Zij maken de indruk hoogst onvolwassen te zijn. Maar dezelfde boerenjongen weet wat hij doen moet, als zijn vader hem vraagt het paard in de stal te brengen of de tractor voor te rijden. En het meisje, dat zo kleinmoedig voor ons stond, aarzelt niet in haar handelen, wanneer haar moeder in het kraambed ligt. Beide zijn aanmerkelijk meer volwassen (meer in staat verantwoording voor zich en anderen te dragen) dan de stadsjongen, wiens gevatheid volwassenheid suggereert, doch die niet weet wat hij zou moeten doen als zijn vader hem zei: doe jij vandaag het werk eens, want ik voel me niet goed."

Het is een bekend beeld dat ons hier getoond wordt en er is weinig op aan te merken. Maar het brengt ons in moeilijkheden als we conclusies willen of moeten gaan trekken. Ik herinner me in dit verband een gesprek met een directeur van een Middelbare (thans Hogere) Landbouwschool, ongeveer drie jaar geleden, juist over deze problematiek der volwassenwording. Op mijn vraag of hij bij zijn jongens veel merkte van een adolescentie-periode en, in eventuele na-schoolse contacten, van een derde puberteit, antwoordde hij dat er nauwelijks van een tweede puberteit iets

te merken viel. Ze was er natuurlijk wel, maar trad niet op de voorgrond. Volgens zijn mening gleden de jongens zo goed als ongemerkt de volwassenheid in. Dit klopt merkwaardig met de laatste zin van de paragraaf over „Stad en Land" bij Van den Berg, die luidt: „Op het platteland is de volwassenwording nog een eenvoudige, niet zelden afwezige taak". Ook ten aanzien van het ontluiken van het verantwoordelijkheidsgevoel klopte zijn visie met wat Van den Berg schrijft: er ontstaat vrij spoedig een sterk verantwoordelijkheidsgevoel, zeker veel vroeger dan in de grote stad. „*Maar*", voegde genoemde directeur er aan toe, „*het werkt ook alleen binnen het bekende levenspatroon. Daarbuiten functioneert het niet*". Dit nu leek me toen en lijkt me nog een belangrijke constatering. Onze stadskinderen groeien in een heel ander milieu op en daar komt het verantwoordelijkheidsgevoel minder gauw tot ontplooiing, niet omdat er in de aanleg van die kinderen iets veranderd zou zijn, maar omdat de omstandigheden ongunstig zijn. Ook hier denken we weer aan de „onderkoeling der intermenselijke verhoudingen" van Roessler. Hierdoor treden retardatieverschijnselen op, die zelfs, om een term van Van den Berg te gebruiken tot een „persisterende onvolwassenheid" kan worden. Maar dit behoeft niet het geval te zijn. Dit hangt nl. af van het feit of wij met onze opvoeding en ons onderwijs er in slagen de juiste wegen en middelen te vinden. En dan zou diezelfde retardatie ons weer voordelen kunnen bieden, nl. in de vorm van een grotere plasticiteit bij de ontplooiing van het verantwoordelijkheidsgevoel, waardoor het kan functioneren in veel gecompliceerder en veel beweeglijker samenlevingspatronen en mede daardoor in veel omvangrijker cultuurgebieden.

Er staan ons–dat zijn allen die bij opvoeding en onderwijs betrokken zijn–m.i. drie dingen te doen. In de eerste plaats feitenmateriaal verzamelen, zoals dat in de in het voorgaande besproken studies is gedaan. In de tweede plaats moet het feitenmateriaal geïnterpreteerd worden, maar dan zo voorzichtig en critisch mogelijk. En deze interpretatie zal op twee wijzen kunnen en moeten geschieden, nl. door te zoeken naar een „Ordnungszusammenhang" en een „Sinnzusammenhang". En van uit deze laatste–en dit is onze derde taak–zullen we moeten werken aan de opbouw van een onderwijs- en opvoedingssysteem dat ons moet helpen in de strijd om het volwassen-worden van de komende generaties de beste kansen te geven. En dit kan omdat zowel de versnelling als de vertraging, de „Akzeleration" en de Retardatie (eventueel de Infantilisering) geen natuurverschijnsel is, dat zich onttrekt aan beïnvloeding door de mens, maar, om met Schmëing te spreken, „eine Kulturerscheinung".

5. *Het volwassen-zijn*

Tot nu toe bespraken we–in zeer beknopte vorm–enkele problemen die zich bij het volwassen-worden in onze tijd voordoen. Als een van de oor-

zaken van het optreden van deze moeilijkheden vonden we een andere moeilijkheid, nl. die van het volwassen-zijn. De volwassene–of wat daar voor door moet gaan–toont dikwijls in zijn handelingen ten opzichte van medemens en samenleving, en in het bijzonder tegenover zijn kinderen of leerlingen een grote onzekerheid, waardoor een zeer belangrijke, zo niet de belangrijkste steun in het volwassen-worden wegvalt. Soms ook maskeert de volwassene deze onzekerheid door te handelen volgens een gedragspatroon, dat hem in eigen jeugd is bijgebracht, maar hiermede verwijdert hij de jeugd zo mogelijk nog meer van de volwassene, omdat zij maar al te duidelijk voelt dat zij met dit verouderde gedragspatroon in de heersende situatie niets kan beginnen. „Waardeloos" is het oordeel en met een minachtend gebaar wordt de hele zaak aan de kant geschoven.

Nu vindt men in tal van publicaties een analyse van de oorzaken die er toe leiden dat vele volwassenen in onze tijd zich zo onzeker voelen, zo aarzelend handelen en daardoor zich onvolwassen gedragen. Men wijst gewoonlijk op de toenemende gecompliceerdheid van de samenleving, op het sterk dynamische karakter, op het wegvallen van tradities, enz., enz.

Dit alles lijkt me juist, maar ik meen dat aan dit beeld toch nog iets moet worden toegevoegd, en ik zou dat hier nog willen laten volgen omdat ik van mening ben dat, willen wij onze kinderen helpen bij het volwassen worden, ons duidelijk voor ogen moet staan wat wij onder het volwassen-zijn hebben te verstaan.

Wat is volwassen-zijn? Wat is een volwassene?

Ook hieromtrent bestaan verschillende omschrijvingen, al hebben vele van hen zeer veel gemeenschappelijks. Als uitgangspunt neem ik de omschrijving die Langeveld in z'n „Beknopte theoretische pedagogiek"[1] geeft. Men vindt deze omschrijving eigenlijk niet in één korte formulering, maar op verschillende plaatsen, zodat tenslotte een beeld van wat onder volwassenheid moet worden verstaan te voorschijn komt. Ik meen dat zijn zienswijze in hoofdzaak hierop neerkomt: Er is niet alleen een gradueel verschil tussen onvolwassene en volwassene–dat is er ook wel, want er is een groei naar de volwassenheid–maar er is ook een principiëel verschil: er ligt ergens een kloof tussen het onvolwassen- en het volwassen-zijn, die hierdoor getypeerd wordt, dat de volwassenheid op een bepaald moment door de opvoedeling, dat is de onvolwassene, „*genomen wordt*".[2] Er wordt m.a.w. een sprong gedaan over de kloof die het land van de onvolwassenheid scheidt van dat der volwassenheid. Opvoeden tot volwassenheid zou men in dit verband kunnen omschrijven als het aanmoedigen van de opvoedeling (de onvolwassene) tot het durven wagen van de sprong. En waarin bestaat het wagen dan? In het op zich nemen van verantwoor-

[1] J.B. Wolters, Groningen, 5e druk.
[2] o.c. pg. 73.

delijkheid voor eigen daden, of, zoals Langeveld zegt: in het komen tot „zelf-verantwoordelijke-zelfbepaling"[1], welke het handelen van de volwassene kenmerkt. Volwassenheid is „grijpbaar, niet alleen doordat men van de volwassene kan zeggen wie hij wel en wie hij niet is, maar ook in zedelijke zin: doordat de volwassene *staat* voor wat hij is en doet, en ook staan wil."[2] En juist hieraan voorafgaande staat de formulering: „Volwassenheid openbaart zich dus als vorm."

Nu behoeft men het beeld van de kloof en het springen natuurlijk niet zo simplistisch op te vatten, dat er maar één kloof zou zijn en dat er maar eenmaal gesprongen behoeft te worden. Integendeel: volwassen worden bestaat in een overspringen van een zeer groot aantal kloven, van zeer verschillende breedte en diepte.

Naar de mening van Langeveld echter komt er op een bepaald ogenblik een eind aan het springen, voor zover dit een springen onder leiding is. Wie toch nog verder wil gaan, moet dit op eigen verantwoordelijkheid doen. En zelfs als men daarbij toch nog weer leiding zoekt, dan zoekt men in elk geval die leiding op eigen verantwoordelijkheid. Dit onderscheidt juist het handelen van de volwassene van de onvolwassene.

Hoe komt het nu dat dit gaan handelen onder eigen verantwoordelijkheid zoveel moeilijkheden met zich mee brengt in onze tijd? We wezen er reeds op dat men dan gewoonlijk bepaalde moeilijkheden naar voren brengt als: gecompliceerder wordende samenleving, enz., enz. Maar hier rijst toch een nieuw probleem. Bij Langeveld vonden we zo juist de uitspraak dat volwassenheid zich openbaart als *vorm*. T.a.v. de gecompliceerder wordende samenleving gaat het echter om het handelen in concrete situaties, die juist naar hun inhoud van belang zijn. Hier staan twee constateringen naast elkaar, die voorlopig nog weinig aanrakingspunten schijnen te bezitten. Toch blijkt dit bij nader toezien niet het geval te zijn. Want er is geen vorm zonder inhoud, evenmin als er een inhoud zonder vorm is. Zo ook *vormt* zich de groei naar de volwassenheid aan bepaalde inhouden. Aan welke? Langeveld zegt: „Dat de „kultuurgoederen" het zijn, waaraan zich de persoon innerlijk vormen kan, ligt voor de hand. In de persoon van de opvoeders treedt het geheel of een deel der cultuurgoederen in levende gestalte voor de opvoedeling."[3] Ik meen dat dit nauwelijks voor bestrijding vatbaar is, maar in al haar vanzelfsprekendheid stelt deze vaststelling ons voor belangrijke gevolgtrekkingen.

Volwassenheid blijkt nl. zich niet alleen als *vorm* te openbaren, maar ook als *inhoud*. Het is hier niet m'n bedoeling te suggereren dat Langeveld deze opvatting zou verwerpen of ook zelf niet tot uiting zou brengen, maar hij besteedt in zijn hier ter sprake zijnde boek daaraan slechts wei-

1 o.c. pg. 36.
2 o.c. pg. 36.
3 o.c. pg. 80.

nig aandacht, zo b.v. wanneer hij spreekt over een „achterstallige" en „aarzelende" volwassenheid. Dit klopt trouwens met de opzet van z'n boek, dat immers de „theoretische" en niet de „practische" pedagogiek behandelt. En juist op dit laatste terrein komen we als we over de rol der cultuurgoederen in het proces der volwassen-wording gaan spreken. Ik zou nu graag hier juist de samenhang tussen *volwassenheid als vorm* en *volwassenheid als inhoud* naar voren willen brengen. Ik ben nl. van mening dat in onze tijd de volwassenheid als vorm dikwijls zo moeilijk tot stand komt en kan functioneren, omdat het volwassen-worden als inhoud zoveel moeilijkheden met zich meebrengt. En daarbij speelt de groeiende gecompliceerdheid van onze maatschappij en al wat men daarbij verder pleegt op te sommen zeker wel een rol, maar toch raakt men hiermee nog niet de kern van de zaak. Deze ligt hierin, dat de opgroeiende mens de nieuwe situatie niet op adaequate wijze kan verwerken en wel omdat het volwassen-worden zelf tot een veelheid is geworden, die zeer gebrekkig gestructureerd is en daardoor geen eenheid-in-veelheid blijft, maar in losse delen dreigt uiteen te vallen.

Hierdoor lijkt het me niet meer mogelijk, althans voorlopig niet meer, om van volwassen-worden- of volwassen-zijn-zonder-meer te spreken, maar we zullen verschillende soorten van volwassenheid moeten onderscheiden. Voorlopig zou ik me tot de volgende willen beperken: een lichamelijke, een economische, een sociale, een culturele, een zedelijke volwassenheid, waarbij de laatste dan samenvalt met wat Langeveld volwassenheid-als-vorm aanduidt. Wanneer de mens nu opgroeit in een cultuur van een zeer eenvoudige structuur, die bovendien als statisch gekarakteriseerd kan worden, zoals dat bij vele „natuurvolken" nog het geval is, dan vallen al de genoemde aspecten van het volwassen-worden samen: als de lichamelijke rijping voltooid is met zestien-, zeventienjarige leeftijd, dan is men ook economisch en sociaal volwassen, heeft de hele cultuur in z'n zak, en kan dan ook de volle verantwoordelijkheid voor eigen daden dragen. Maar daar is in onze tijd geen sprake meer van.

De lichamelijke volwassenheid komt het eerst, nauwelijks meer beleefd als een aspect van een totaal zelfstandig worden, maar als iets aparts. Wel toont deze volwassen-wording ook veranderingen zoals we hebben gezien, die enerzijds als versnelling, anderzijds als retardatie geduid kunnen worden, maar voorlopig blijft zij toch wel de eerste. Of als tweede de sociale volwassenheid genoemd moet worden of de economische is afhankelijk van het milieu waarin men opgroeit. De jeugd die naar het V.H.M.O. gaat bereikt m.i. eerder een sociale dan een economische volwassenheid: men leeft sociaal-aangepast voordat men zelf de kost verdient. Bij de jonge mens die b.v. in de puberteitsjaren reeds het bedrijfsleven binnentreedt ligt de verhouding zeker anders. Het zou ons echter thans te ver voeren daarop nader in te gaan. En hoe staat het met het cultureel volwassen worden? Voor wie in een eenvoudige sociale laag opgroeit en daar nooit

buiten komt, en dus ook alleen de cultuur leert kennen die deze sociale laag zich eigen heeft gemaakt is nog wel een eindpunt bereikbaar, en behoeft er misschien zelfs nauwelijks een discrepantie te bestaan tussen sociale en culturele volwassen-wording. Maar voor hoevelen geldt dit thans nog? Wij allen komen meer en meer met steeds grotere cultuurgebieden in aanraking en deze gebieden, ja zelfs het gebied van de eigen volksgemeenschap is qua inhoud niet meer assimileerbaar. Culturele volwassenheid is uitgesloten. Maar ook de sociale volwassen-wording stelt ons voor soortgelijke problemen, zodra we ons realiseren hoe onze samenleving in beweging is, hoe gehele sociale milieu's zelf van karakter veranderen, en anderzijds steeds meer individuen van het ene sociale milieu in het andere overgaan.

Deze gecompliceerdheid nu en vooral de daarbij optredende divergentie, maakt het volwassen-worden naar de inhoud zo moeilijk en dit slaat weer terug op het volwassen-worden naar de vorm, het komen tot zelfverantwoordelijke zelfbepaling. Want ook als de mens bereid is een beslissing te nemen en voor de gevolgen van die beslissing de verantwoordelijkheid te dragen, dan weet hij maar al te dikwijls niet ten aanzien waarvan van hem een beslissing wordt gevraagd. En dit brengt hem tot onzekerheid en tot aarzelend optreden. Wat is hier de taak van opvoeding en onderwijs?

In de eerste plaats zich een zo duidelijk mogelijk beeld trachten te vormen van wat volwassen-zijn en dus ook volwassen-worden in onze tijd inhoudt. Daarbij behoort: onderscheid maken tussen volwassen-worden naar de vorm en naar de inhoud en vaststellen hoe deze beide samenhangen.

Ten tweede: trachten vast te stellen wat veranderlijk is in het volwassen worden en wat constant blijft. Immers er is in al het voorgaande wel steeds sprake geweest van de veranderende mens, maar dit betreft toch uitsluitend zijn empirische verschijningsvorm. Daarnaast blijft de mens in diepste wezen zich zelf gelijk. (Bij een wezenlijke verandering zou het trouwens niet meer geoorloofd zijn de aanduiding mens te blijven gebruiken).

Ten derde: trachten op verantwoorde wijze in een aldus onderzochte situatie in te grijpen, door een zo goed mogelijk functionerend opvoedings- en onderwijssysteem tot stand te brengen, dat trouwens nooit iets op andere wijze tot stand zal kunnen brengen dan door een hervorming–zij het ook een radicale hervorming–van het historisch gegroeide. Een onderwijs- en opvoedingssysteem dat zeer bewust gericht is op een steun geven op de weg naar volwassenheid en een hulp bij het overwinnen van de moeilijkheden die zich op die weg voordoen.

ONDERWIJS IN MENSELIJKE VERHOUDINGEN

I

P. C. VAN DE GRIEND

Inleiding en doelstelling

Een nog jonge tak in de sociale wetenschappen is de groepsdynamica, waarin de verschijnselen en processen worden bestudeerd, die zijn waar te nemen in de kleine groep. Ook wordt veel gebruikt de term „face to face group", al heeft deze soms een beperkter betekenis, nl. die van primaire groep, dus bijv. de familie.

In betrekkelijk korte tijd zijn tal van publikaties verschenen, die zich bezighouden met vragen als:

welke kenmerken vertoont de kleine groep, m.a.w. wat is precies het object van studie, welke variabelen en welke probleemreeksen zijn aan dit object te onderscheiden,

welke onderzoeksmethoden kunnen worden toegepast,

welke psychologische of sociologische theorieën kunnen in verband met groepsverschijnselen worden opgesteld.

Vooral in de Verenigde Staten wordt op ruime schaal empirisch onderzoek verricht op het terrein van de groepspsychologie.

Daarbij is deze belangstelling niet alleen van zuiver wetenschappelijke aard: groepsdynamica wordt ook gezien als een middel tot sociale actie, tot het teweegbrengen van veranderingen in het veld van de menselijke betrekkingen.

Soms is het onderscheid tussen zuivere en toegepaste wetenschap niet scherp, zoals in een begrip als „action-research" tot uitdrukking komt.

Het is dan ook niet verwonderlijk, dat bijdragen over groepsverschijnselen betrekking hebben op allerlei gebieden van het maatschappelijk leven: naast laboratoriumsituaties vindt men beschreven industriële groepen, situaties uit het maatschappelijk werk, de kinderbescherming, sociaal-cultureel vormingswerk, onderwijs, psycho-therapie.

Bovendien bestaan er centra, waar aan z.g. trainingsgroepen, die uit allerlei maatschappelijke sectoren worden gerecruteerd, inzichten inzake de groepsdynamiek worden overgedragen. Daarbij heeft men niet zozeer de bedoeling wetenschappelijke theorieën naar voren te brengen, als wel de sensitiviteit van de deelnemers voor de psychologische achtergrond van de menselijke omgang te vergroten.

Men wil bereiken, dat de deelnemers daardoor in de concrete sociale situaties, waarin zij in het dagelijks leven zijn geplaatst, groter bekwaamheid tot handelen ontwikkelen.

Met het bovenstaande is een bepaalde stand van zaken zeer summier aangeduid: het is onmogelijk in kort bestek een enigszins afgerond beeld van de groepsdynamica te schetsen. De literatuur erover is omvangrijk,

een aantal wetenschappelijke periodieken is geheel gewijd aan groepspsychologisch onderzoek en aan toepassingsmogelijkheden op verschillend terrein. Daarbij zijn uitgangspunten en methoden vaak verschillend; een algemeen aanvaard begripsapparaat, een alles omvattende theorie, waarin uiteenlopende onderzoekresultaten een plaats vinden, is nog niet tot stand gekomen, al zijn er pogingen in deze richting gedaan. Ook aan kritische geluiden heeft het niet ontbroken, met name t.a.v. overijlde, niet voldoende doordachte toepassing.

Wèl is uit al dit werk gebleken, dat de kleine groep in het persoonlijk en maatschappelijk leven een rol speelt, waaraan voordien wel eens voorbijgezien werd. Zij is het medium, waarin volgens vaak uiterst complexe processen, het individu in contact komt met maatschappelijke realiteit.

Naast de psychologische of sociologische beschouwing van individu en maatschappij is kennis van deze processen dan ook van groot belang. Ter verduidelijking: men kan de school als cultuurverschijnsel en produkt van maatschappelijke krachten behandelen, men kan de psychologie van de leerling als individu beoefenen, men kan nagaan hoe de psychologische „make up" van de leerling door maatschappelijke en culturele factoren bepaald is, daarnaast, maar niet los er van, blijft nog het terrein van de menselijke interactie binnen de schoolgemeenschap.

Nu is dit laatste, *juist voor de school*, bepaald geen nieuw gezichtspunt: het onderwijsproces staat duidelijk, meer dan bijv. het fabricageproces in een fabriek, in het teken van menselijke interactie.

Iedereen realiseert zich, dat orde en sfeer in een klas, persoonlijke verhoudingen tussen leerling en docent, tussen leerlingen onderling, sentimenten die ontstaan, een belangrijke invloed hebben.

Zowel docent als leerling worden voortdurend geconfronteerd met factoren, die in het sociaal-emotionele vlak liggen. Van beiden wordt voortdurend naast taakvaardigheid, in verband met het aan de orde zijnde objectieve probleem, ook vaardigheid gevraagd in het zich bewegen in een sociale situatie.

Dit geldt evenzeer, wanneer men zich als doel van het onderwijs uitsluitend kennisoverdracht stelt en dus dergelijke factoren als „bijproduct" en niet als een aspect van de sociale vorming beschouwt.

Opmerkelijk is het nu, dat bij het Nederlandse v.h.m.o. nog weinig gebruik gemaakt wordt van de eerder aangestipte ontwikkelingen in de groepspsychologie om te komen tot een helderder inzicht, in wat vaak wel reëel aanwezig en belangrijk geacht wordt, maar daarom nog niet duidelijk zichtbaar en gemakkelijk grijpbaar is.

Wel is eerder betoogd o.a. door Nieuwenhuis [1], dat het noodzakelijk

1 Opgave van de literatuur, waarnaar wordt verwezen, vindt men aan het einde van het tweede gedeelte van dit artikel, dat in de volgende aflevering verschijnt.

is niet aan deze ontwikkelingen voorbij te gaan. Hij noemt daarbij „groepswerk in engere zin" als een aspect van de sociale vorming, die dus daarnaast nog andere zaken omvat.

Onderwerp van dit artikel is nu een vorm van groepswerk in engere zin, en wel vooral de beschrijving ervan aan de hand van practische ervaringen, die ik er mee opdeed.

Theoretische overwegingen komen alleen aan de orde, voor zover zij samenhangen met deze ervaringen of er de aanleiding toe vormden.

Hetzelfde geldt met betrekking tot de literatuur over het onderwerp. Een streven naar volledigheid in het behandelen van bronnen zou te ver voeren.

Niet meer wordt beoogd dan het geven van een introductie, het aantonen van mogelijkheden op een naar mijn mening belangrijk terrein.

De te beschrijven experimenten nu hebben alle dit gemeen, dat zij er op gericht zijn, door discussies en andere technieken, de sociaal-psychologische situatie, de achtergrond van het gedrag in de groep voor *alle erbij betrokkenen* te verduidelijken.

Doel er van is steeds een groter bewustheid te bewerkstelligen t.a.v. wat zich precies afspeelt in de onderlinge omgang, de rol van gevoelens en in het algemeen „de verborgen agenda" zoveel mogelijk in het licht te stellen.

Daarbij is het uitgangspunt, dat dieper inzicht in de eigen gedragsachtergrond voor de betrokkene van waarde is. Zonder dit zouden de activiteiten immers hoogstens waarde als onderzoek kunnen hebben, maar niet „onderwijs in menselijke verhoudingen" kunnen worden genoemd.

Hoewel het mij uitdrukkelijk om het laatste te doen was en niet om het onderzoek op zich zelf, was het niet mijn bedoeling *met dit werk* bepaalde *waardeoordelen* of *normen* in zake menselijke omgang op de groep over te dragen, zoals om maar iets te noemen de wenselijkheid van teamgeest of een bepaald soort gezagsverhouding.

Wel stelde ik mij voor, dat dieper inzicht in de achtergrond van de feitelijke omgang (en dus ook bijv. heersende normen!) gepaard kan gaan met het ontstaan van ander waardebesef, maar het wekken van waardebesef is iets anders dan het overbrengen van waardeinhoud.

Toch wordt hiermee een zeer moeilijk probleem geraakt: men kan zich afvragen of feit en norm, of de vragen hoe is het en hoe behoort het in de toegepaste wetenschap principieel steeds te scheiden zijn, en bovendien of een dergelijke scheiding praktisch uitvoerbaar is. Het zou te ver voeren hier dieper op in te gaan: men zie bijv. de discussie tussen Engelberts en Kouwer naar aanleiding van de oratie van laatstgenoemde (2), waarin ook de ideeën van Rogers, waarop ik mij vooral baseer, ter sprake komen.

Een enkel aspect van de kwestie zal nog nader aan de orde komen.

Ten slotte is het niet de bedoeling de indruk te wekken, dat met de gegeven doelstelling de mogelijkheden voor toepassing van groepsdynamische inzichten bij het onderwijs uitgeput zouden zijn.

Integendeel: een zeer belangrijke vraag is bijv. die, naar de in groeps-

psychologisch opzicht optimale omstandigheden voor het bereiken van een bepaald onderwijsdoel. In dat geval is er dus wèl een expliciet *ook naar inhoud* geformuleerd waardecriterium, ontleend aan een onderwijskundige en daarmee verbonden opvoedkundige doelstelling.

Een dergelijke vraagstelling, die men zou kunnen karakteriseren als „menselijke verhoudingen tijdens het onderwijs" vormt dus niet het onderwerp van dit artikel. Althans niet rechtstreeks, want het zal duidelijk zijn, dat het gemaakte onderscheid zich in de practijk niet altijd scherp manifesteert. M.a.w. wanneer onderwijs in menselijke verhoudingen het doel, dus inzicht in de sociale situatie, bereikt, kunnen wijzigingen in de menselijke verhoudingen tijdens het onderwijs daarvan het gevolg zijn. En ook een omgekeerde invloed is zeker mogelijk.

In het volgende wordt in enkele opzichten nader uitgewerkt, volgens welke grondprincipes het werk met enkele klassen, dat bovenomschreven doelstelling had, werd uitgevoerd.

De techniek van uitvoering komt daarbij reeds gedeeltelijk ter sprake en verder in de daarop volgende onderdelen, die het verloop van de experimenten kort beschrijven.

Inzicht iu de psychologische situatie

Van groot belang is het, dat de leider van te voren zoveel mogelijk inzicht heeft in de situatie, waarin de groep als geheel zich bevindt. Daarbij gaat het dus niet zozeer om de interne dynamiek, die immers juist het object van onderzoek wordt, maar om de psychologische constellatie van het ruimere veld, om de werking op de groep van de omgeving. Een voortdurende wisselwerking daarmee is immers steeds aanwezig: een groep verkeert nooit in een vacuum.

In de ruimste zin valt daarbij te denken aan het cultuurmilieu. Methodes, die onder Amerikaanse verhoudingen mogelijk en bruikbaar zijn, zijn dit niet altijd in Nederland. Een andere factor, die in het vlak van de cultuursituatie ligt, is de in vergelijking met vroeger wel gesignaleerde vermindering van respect voor overgeleverde waarden van gezag en traditie.

Maar in engere zin betreft dit het sociale klimaat en de verhoudingen op de school, mede in verband met het schooltype en de speciale positie van de desbetreffende klas. Wanneer men zelf direct bij die situatie betrokken is (i.c. aan een bepaalde middelbare school, in een bepaald cultuurmilieu les geeft) *beleeft* men wel het soort factoren dat hier bedoeld wordt, maar daarmee zijn ze nog niet tot gegevens, waaruit conclusies zijn te trekken, geanalyseerd.

Voor één van de soort groepen, waarmee ik werkte heb ik een dergelijke analyse van de situatie beproefd in een vorig artikel (3). Zij betrof een speciale cursus voor abituriënten, bedoeld als overgang van school naar bedrijfsleven (in het vervolg kortweg zesde klas genoemd).

In verband met het vervolg nog even resumerend, bleken daar als belangrijke kenmerken: de tegenstelling in klimaat tussen heden en verleden (pupil-centered en teacher-centered), de ambivalente verhouding tot de schoolgemeenschap als geheel, de moeilijkheid voor de leerlingen om een concrete doelstelling te zien, het experimentele karakter van de situatie.

Als kernprobleem werd gesteld de actualiteit van de tegenstrijdigheid in behoefte aan vrijheid en zelfstandigheid en behoefte aan leiding en steun.

Daarnaast werkte ik in vijfde klassen der h.b.s.-a, waar de situatie totaal anders is.

De leerlingen verkeren door het naderende eindexamen, dat de activiteiten grotendeels beheerst, in een sterk afhankelijke positie. De situatie is zeer sterk gestructureerd, d.w.z. laat weinig speelruimte voor activiteit, die voortkomt uit eigen impulsen en geheel onder eigen verantwoordelijkheid en uit vrije wil wordt ondernomen.

Mijn eigen verhouding tot deze klassen nu wordt sterk bepaald door een ander, en wat van groot belang is, *tegenstrijdig* situationeel element: ik doceer scheikunde, een vak dat afgezien van lichamelijke opvoeding, het enige is dat niet tot de examenvakken behoort. Mijn machtspositie is zeer beperkt vergeleken met die van de docenten die als examinator zullen optreden: ik heb minder mogelijkheden tot pressie die gebaseerd is op de verplichte leerstof. De leerlingen voelen zich vrijer en minder afhankelijk, uiten zich vrijer (ook naar zij zelf zeggen). Maar het is een vrijheidsgevoel, dat sterk het karakter draagt van „tijdelijk van de examendruk verlost zijn", en dat daardoor niet gemakkelijk aanleiding geeft tot nieuwe inspanning.

Non-directief optreden

Het centrale principe, waar alle andere mee samenhangen is, dat onderwijs in menselijke verhoudingen een *zo veel mogelijk* non-directief karakter draagt, d.w.z.: feitelijke constateringen en zeker interpretaties worden zo min mogelijk door de docent naar voren gebracht, maar al werkende en discussiërende door de leerlingen zelf ontdekt.

Dit principe van „non-directiveness" is opgesteld en uitgewerkt op het terrein van de psycho-therapie door Rogers (4). De therapeut beperkt zich volgens deze methode tot het herhalen, verduidelijken en naar de nauwkeurige bedoeling vragen, van wat de patiënt hem meedeelt, waardoor deze zich langzamerhand zelf de aard van zijn moeilijkheden gaat realiseren, zonder dat hem interpretaties door de therapeut worden aangeboden. Deze immers kunnen vaak afgewezen en heftig bestreden worden.

Oppervlakkig beschouwd moge daarbij de taak van de therapeut eenvoudig schijnen, in werkelijkheid is dit allerminst het geval. Het eist diep

inzicht in psychologische processen en grote vaardigheid om juist die nuance in houding, toon en woordkeus te treffen, waarbij dit proces van zelfbewustwording goed tot zijn recht komt.

Door medewerkers van Rogers is de methode op andere gebieden toegepast, waarbij ook het onderwijs. Onafhankelijk daarvan heeft Cantor (5) een onderwijsmethode ontwikkeld, waarin soortgelijke principes worden toegepast. Daarbij wordt van de leerling uiteraard niet verwacht, dat hij uit zichzelf de gehele leerstof ontdekt. Wel wordt geprobeerd om, *op grond van inzicht in de dynamiek van menselijke interactie*, speciaal die tussen leerling en docent, de actieve krachten in de leerling te mobiliseren, zodat hij er steeds meer toe komt om docent en leerboeken als hulpmiddelen te zien, die nodig zijn om zelfstandig en onder eigen verantwoordelijkheid zijn weg te vinden. Anders dan bij sommige andere vormen van activerend onderwijs, wordt hier dus vooral geprobeerd het zelfbewustzijn van de leerlingen, en nauw daar mee samenhangend het inzicht in sociale relaties, groter te maken.

Het spreekt vanzelf dat een dergelijke methode dan ook pas toepasbaar is, wanneer dit zelfbewustzijn uit het oogpunt van psychische rijping in voldoende mate *kan* optreden d.w.z. ná intrede van de puberteit.

Cantor werkte op het niveau van het Amerikaanse college. Het werk, dat ik verder zal beschrijven acht ik alleen mogelijk in de hoogste twee klassen van de middelbare school.

Bij de toepassing van dit principe nu heeft de leerling aanvankelijk meer vrijheid van handelen, en dus minder zekerheid en steun dan hij gewend is of verwacht. Een gevoel van frustratie, van de situatie niet aan kunnen is daarvan het gevolg. Van essentieel belang is nu, dat deze gevoelens niet alleen door de docent, maar later ook door de leerlingen onderkend, vervolgens geaccepteerd en tenslotte overwonnen worden.

Daartoe dient voorkomen te worden dat dit onvermijdelijke frustratiegevoel zo sterk en overheersend wordt, dat alleen maar destructieve gevolgen optreden en de situatie volledig wordt afgewezen en dus de leider uit de hand loopt.

Bij mijn eigen werk overwoog ik in iedere nieuwe situatie zorgvuldig in welke opzichten ik houvast en zekerheid dus structurering moest geven en tot hoe ver vrijheid en onzekerheid toelaatbaar en vruchtbaar zouden zijn – het laatste eventueel pas op langere duur.

Een voorbeeld moge dit illustreren.

De zesde klas kreeg van de schoolleiding de opdracht om geheel zelfstandig een kerstviering voor de laagste klassen te organiseren. Enkele leerlingen achtten de groep daartoe zonder leiding niet in staat en wilden als intermezzo bij de analyse van de groepsverhoudingen, waarmee wij bezig waren, een bespreking onder mijn leiding over deze Kerstviering. Anderen wezen dit af en wilden geheel op eigen kracht werken. Toen dit gebeurde bleek de bespreking te mislukken, waarna iedereen akkoord ging met een nieuwe poging, wel onder mijn leiding.

Bij navraag bleek dat de mislukking een gevolg was van voortijdig kritisch stelling nemen bij naar voren komende ideeën, waardoor deze te snel onder de tafel gewerkt werden en bovendien anderen niet meer met nieuwe ideeën durfden te komen.

Toen dit aan de groep duidelijk, was ging iedereen akkoord met mijn voorstel de bespreking in te delen in drie gescheiden fasen, waarbij eerst alleen ideeën zouden worden verzameld, en op het bord worden genoteerd. Pas in tweede instantie zou kritische evaluatie geoorloofd zijn, terwijl de laatste fase definitieve selectie, uitvoeringsdetails dus besluitvorvorming zou omvatten. Daarbij structureerde ik de situatie dus gedachtig aan onderzoekingen van Bales, die bij conferenties een dergelijk fasisch verloop constateerde. Zonder dat ik daarna nog één woord in het midden behoefde te brengen kwam na drie kwartier zeer geanimeerde discussie een volledig uitgewerkt plan tot stand, waaraan iedereen had meegewerkt en in de uitvoering waarvan iedereen een aandeel op zich had genomen.

Uit dit voorbeeld blijkt hoe aanvankelijke mislukking en frustratie later resultaat kunnen bevorderen, wanneer inzicht in de oorzaak van mislukking ontstaat.

Geen goed- en afkeuring, maar steun geven

Met het voorgaande hangt direct samen de noodzaak tijdens de discussies als leider een houding te bewaren die niet beoordelend of veroordelend is. Ook hierover vindt men meer bij Rogers en Cantor.

Een geheel andere kwestie is natuurlijk de definitieve beoordeling van het tot stand gekomen inzicht of meer algemeen het resultaat van de activiteiten, waarbij een zo exact mogelijk oordeel zeer wenselijk is. Tijdens het proces zelf zijn goedkeuring noch afkeuring op hun plaats: beide zowel lof als blaam immers betekenen dat de leider voorkeur voor een bepaald standpunt of een bepaalde gedragslijn kenbaar maakt en dus het vrijuit spreken tegengaat en het initiatief naar zich toehaalt.

Alleen in een sfeer van vertrouwen die kan ontstaan bij een alles accepterende houding van de leider kunnen de precaire kwesties en gevoelens, die vaak van het meeste belang zijn, voor den dag komen.

Natuurlijk komen daarbij van de kant van de deelnemers wel kritiek en soms scherpe aanvallen op elkaar voor. Wordt daarbij de leider niet gespaard, dan is dit, vooral aanvankelijk een gunstig symptoom: een afwerende, verdedigende, onderdrukkende houding hiertegenover zou uit den boze zijn.

Vanzelfsprekend wordt niet iedere kritiek bij voorbaat als juist erkend, maar respect t.a.v. het uiten ervan dient steeds te blijken. Het manifesteren van emoties op grond van innerlijke onzekerheid dient achterwege te blijven.

Zijn goed- en afkeuring dus niet wenselijk, wel is dit het geval met aanmoedigen en steungeven, mits dit op subtiele manier gebeurt.

Rechtstreekse vragen kunnen een averechts resultaat hebben: de persoon in kwestie „gaat dicht". Wanneer iemand door de groep scherp wordt aangevallen en in een pijnlijke situatie raakt, is hij er niet mee gebaat door de leider op opzichtige wijze in bescherming te worden genomen, maar een vorm van bescherming kan *soms* nodig zijn.

In klasse zes vroeg ik reacties en gevoelens naar aanleiding van het besprokene zo mogelijk achteraf in een schrift vast te leggen en mij vóór de volgende bijeenkomst te laten lezen. Dit middel bleek, naast andere, ook een steungevende functie te hebben. Bijv. een kwestie, waarvan het belang waarschijnlijk door iedereen werd gevoeld, maar door niemand in de groep als geheel was uitgesproken, te weten de zwijgende teruggetrokken houding van enkelen, werd door één der zwijgers zelf aan de orde gesteld. Hij had zijn gedachten hierover van te voren geformuleerd, en wist dat ik ermee op de hoogte was. Een algemene toespeling van mijn kant over het belang van in schriften gemaakte opmerkingen was daarna voor hem voldoende om de knoop door te hakken.

Persoonlijke betrokkenheid

In het voorafgaande kwam reeds naar voren dat het de opzet was menselijke verhoudingen te behandelen in verband met de concrete situatie, dus zo als de leerlingen er persoonlijk bij betrokken zijn, en niet in algemene termen of aan de hand van voorbeelden, die buiten de directe beleving liggen. Nu betekent aanvaarding van dit principe door alle deelnemers nog niet, dat het ook consequent uitgevoerd wordt. Integendeel: wanneer gevoelens onderwerp van gesprek worden, treedt heel gemakkelijk weerstand op tegen het binnentreden in gebied, dat van wezenlijk belang is. Een van de vormen, waarin deze zich manifesteert is nu juist het overgaan op een manier van praten, die niet de onverhulde feiten en gevoelens zelf betreft, maar die zich op een meer abstract niveau beweegt, waar men zich veiliger voelt. Ook in een aanloop als „ik wil geen namen noemen, maar..." komt deze aarzeling nog tot uiting.

De moeilijkheid is, dat de deelnemers zich de aard van dit verschijnsel in de regel niet scherp realiseren, en dat dus de bewuste wil om „tot de zaken zelf" te komen, niet voldoende is om lange discussies, waarin de zaken zelf angstvallig worden vermeden, te voorkomen. Daarbij komt nog als andere factor de moeilijkheid van introspectie, het scherp onder woorden brengen van eigen psychisch beleven.

Tot de technieken, die ten doel hebben het plastisch beleven in plaats van het discursief denken op de voorgrond te plaatsen, behoren rollenspel en psychodrama. Zoals nader zal worden uiteengezet, maakte ik hiervan nauwelijks gebruik. In de vijfde klassen werden de leerlingen in zekere

zin „met geweld" door middel van een sociogram geconfronteerd met feiten. In klasse zes, die meer non-directief benaderd werd, trad een lange aanloopperiode op, waarin langzamerhand het verschijnsel weerstand aan de leerlingen zelf duidelijker werd, en waarbij een sfeer ontstond, die er minder aanleiding toe gaf.

Nu valt op te merken, dat de tot dusver beschreven methode er o.a. op gericht is, allerlei latent aanwezige spanningen manifest te maken. Men kan zich afvragen, of dit voor de leerlingen van waarde is. Het maskeren van diepere bedoelingen en gevoelens heeft ten slotte in de dagelijkse omgang ook een beschermende functie, die wordt weggenomen, wanneer men alles gaat ontmaskeren.

Hoewel het noodzakelijk is zich steeds mogelijke gevaren te realiseren, heb ik persoonlijk de ervaring, dat wanneer iedereen zich maar door de juiste sfeer beschermd voelt, en men voldoende non-directief te werk gaat, deze gevaren toch minder groot zijn, dan men zou kunnen denken. Van het bewust onder ogen zien en bespreken van spanningen kan ook een sterk kathartische werking uitgaan.

Iemand die bij een sociogram de zeer pijnlijke ervaring opdeed, als enige in de klas overwegend antipathiekeuzen te ontvangen, toonde aanvankelijk een afwerende reactie–„wat ze vinden interesseert mij niets"–maar drong er later op aan motiveringen te horen. Daarbij bleek naast veel kritiek–hij zou eigenwijs en individualistisch zijn, en geen rekening houden met anderen–van enkele kanten ook begrip voor zijn gedrag. Ten slotte toonde hij de opluchting van „wat hij aanvoelde, nu eens allemaal precies gehoord te hebben."

Mogelijk, maar dit is hypothetisch, veroorzaken de jeugdige leeftijd met naar verhouding minder fixatie en meer aanpassingsvermogen van de persoonlijkheid en bovendien de schoolsituatie, waarin alles nog het karakter van voorlopigheid heeft, juist een zeer gunstig klimaat voor dit werk. Minder dan bij soortgelijk werk met volwassenen loopt men misschien het risico dat bestaande zekerheden ondermijnd worden, zonder dat de persoon in kwestie zich nieuwe weet op te bouwen.

Om misverstand te voorkomen wijs ik er nog op, dat, hoewel enkele keren het woord therapie werd gebruikt, het werk geen psychotherapie is, tenzij men dit begrip–m.i. ongemotiveerd–wil gebruiken voor iedere activiteit waarin gedragsachtergronden besproken worden, met de bedoeling een vormende invloed uit te oefenen. Wel is de grens tussen paedagogiek en psychotherapie soms moeilijk te trekken. Verschillende criteria door Symonds genoemd, in een artikel aan dit onderwerp gewijd (6), o.a. het „zudecken" resp. „aufdecken" van negatieve tendenties, zijn juist bij het hier besproken werk moeilijk te hanteren.

Het waardeprobleem

Gesteld werd, dat het niet mijn bedoeling was waardeoordelen, normen in zake menselijke omgang over te dragen. Nu is het mogelijk dat de lezer van dit artikel, mij ondanks dit uitgangspunt toch op waardeoordelen zal betrappen, en zelfs is het waarschijnlijk dat degene, die de discussies zou hebben bijgewoond, dit zou kunnen doen. M.a.w. het streven naar een zuiver feitelijke analyse en bespreking van het gedrag, garandeert nog niet, dat daarbij alle waardering achterwege blijft, al is het maar in een kleine nuance van woordkeus of stembuiging. Speciaal geldt dit voor het werk in de vijfde klassen, waarbij ik mijn normale leraarsverhouding tot de klas, die wel waardering en beoordeling insluit, moest omvormen.

Zonder nu, zoals eerder opgemerkt, dieper in te gaan op de principiële mogelijkheid of wenselijkheid van deze houding, komen nog enkele aspecten van de kwestie, die in de praktijk bleken aan de orde.

Voor de leerlingen uit klas zes was het aanvankelijk problematisch, wat precies werd bedoeld met de manier van omgaan, waar ik op aanstuurde, en die ik nu kortweg diagnostisch discussiëren zal noemen. Niet alleen qua inhoud, maar ook, waar het in dit verband op aankomt, in hoeverre deze wijze van omgaan door mij werd aanbevolen als de juiste of als in andere omstandigheden toepasbaar. „Wat moeten we er nu mee doen, welke richtlijnen zijn er aan te ontlenen, wat hebben we er aan" zijn vragen, die deze situatie typeren.

Langzamerhand werd duidelijk, dat de analyse van wat feitelijk gebeurt, met inbegrip van daarin tot uitdrukking komende waardeoordelen, iets anders is dan het zin geven aan de feiten, en dat dit laatste, hoewel voortdurend van groot belang, meer een kwestie van persoonlijke verantwoordelijkheid dan onderwerp van bespreking kon zijn.

Iedereen accepteerde ten slotte de discussies als middel om achtergronden en processen te leren kennen, als middel bovendien, waarvan eerder de onbruikbaarheid dan de bruikbaarheid onder andere omstandigheden vast stond. Daarmee raakte het probleem als zodanig, op de achtergrond, hoewel, zoals gezegd, niet de onderlinge waardering van standpunten.

Als tweede aspect kan gesteld worden, dat van dit middel toch een sterke suggestie tot waardevorming uitgaat nl. de wenselijkheid van de coöperatieve groep, waarin teamgeest heerst, en het niet wenselijke van wedijver, rivaliteit en een individualistische houding. Deze coöperatieve sfeer is nu eenmaal nodig om het gewenste inzicht te bereiken. De nog te geven beschrijving van de procedure zal dit verduidelijken. Daarbij dient echter niet te worden vergeten, dat groepen als geheel, dus niet beschouwd als concreet individueel gedrag in de groep, noch goed, noch slecht zijn. Wel oefenen zij een grote invloed uit op het individu: dat is immers één van de uitgangspunten in dit artikel. Zo is dus ook de experimenteel aangetoonde pressie tot uniformiteit die in een groep ontstaat op zich zelf niet goed of slecht: het individu is in laatste instantie zelf verantwoordelijk

voor het laten prevaleren van behoefte aan steun en geborgenheid, en dus vaak conformisme, ofwel behoefte aan zelfbevestiging en onafhankelijkheid, en dus vaak isolement, angst en eenzaamheid.

De leerlingen zelf toonden soms een fijn gevoel voor dit dilemma, ook zonder dat de gehele er mee verbonden problematiek van de verhouding individu-gemeenschap scherp doordacht werd, wat voor hen veel te moeilijk zou zijn, en wat ik zelf met deze regels ook allerminst pretendeer te doen. Iedereen voelde de noodzaak voor dit werk van een sfeer van samenwerking en van unanieme besluitvorming althans op sommige essentiële punten; men denke bijv. aan het besluit om een sociogram en de achtergrond ervan in de groep te gaan bespreken.

Aan de andere kant werd ook beseft, dat dit principe van eenparigheid gemakkelijk aanleiding kan geven tot wat tot uitdrukking komt in de veelzeggende titel „The authoritarianism of groupdynamics." D.w.z. in plaats van de openlijke erkenning van het recht op een afwijkende mening, zoals die tot uiting komt in het democratische principe van meerderheidsbesluit, kan de minderheid en in nog sterker mate de enkeling, een–misschien door niemand gewilde–pressie ervaren, gebaseerd op de angst voor spelbreker te worden aangezien.

Speciaal wanneer sterk cohesieve groepen ontstaan, is het gevaar van onderdrukking van afwijkende meningen en gevoelens niet denkbeeldig. (onder cohesie wordt hier verstaan, de aantrekkingskracht, die de groep als geheel op de leden uitoefent, het gevoel van verbondenheid ermee, het „wij gevoel", dus niet de frequentie of structuur van interindividuele sympathierelaties). Daarom was ik er ook tevreden mee, dat in klas zes herhaaldelijk voorstanders van een individualistisch of oppositioneel standpunt optraden. Soms werd daardoor de vorming van een besluit, nu en dan tot ergernis van anderen, opgehouden of geheel verhinderd, maar ook werden anderen daardoor gedwongen–en dan juist wel op grond van het principe van eenparigheid–zich van alle kanten van een zaak rekenschap te geven.

Vooral in de beginfase van het werk traden de hier genoemde groepsdynamische principes sterk op de voorgrond. Ter illustratie adviseerde ik de leerlingen de film Twelve angry men te gaan zien, die juist draaide en waarin sommigen met een schok veel van de eigen discussiesituatie herkenden.

Hiermee is de grondslag waarop het werk berustte, geschetst.

In het volgende deel van dit artikel komen meer in concreto, de uitvoering ervan, het verloop en de resultaten aan de orde.

SCHRIJFSTER EN BOEK

H. W. F. STELLWAG

Er zijn verschillende redenen om inplaats van een bespreking van het boek van *Dr. Rosa Katz* over *Philologische Frühbegabung*[1] een geheel artikel aan de schrijfster te wijden. Haar bijzondere persoonlijkheid en het gehalte van haar werk wettigen een meer uitvoerige introductie.

Een van de meest merkwaardige dingen in het menselijk leven is wel dat wij in staat zijn om ons een innerlijke wereld op te bouwen van geestelijke gestalten met wie we in diepere verbondenheid leven. Wanneer we ons langdurig en intens in emotionele overgave in een historische figuur, schrijver, dichter of wijsgeer inleven, ondergaan we diens invloed als actueel en present. De afstand in tijd speelt geen rol meer. Een woord, duizenden jaren geleden gesproken, beroert ons als werd het in dit ogenblik gezegd. Scherper dan uiterlijke gebeurtenissen kentekent de invloed die van deze figuren is uitgegaan de verschillende episoden van ons leven.

Door het bezit van deze persoonlijk-eigen wereld onderscheidt de ene mens zich van de andere mèèr dan door voorkomen, materieel bezit, geaardheden of talenten. Zij is geheel alleen van hem zelf, maar toch ook weer in die zin objectief dat hij haar met „vakgenoten" deelt. Over de realiteit dezer geestelijke wereld zijn we niet in twijfel. Even zeker echter weten we dat zij van geestelijke aard is; dat we op de gracht niet Spinoza of Vondel zullen tegenkomen en Epictetus of Epicurus zelfs niet in een antiek landschap.

Niet alleen historici en philologen bezitten dit wonderbaarlijke voorrecht van geestelijk contact dat de afstand van tijd en plaats sneller dan welk technisch verkeersmiddel ook en meer doeltreffend overbrugt. Door een zeer bijzondere omstandigheid verlenen ook de paedagogiek en de psychologie het aan haar serieuze adepten in een iets afwijkende vorm. Omdat deze wetenschappen hun beoefenaars kennelijk zo lang jong houden en hun élan onvoorstelbaar fris en spontaan blijft door tijden en lotgevallen heen, zijn tal van onze oudere vakgenoten tegelijk èn legendarisch èn actueel.

Maar omdat zij – we denken b.v. even aan Litt of Spranger – als historische figuren onze pieteit en verering opwekken en we hen meestal alleen uit hun werk kennen dat thans reeds de naam van klassiek verdient, krijgt een ontmoeting met hen in hun lichamelijke gestalte een miraculeuse, vrijwel bovennatuurlijke belevenis-qualiteit. Gelukkig dat de persoon zelf geen voorstelling kan hebben van de aura die hem in onze verbeelding omzweeft. Dergelijke gezegende ervaringen worden door een andere om-

1 *Philologische Frühbegabung* door Dr. Phil. Rosa Katz, Fr. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am psychologischem Institut der Universität Stockholm. Wolters, Groningen 1957, 147p.

standigheid nog in de hand gewerkt. Tal van geleerden van wereldreputatie hebben vòòr de Tweede Wereldoorlog hun heil elders moeten zoeken òf moeten zwijgen. Voor ons waren zij gestorven. Maar ondanks hun volledige ondergang in de dertiger jaren verrezen zij meer creatief en productief dan ooit, rijper en tegelijk verjeugdigd. Was er ooit bezielder manifestatie denkbaar van het wonder? Van het: *En toch!*

Helaas leidde niet altijd de droeve tocht door het donker dal der beproevingen tot een stralende herrijzenis. Velen is het niet mogelijk geweest in gelukkiger jaren zich weer opnieuw voor onze lichamelijke ogen te manifesteren. Zij zijn omgekomen of bleken, na herstel, toch zo in diepste wezen gewond te zijn, zó in de kern aangetast, dat de aanpassing aan het nieuwe land met zijn andere denkwijzen en taal, teveel van hun krachten heeft geëist en zij te vroegtijdig zijn heengegaan. Maar dan juist werden ze tot de historische, heroïsche gestalten met wie de geestelijke verbondenheid eeuwigheids-karakter draagt. Welk een voorrecht als het mirakel toch nog voor onze ogen kon plaats vinden en de persoonlijke ontmoeting–broos en kortstondig–mogelijk was.

Het heeft weinig zin stuk voor stuk de namen van al de psychologen te noemen die aan het begin van deze eeuw de psychologie tot ongekende bloei hebben gebracht. William Stern heeft in ons land in paedagogische kringen wel de meeste bekendheid verworven. Maar er zijn vele andere namen te noemen. Vrouwen van wetenschap waren er uiteraard minder, maar onder deze uitzonderingen neemt Rosa Katz een zeer bijzondere plaats in, zowel om haar persoonlijke wetenschappelijke verdiensten als vanwege de andere taak, haar door het leven opgelegd: als vrouw van David Katz. En deze laatste taak heeft zij gedurende vijf en dertig jaar zo voorbeeldig vervuld dat de wereld, omdat al haar publicaties in het kader van zijn werk verschenen, tot nu toe vergeten is dat zij een geleerde was in eigen rechten.

Dat haar leven niet gemakkelijk was, is uit zichzelf al duidelijk. Het gaat hier om een vrouw die op vele gebieden begaafd, literair en aesthetisch, een zeer bijzondere verschijning, van haar prille jeugd af aan door de wetenschap gegrepen was. Nu leidt deze instelling, meer dan een andere, in een huwelijk vaak tot conflicten of tot een sterke verdringing van bepaalde kanten der persoonlijkheid. Er zijn talloze voorbeelden van vrouwen die hun eigen ambities ter wille van hun man en kinderen opgaven maar aan bewust of onbewust ressentiment niet ontkwamen. Er zijn echter omstandigheden die een uiteindelijke harmonie bevorderen en het behoeft niet gezegd dat de persoon van de levenspartner daarvoor wel de voornaamste is. Er bestaan mannen die hun vrouw doodgewoon gelukkig maken. Dit is des te meer het geval naarmate de gemeenschappelijke–in dit geval de wetenschappelijke interessen–samenvallen.

Hoe vele voorbeelden kunnen we niet noemen van psychologen-echtpa-

ren wier leven en wetenschappelijk werk ineengestrengeld liggen: Clara en William Stern, Karl en Charlotte Bühler, E. Minkowski en Fr. Minkowska en ook David en Rosa Katz. Maar er bestaat altijd de mogelijkheid, hoewel niet bij bovengenoemden, dat het werk van de vrouw haar eigen karakter verliest of dat de materiele en psychische zorg voor man en kinderen de creativiteit van de vrouw gedurende lange perioden lam legt.

Rosa Katz heeft niet als Charlotte Bühler een professoraat voor zichzelf veroverd. Zij heeft echter ook niet in de schaduw van haar man gestaan en eigen inzichten en aspiraties opgeofferd. Wel heeft zij zeer grote inschikkelijkheid moeten tonen en zich zelf op de tweede plaats moeten stellen waarbij zij niets van de haar kenmerkende zelfstandigheid van geest heeft ingeboet. Dit is daarom opmerkelijk omdat haar wezen oud-Russisch is, en haar doen en laten, haar wegen en gangen niet zijn als die van de geëmancipeerde vrouw uit onze Westerse wereld.

Mogelijk interesseert de lezer iets uit haar veelbewogen levensloop. Rosa Heine werd te Odessa geboren. Haar vader, van Duitse origine, was ingenieur en betrokken bij de uitvoering van werken aan het Suezkanaal. Zodoende werden de eerste schooljaren op een school in Alexandrië doorgebracht. Misschien wel als een gevolg van haar tweetaligheid (Duits-Russisch) heeft zij enkele dyslectische moeilijkheden moeten overwinnen die in die tijd nog niet onder de aandacht vielen. In Odessa teruggekeerd, bezocht zij het Meisjes-Gymnasium en daarna de toenmalige Universiteit voor Vrouwen. In het Czaristische Rusland was de opvoeding van jongens en meisjes scherp gescheiden. Maar de drang naar studie en ontwikkeling was daar in verlichte kringen groot. Zodoende ondervond zij minder weerstand bij haar academische loopbaan dan dit in verschillende landen van Europa toentertijd het geval was. Zij studeerde Geschiedenis en Literatuur en schreef als eerste wetenschappelijke arbeid een scriptie over: *De geschiedenis der Griekse literatuur*. Tegelijk studeerde zij Psychologie bij Prof. N. N. Lange, een leerling van Wundt, die haar aanried haar psychologische studien in het buitenland voort te zetten. Göttingen, waar G. E. Müller doceerde, leek een geschikt centrum, een kleine, besloten Universiteitsstad waar Müller er in geslaagd was tal van jonge geleerden en begaafde studenten aan te trekken. Bijna alle psychologen van naam hebben in die jaren enige tijd in Göttingen doorgebracht: Ach, Jaensch, Külpe, MacDougall, Geza Révész, Edgar Rubin, Charles Spearman en vele anderen. Er was een zeer opgewekt geestelijk leven aan de Universiteit waar o.a. ook Max Scheler en Edm. Husserl doceerden. Leonard Nelson had er een grote kring van vereerders. Het Psychologisch Instituut, door Müller opgericht, bevond zich financieel in de meest desolate toestand. Maar de strakke leiding van Müller maakte het tot een model-instituut en de interesse in Experimen-

teel-Psychologisch onderzoek bereikte in die tijd haar hoogtepunt. Eén van de redenen die Lange er toe brachten om Göttingen aan te raden–en die hem onbewust en ongeweten de rol van Voorzienigheid heeft toegekend–was, dat aan dit Instituut een jonge assistent verbonden was, die, volgens de informaties uiterst conscientieus en toegewijd, de geschikte persoon leek om de weg voor dit jonge Russische meisje te effenen.
Deze jeugdige assistent was David Katz, die, zelf leerling van G. E. Müller, na zijn studie aan verschillende Universiteiten als Berlijn, München en Würzberg (bij Külpe) waar hij experimenteel werk had verricht, gaarne de uitnodiging van zijn leermeester om als assistent terug te komen, had aanvaard. In een zo besloten, kleine Universiteitsstad kan het niet anders of de contacten met philosophen, historici en psychologen zijn veelvuldig en inspirerend.

De eerste onderzoeking die Rosa Heine in het Psychologisch Instituut verrichtte lag–geheel in overeenstemming met de richting van de toenmalige psychologie–op het gebied der zintuigelijke waarneming: *Ein Beitrag über die sogenannten Vergleichungen übermerklicher Empfindungs-Unterschiede* (Zeitsch. f. Psych. 1909). Haar dissertatie had als onderwerp: *Über Wiedererkennen und rückwirkende Hemmung* (Zeitsch. f. Psych. 1913). Deze onderzoeking is klassiek geworden en wordt ook thans nog op het gebied der geheugen-psychologie als grondslag gebruikt. Daarna volgden tal van kinder-psychologische onderzoekingen die in verschillende tijdschriften zijn gepubliceerd. Interessant is dat na volbrachte studie zij een tijdlang werkzaam is geweest bij Geheeb aan de Odenwald-Schule. Intussen brak de Eerste Wereldoorlog uit en de Russische Revolutie. Door deze gebeurtenissen is het haar niet mogelijk geweest ooit naar haar vaderland terug te keren. Haar broers kwamen om het leven. De illusie die zij zich vele jaren later, in 1953, gemaakt had, toen zij en haar man uitgenodigd werden om in Helsinki lezingen te houden, om vanuit een plek in Finland haar vaderland vanuit de verte te kunnen zien liggen, ging op tragische wijze door de plotselinge dood van haar man niet in vervulling.

In 1919 trad zij in het huwelijk met David Katz die, van het front teruggekeerd, in Göttingen zijn werkzaamheden als Privat-Dozent had voortgezet maar spoedig benoemd werd tot Hoogleraar te Rostock waar aan de Staats-Universiteit van Mecklenburg een nieuwe leerstoel voor Psychologie en Paedagogiek werd ingesteld. Vooral deze laatste opdracht voerde hun beider interessen naar het gebied van kinder- en ontwikkelingspsychologie. Van de publicaties die zij gezamenlijk het licht hebben doen zien heeft „*Gespräche mit Kindern*" de grootste bekendheid verworven. Dit boek bevat de protocollen van ongedwongen gesprekken die zij met hun eigen twee zoontjes hebben gevoerd. De optekening en selectie is van de hand van de moeder terwijl de vader in een uitvoerig commentaar de psychologische interpretatie geeft. Dit boek dat in 1927 verscheen

en later ook in het Engels is vertaald onder de titel: *Talks with Children* verschilde van andere publicaties op hetzelfde terrein door de specifieke methode. Tot nu toe was het taalgebruik van kinderen, gezien de meer natuurwetenschappelijke instelling der oudere psychologie, bestudeerd vanuit het gezichtspunt van woordfrequentie of zinsbouw. Hier werd echter het totaliteitsconcept „gesprek" als eerste eenheid genomen. Van dit nieuwe aspect zegt Katz later in zijn autobiografie[1]: There is no aspect of child-psychology which cannot benefit from analyses of conversations". Het nog meer omvattend begrip „gesprekssituatie" is in deze studie nog niet geheel doorgevoerd. De commentariering beperkt zich tot een analyse van wat de kinderen als hun aandeel in de conversatie leveren en de kinderpsychologische consequenties. De psychologen van het begin van deze eeuw hadden de beminlijkheid, wanneer zij kinderstudies maakten, hun eigen kinderen als object te nemen en zonder enige reserve de lezer een blik te gunnen in hun intieme paedagogische relaties. Dat heeft tengevolg gehad, omdat de onderwerpen uit hun dagelijks huiselijk leven genomen werden, dat men het gevoel heeft hen intiemer te kennen dan onze beste vrienden, zowel de kinderen als hun ouders. Dit geldt voor de Scupins, de Sterns, de Bühlers en in zekere zin ook voor het ouderpaar Katz. Een zeer sterk persoonlijk kenmerk van de moeder komt in deze studie naar voren: de streng doorgevoerde wetenschappelijke observatie gepaard aan een vaak te nadrukkelijk paedagogische instelling.

In het Psychologisch Instituut dat in Rostock door David Katz is opgericht deed zij mee aan onderzoekingen op het gebied der Haptiek. Zijn boek: *Der Aufbau der Tastwelt* (*1925*), is aan haar opgedragen. Vanuit Rostock was de verbinding naar Hamburg, Kopenhagen en Berlijn gemakkelijk. De oude connectie met de Sterns en hun kinderen werd veelvuldig onderhouden maar ook met Edgar Rubin in Kopenhagen en de Gestaltpsychologen in Berlijn. Kleine privé internationale conferenties werden te hunnen huize gehouden en het aantal hunner vrienden op „topniveau" is onvoorstelbaar groot. Met de opkomst van Hitler werd de existentie van David Katz als niet-Arier evenals van zovelen vernietigd. Zijn leerstoel werd overbodig verklaard en opgeheven. Dat was in 1933. Doordat in Manchester een stichting in het leven was geroepen om aan de door de Nazi's uitgestoten geleerden het mogelijk te maken hun werk voort te zetten, vertrok haar man, voorlopig alleen, naar Manchester, terwijl van 1933–1935 Rosa Katz alleen met haar twee kinderen in het vijandig Duitsland achterbleef. Welk een gevaar dit heeft betekend kon eigenlijk achteraf pas goed worden beseft. Na twee jaar konden zij door de financiele steun van het Academic Assistance Council overkomen. Zonder de moed van zijn vrouw zou David Katz niet de energie hebben kunnen vinden zijn leven van voren af aan op te bouwen. Gezamenlijk hebben zij in London onderzoekingen gedaan op het gebied der dier-psychologie. In 1937 kwam

1 In *A History of Psychology in Autobiography*. Vol. IV, Clark University Press 1952, p. 202.

zijn benoeming naar de Universiteit van Stockholm waar de Bijzondere leerstoel voor Paedagogiek tevens de Psychologie omvatte. Door haar buitengewone begaafdheid voor talen kostte het mevrouw Katz betrekkelijk weinig moeite zich het Zweeds spoedig eigen te maken en de weg voor het gezin te banen. In Stockholm, in het door haar man opgerichte Psychologisch Instituut, kreeg zij de gelegenheid op het gebied van kinder-psychologie te werken. Zij publiceerde in het Zweeds een groter werk: *Barnpsychologiska Studier* (*1946*). Eén van haar meest interessante studie van later tijd is opgenomen in de feestbundel voor David Katz: *Essays in Psychology* (*1951*) over: *Gezeichnete Briefe*[1], waarin tal van fijne diagnostische opmerkingen de psycholoog met Fingerspitzengefühl verraden.

In 1953 stierf haar man plotseling aan een hartaanval. Zij hadden 35 jaar samen geleefd en gewerkt. Zij zette zijn werk voort door de posthume uitgave van: *Studien zur experimentellen Psychologie* (Benno Schwabe & Co., Basel 1953) te verzorgen. Zij verzorgde verder een Zweedse uitgave van zijn *Handbuch der Psychologie* en een tweede Duitse druk ervan eveneens bij Schwabe, ook kwam een Franse vertaling van zijn *Gestaltpsychologie* tot stand.

Wanneer, zo vraagt men, was er in dit leven ooit tijd voor het uitleven van een strikt persoonlijke interesse, een eigen opzet. Al het werk immers dat zij na haar huwelijk heeft gedaan, lag in de sfeer van haar man en was er op gericht om zijn werk te steunen. Er waren echter onderwerpen die haar sinds jaar en dag bezig hielden en waarvoor de tijd voor een zorgvuldige uitwerking ontbrak. Eén van deze of liever hèt onderwerp dat haar gefascineerd, liever nog, bezeten heeft was de vraag naar het voorkomen van vroege begaafdheid voor taalwetenschap. Het is immers bekend dat die veelvuldig geconstateerd is voor muziek en wiskunde. Haar probleem is niet dat der literaire begaafdheid of talen-begaafdheid maar de begaafdheid voor Philologie of „*Sprachforschung*". Dat wil dus zeggen: de jeugdige belangstelling voor problemen van taal en de begaafdheid om zich onderzoeksmethoden op dit gebied eigen te maken. Men heeft in principe het bestaan van deze begaafdheid ontkend. De methoden der philologie zouden buiten het kinderlijk bevattingsvermogen liggen of liever nog, buiten het bereik van het kind. Zodoende zijn vroege begaafdheid en uitzonderlijke philologische prestaties op jeugdige leeftijd uitgesloten. De hypothese van Dr. Katz was dat deze begaafdheid inderdaad bestaat en zij heeft gedurende vele jaren materiaal bijeengezocht om deze stelling te bewijzen.

Anders dan de titel van het boek „*Philologische Frühbegabung*" wellicht doet denken, wordt dit probleem niet vanuit ontwikkelings-psychologisch gezichtspunt benaderd, dus vanuit de vraag hoe en waaruit en bij wie en

[1] Ein Beitrag zur Persönlichkeits- und Milieudiagnose des Kindes.

onder welke voorwaarden de vroege philologische begaafdheid ontstaat. Het is een documentatiewerk waarin gegevens bijeengebracht zijn van kinderen en zeer jeugdige mensen die vroegtijdig philologische prestaties leverden. Een jarenlange studie heeft een enorm aantal personen opgeleverd die in hun prille jeugd een specifieke interesse in talen-studie vertoonden en de wegen vonden om zichzelf daarin te helpen. De biographische notities gaven voor elk geval uitvoerig aan in hoeverre persoonlijke energie in staat was de moeilijkheden te overwinnen.

Dit werk is een zuiver wetenschappelijk onderzoek dat in hoofdzaak documenterend is. Het bevat gegevens die onder dit aspect nergens bij elkaar zijn gezet. Interessant is de vraag naar methode: hoe kreeg de schrijfster deze hoeveelheid materiaal bijeen? Het is zonder meer duidelijk dat dit niet langs mechanisch-technische weg mogelijk was, door b.v. op goed geluk Encyclopaedieën door te lezen of Handboeken van literatuur, waarbij dan als naar een naald in een hooiberg naar een vroege begaafdheid werd gezocht. In geen geval was dit mogelijk t.a.v. contemporaire geleerden. Hier heeft de persoonlijke benadering een rol gespeeld zoals uit de opgenomen correspondentie blijkt. Voor het historisch gedeelte is bronnenstudie aangewezen die dan ook zorgvuldig is beoefend.

Het eigenlijke psychologische probleem ligt nog àchter deze studie: wat kenmerkt de typisch-philologische begaafdheid. Ook dit onderwerp is zeer interessant, maar primair is: komt zij op jeugdige leeftijd voor? Dit was het probleem van de schrijfster waarvan de beantwoording van de vraag over het wezen dezer begaafdheid dan weer afhankelijk is. Als een spontaan zich ontwikkelende interesse, onafhankelijk van milieu-invloeden of althans daar niet rechtstreeks van afhankelijk, zo bleek zij inderdaad te kunnen ontstaan. Wanneer dat dan zo is, dan is zeer zeker de volgende stelling van paedagogische aard van betekenis, dat deze begaafdheid vanuit het onderwijs moet worden bevorderd en zeker niet moet worden tegengewerkt of onderdrukt. Maar voor het wetenschappelijk onderzoek is niet minder van betekenis de vraag: hoe hangt deze begaafdheid samen met het persoonlijkheids-type, met het milieu? In hoeverre hangt de interesse in taal samen met taal- of talenbegaafdheid? En zo zijn er tal van interessante probleemstellingen die op grond van deze studie kunnen worden ondernomen. Dit boek is in zoverre geen afsluiting, maar wel een basis.

De vraag naar de wijzen waarop de philologische methoden individueel ontdekt worden is inderdaad voor een inzicht in de ontwikkeling van de philologie van belang. Daarom zou ik de philologen onder ons aanraden dit boek aan te schaffen. Het is ook voor de leraren-bibliotheek van belang. Voor de paedagogen en psychologen is daarnaast nog dit boek van betekenis om de redenen die ik in dit artikel heb uiteengezet. Het is geschreven door een vrouw wier persoonlijkheid en leven typisch illustreren wat ik aan het begin van dit artikel gepoogd heb te schetsen.

REKENONDERWIJS
IS HET WERKELIJK ZO HOPELOOS?

N. C. DE BOER

Het is nu juist een jaar geleden, dat in Paedagogische studiën 33e jaargang, 1956, pag. 353 een artikel van de heer J. Jonges verscheen: ,,Enkele opmerkingen over de didactiek van het vak rekenen in de lagere school." Wij hebben dat artikel toen gelezen, geanalyseerd en er zelfs een antwoord op geschreven. Daar wij half en half verwachten, dat op het a van de heer Jonges spoedig een b zou volgen hebben wij ons antwoord nog wat laten liggen, daar het misschien overbodig zou worden.

Nu echter, na ruim een jaar geen vervolg gekomen is en wij het onderwerp te belangrijk en te urgent vinden om het zonder meer te laten liggen, namen we de pen weer op en willen gaarne onze reactie doorgeven in de hoop daarmee een stimulans te verschaffen tot verdere bespreking van dit naar het schijnt zo zeer verwaarloosde deel van onze didactiek.

In bovengenoemde inleiding, welke de heer J. Jonges op de 2e rekenconferentie van het Nutsseminarium op 5 sept. 1956 voordroeg, werd veel afgewezen, werden veel vragen opengelaten en ten slotte werd besloten met: ,,de situatie schijnt vrij hopeloos."

Dat klinkt allemaal niet zo prettig.

Volgens de heer Jonges is het volgende constateerbaar:

1. Er is niet veel in ons rekenonderwijs veranderd, vooral niet in het voortgezet, bedoeld is waarschijnlijk het niet-aanvankelijk rekenonderwijs op de L.S.
2. Al zijn de allergekste vraagstukken verdwenen, hebben de overgebleven en nieuw gecreëerde vormen weinig vormende waarde en weinig practische zin.
3. Het ,,nieuwe" bestaat hoofdzakelijk in differentiatie naar aanleg, dispositie en tempo, door A. B. en C. taken, enz.
4. Het *aanvankelijk rekenonderwijs* geschiedt op goed geluk volgens traditie, of, als men wetenschappelijk tracht te zijn, volgens foutieve toepassing van een verouderde denkpsychologie.

Rekenspelen zijn geen spelen: ,,Wij vermoeden dat sommige spelen en materialen *volkomen naast het leren rekenen staan* en dus *geen didactische waarde* hebben."

5. ,,Wij kunnen alleen vermoeden, dat het tussenliggende en andere gedeelten navenant zijn."
6. ,,Als wij onze indrukken willen samenvatten, dan komt het ons voor, dat, als men het probleem van de didactiek nadert vanuit de denk-psychologie, of vanuit een vermogenspsychologie of vanuit maatschappelijke behoeften of vanuit de rekenkunde, men quasi-didactiek krijgt. Het kind komt nauwelijks in 't zicht of wordt er met de haren bijgesleept."

Tot zover vertelt de heer Jonges ons dus, dat er niets van onze algemene opinie over-en de praktijk van het rekenonderwijs deugt. We kunnen evenwel nog hoop koesteren, doordat vele uitspraken niet met stelligheid ,maar als vermoedens zijn geuit.

Tegenover deze negatieve geluiden zouden we dan bij verdere analyse het volgende als het *positief gestelde* kunnen opsommen:

„Wie het kind verstaan wil, moet tot hem gaan zonder omwegen" (Prof. Langeveld). Zou dit niet gelden voor de escapades van het kind in de getallenwereld? Het didactische probleem zouden wij dan zó kunnen formuleren:

Welke hulp moeten of kunnen wij het kind bieden bij de ontdekking en de verkenning van de getallenwereld? Dit is een nadere bepaling van het begrip: „leren rekenen," zegt dan de heer Jonges.

Als wij dit lezen, dan hopen we, dat nu in het 2e deel van het betoog in grote lijnen uiteengezet zal worden, hoe wij uit de impasse gered kunnen worden, hoe het nu *wel* moet in onze didactiek van het rekenonderwijs. Ons inziens worden we in die verwachting nogal teleurgesteld.

Wij hebben in het verdere betoog het volgende kunnen vinden.

1. Medegedeeld wordt, dat W. Hansen zegt, dat het rekendenken van het kind niet begint met tellen, maar met „Mengendenken", dus het denken in hoeveelheidsgroeperingen, b.v. 3 rijen van 2 soldaten, 2 rijen van 3 soldaten, de 2 wielen van een step, de 3 wielen van een „vliegende hollander", de 4 wielen van een autootje.

2. Dat P. Post (evenals Mad.elle Hamaide in de Decroly-school d.B.) in zijn vrije proefschool te Bandoeng een milieu schiep, waar de aandacht voor het quantitatieve voortdurend geprikkeld werd en dat iedere school dat zou kunnen doen.

3. Dat het quantitatieve aspect van de werkelijkheid (aan vorm en emotie gebonden, zie Hansen) voorafgaat aan het getalbegrip.

4. Dat we het kind *niet moeten verlossen van de ongrijpbare abstracties*, maar juist het moeten helpen zich te oriënteren in de getallen wereld (in de omgang waarmee de abstracties geboren worden d. B.).

5. Dat het kind zich experimenterend met hoeveelheden kan oriënteren in de getallen wereld.

6. Dat het kind in de eigen wereld weinig rekent en in het contact met de volwassene meer.

Het komt ons voor, dat er, zowel over de ontwikkeling van het rekendenken als over de gewenste vormen van didactiek toch wel wat meer te zeggen is.

We begrijpen niet goed, waarom dat niet is geschied. Misschien om het inleidend karakter van de voordracht te bewaren?

Graag zouden wij tot slot nog enkele opmerkingen maken.

1. Terecht wijst Jonges er op, dat het kind in de aanvangsklasse verkeert in „Le monde vécu" en dat dus alle pogingen om deze kinderen uit hun wereld vandaan te forceren in wat hij de „fictieve" imaginaire getallenwereld noemt moet leiden tot verwarring. Men ziet inderdaad niet zelden, dat dit eindigt in zich onzeker voelen, rekenafkeer, rekenangst.

Evenwel lijkt ons het woord fictief hier misplaatst. O.i. is de getallenwereld allerminst fictief. Ze vertegenwoordigt een duidelijk menselijke werkelijkheid en het is juist hier dat belangrijke didactische taken liggen.

a. Het via de experimenterende ervaring laten groeien van het besef, dat getalbetrekkingen denkbaar zijn los van gestalte en groepering en gevoelsbetekenis der dingen.

b. Herhaalde verificatie van de toepasbaarheid der in de abstracte getallen wereld gevestigde waarheden in nieuwe situaties van de concrete werkelijkheid.

2. Het is zeker, dat het ontbreken van het inzicht, dat de kinderen behoren te begrijpen wat ze doen en te geloven in wat ze berekenen, licht de bron is van onzekerheid en van onbegrepen schablonehandelingen (rekendressuur). Dan is het ook geen wonder, dat de bekwaamheid tot deze handelingen snel vervliegt en meisjes op een nijverheidsschool niet meer een eenvoudige deling kunnen uitvoeren, of misschien zelfs niet begrijpen dat ze delen moeten om een bepaalde vraag op te lossen.

3. Hoewel het natuurlijk juist is in de didactiek zoveel mogelijk uit te gaan van de dingen waardoor het kind in eigen leven gewekt en gedreven wordt, moeten we niet vergeten, dat het toch ook met de grote-mensen-wereld te maken heeft en dat het, o.a. doordat het zelf daarin taken te vervullen krijgt of deze vervulling als toekomstige eis tegemoet ziet, daarvoor een groeiende belangstelling heeft.

Bovendien kan bij vele kinderen, zelfs reeds in de eerste klas belangstelling ontstaan voor een rekenkundig probleem als probleem op zichzelf. Veel hangt hier af van het psychologisch en rekenkundig inzicht van de leerkracht en vooral van diens belangstelling in kind, rekenkunst en ontwikkeling.

Ten slotte is waar, wat Professor Langeveld zegt: Kinderen willen graag groot worden en zij tasten graag hun levensruimte af in concreto en abstracto om te trachten verder te komen in verkenning van en orientatie in de wereld. Hoever deze belangstelling reikt is sterk afhankelijk van de wijze waarop de volwassene de toegang tot een ruimere wereld opent en hoever hij vertrouwen heeft in de min of meer zelfstandige exploratie van het kind. Zo gezien behoort het rekenen beslist tot het leven van het kind in onze hedendaagse cultuur.

4. Het komt ons trouwens voor, dat de heer Jonges hier en daar wel wat al te puristisch uit de hoek komt in zijn oordeel over vraagstukken.

Zo b.v. het vraagstuk van de Groninger boer, dat wordt afgekeurd omdat daar bedragen van drie leveranciers op één rekening gesteld zijn. Het is, dunkt ons, toch heel gewoon, als de boer in questie zal willen nagaan of hij genoeg in kas heeft, dat hij deze bedragen onder elkaar zet en optelt.

Het had alleen misschien duidelijker zin voor het kind, als dit doel in de formulering van het vraagstuk was vermeld.

5. *Rekenen is taal.* Des te meer men het kind zich experimenterend laat ontwikkelen, des te meer zal hetgeen het noteert in cijfers het karakter van taal krijgen: uitdrukking van eigen denken. Eigenlijk moet men dus zeggen: rekenen is denken. De uitdrukking van dit denken is taal.

6. Het lijkt ons niet overbodig tot slot een waarschuwend woord te laten horen tegen de tegenwoordige „rage" de opgaven waarvoor de kinderen in de

school gesteld worden zeer licht te maken. Het is natuurlijk een eerste vereiste deze opgaven aangepast aan het kinderlijk vermogen te doen zijn. Maar het is een onvergeeflijke fout, als het kind in zijn denk en inspanningsmogelijkheden voortdurend ondervoed wordt.

Als men het werk door andere, hoger gestelde eisen meer inspannend moet maken om de kinderen tot geboeid zijn en met lust tot werken te brengen – dan was de opgave niet aangepast. Het moet er niet ingaan „als gesneden koek". Als 't u blieft niet!

Wij hopen zeer, dat ons eigenlijk doel met deze reactie: het heropenen van een gedachtenwisseling over het rekenonderwijs, de rekendidactiek en als eerste bron de socio-psychologische grondslagen zal vervuld worden en danken de redactie voor haar medewerking in deze.

PEDAGOGISCH NIEUWS

Arbeidsverbod en leerplicht

Sinds enkele jaren trekt in ons land de samenhang tussen het arbeidsverbod voor jeugdige personen en het einde van de leerplicht de aandacht. Wij geven eerst de op beide terreinen geldende regelen teneinde aan de hand daarvan te formuleren wat er gaande is.

Volgens art. 9 van de Arbeidswet 1919, zoals deze thans luidt, bestaat er een arbeidsverbod voor

jongens: beneden 14 jaar of nog leerplichtig,
meisjes: beneden 15 jaar.

Uitzonderingen gelden voor meisjes van 14 jaar en niet meer leerplichtig:

a. ten aanzien van huiselijke werkzaamheden in en ten behoeve van een gezin;
b. ten aanzien van werkzaamheden, waarvoor voorwaardelijk of onvoorwaardelijk vergunning wordt verleend.

We laten de permissie, welke kan worden verleend om een kind ten behoeve van kunst, wetenschap of onderwijs te laten werken, buiten beschouwing.

Volgens art. 3 van de Leerplichtwet eindigt de leerplicht:

1. als een kind tenminste 8 jaar leerling is geweest en wel aan het einde van het leerjaar;
2. als een kind 14 jaar wordt en dan het zesde leerjaar van de lagere school niet heeft bereikt;
3. als het kind 15 jaar wordt.

De vraag is nu vooreerst of de leerplicht de tijd, waarop een kind nog niet mag werken, vult. Een arbeidsverbod, dat op hoger leeftijd intreedt dan het einde van de leerplicht, schept een periode, welke natuurlijk door onderwijs *kan* worden gevuld. Maar een waarborg daarvoor is er dan niet.

Welnu, de leerplichtvrijheid treedt op zijn vroegst op het 14de jaar in (nl. in het geval, boven vermeld onder 2). De jongens kunnen dan arbeid verrichten. De meisjes kunnen dan in elk geval in een gezin gaan werken en met vergunning ook elders. Bij het verlenen van zulke vergunningen prevaleert het belang van het meisje. De arbeidsinspectie tracht de bezwaren, welke voor meisjes aan de bedrijfsarbeid verbonden zijn, zoveel mogelijk te ondervangen. Een van de voorwaarden is het voorschrift dat het bedrijf het meisje gelegenheid moet bieden gedurende één dag of twee halve dagen per week deel te nemen aan een vormingscursus. Als het meisje in het bedrijf wordt opgenomen in een vakopleiding volgens het leerlingstelsel op grond van de Nijverheidsonderwijswet, wordt daarbij in de algemene vorming voorzien.

Er is dus thans geen gaping in de wetgeving.

De vraag is wat er geschiedt wanneer het arbeidsverbod wordt uitgebreid. Daarvoor zouden bijv. de 14-jarige jongens het eerst in aanmerking komen. Ze

zouden kunnen worden gelijk getrokken met de meisjes. Voor jongens en meisjes van 15 jaar zou dan een verhoging van de minimum-leeftijd tot 16 jaar kunnen volgen.

Zou men voor de jongens eenzelfde voorziening moeten treffen als voor de meisjes van 14 jaar thans geldt en dan niet zozeer een algehele vrijstelling voor huiselijke werkzaamheden als wel een systeem van vergunningen? Maar bij een arbeidsverbod voor 15-jarige jongens en meisjes kan het probleem op deze wijze niet meer worden opgelost.

De Staatssecretaris van Sociale Zaken heeft de Sociaal-Economische Raad om advies gevraagd. Dat advies ligt nu voor ons[1]. Daarbij kwamen uiteraard óók de economische aspecten van het vraagstuk ter tafel: de gevolgen van een onttrekking van de jeugdigen in kwestie aan het arbeidsproces voor de volkshuishouding als geheel, voor het bedrijfsleven en voor de inkomens der gezinnen. Wij beperken ons echter tot de pedagogische vragen.

De Raad constateert dat de onderwijsdeskundigen in het algemeen sterk geporteerd zijn voor een verhoging van de leerplichtige leeftijd. Het wordt van groot belang geacht dat de jeugdigen langer in het beschermde schoolmilieu verkeren dan tot dusver bij de hier bedoelde jeugdigen het geval was. De intrede in de maatschappij, waarin het kind zoveel kwetsbaarder is dan in het schoolmilieu, vindt dan later plaats. Daarbij mag worden aangenomen dat het kind op latere leeftijd zich gemakkelijker aanpast aan de maatschappelijke situatie en daarin tevens minder kwetsbaar is dan op jeugdige leeftijd. Trouwens de Minister van Onderwijs heeft zulk een verhoging aangekondigd. Welnu de Raad sluit zich bij deze gedachten aan. Hij voegt er zelf nog een overweging aan toe. Hij constateert dat de voor het verrichten van arbeid in de maatschappij te stellen eisen steeds hoger worden en voor steeds meer beroepen komen te gelden. Hieraan kan slechts door een daarop gerichte opleiding worden voldaan. Ook voor de meisjes moet, zowel met het oog op haar toekomstige beroepstaak als haar eventuele gezinstaak, een verder strekkende vorming dan waarin de huidige leerplicht voorziet alleszins wenselijk worden geacht. Let wel, het betreft hier *volledige* leerplicht.

De Raad heeft hiermede een positie ingenomen, welke voor discussie vatbaar is. Men moet zich ernstig de vraag stellen of de verlenging van het „beschermde schoolmilieu" inderdaad voor de jongens en meisjes, die door een arbeidsverbod getroffen zouden worden, de beste oplossing is. Is voor de 10% jeugdigen, die de 6de klasse van de school voor g.l.o. niet halen, voortzetting van het schoolonderwijs nu werkelijk het aangewezen middel? En voor de oud-b.l.o.-ers? En voor de velen, die het 6de leerjaar met soms twee of driemaal zittenblijven bereiken? En voor de duizenden, voor wie het voortgezet onderwijs na de school voor g.l.o. thans een evidente mislukking blijkt? Samen is dit misschien wel 20% of meer van een generatie.

De Raad heeft voor deze gevallen een oplossing. Het is noodzakelijk – zegt hij – dat er inrichtingen van onderwijs in het leven worden geroepen, die wat aard en leerstof betreft, anders georiënteerd zijn dan de scholen, die bedoelde jeugdigen verlieten. Deze jeugdigen zullen moeten gevoelen dat zij in een nieuwe levensfase zijn gekomen, die een overgang vormt naar een „werkelijke

1 Advies over de bedrijfsarbeid van 15-jarige meisjes en 14- en 15-jarige jongens. Publikaties van de Sociaal-Economische Raad 1957, nr. 11.

wereld", welke reeds in beschutte sfeer beleefbaar dient te zijn. Op deze wijze kan de voorbereiding voor de intrede in de maatschappij plaats vinden. De aard dezer jeugdigen maakt het noodzakelijk dat zij individueel kunnen worden benaderd en dat aan elk van hen persoonlijk aandacht kan worden besteed. Dit betekent dat kleine groepen gevormd zullen moeten worden, mede om een geleid onderling gesprek mogelijk te maken. De Raad werkt deze gedachte verder uit. Uiteraard zullen de sluimerende intellectuele mogelijkheden tot ontwikkeling moeten worden gebracht. Naast het daarop gerichte theoretisch vormend onderwijs zal een praktisch vormend onderwijs noodzakelijk zijn. Dit kan een meerzijdige manuele ontwikkeling omvatten, bijvoorbeeld in de vorm van elementair timmeronderwijs naast onderricht in ijzer- en koperbewerking, alsmede het aanbrengen van enige kennis van de meest voorkomende huiselijke reparatiewerkzaamheden. Voor de meisjes kan worden gedacht aan elementair huishoudonderwijs en eenvoudige kinderverzorging. Andererzijds noemt hij ook de mogelijkheid van technisch onderwijs voor minder theoretisch begaafden, die niet in staat zijn het gewone lager technisch onderwijs te volgen.

Essentieel is dat de Raad wenst dat op enigszins langere termijn gezien, alle 14- en 15-jarigen, voor wie dit thans nog niet het geval is, volledig voortgezet dagonderwijs zullen volgen. Hij stelt daarvoor, rekening houdende met de bestaande personeelsmoeilijkheden, het volgende schema op:

1. arbeidsverbod en leerplichtverlenging voor alle 14-jarige jongens en meisjes in 1960;
2. arbeidsverbod en leerplichtverlenging voor alle 15-jarige meisjes in 1965;
3. arbeidsverbod en leerplichtverlenging voor alle 15-jarige jongens in 1970.

Op deze wijze zou aan het onderwijs de mogelijkheid worden geboden zich in een tienjarige periode aan de door de Raad gewenste situatie aan te passen.

De Raad is er van overtuigd dat de langere vorming der jeugdigen voor henzelf en voor de maatschappij als geheel winst betekenen zal.

Wij betwijfelen of de Raad gelijk heeft. Wij zouden in elk geval de mogelijkheid willen openlaten dat, zeker voor vele 15-jarigen, opneming in het bedrijfsleven met part-time onderwijs de betere vorm zou zijn. Zij zijn er aan toe in het werkelijke leven te worden opgenomen. Het zal in elk geval nodig zijn – óók in Paedagogische Studiën – de principiële positie-keuze van de Raad nader te onderzoeken.

Nu zijn er vele redenen, waarom de Raad tenslotte met een overgangsregeling voor de dag komt. Hij noemt: 1. de psychologische voorwaarden zijn bij de jeugdigen en hun ouders voor de onmiddellijke doorvoering van het plan nog niet geschapen; 2. de onderwijswereld is nog niet gereed; 3. er zijn economische bezwaren aan het onttrekken van een groot aantal jeugdigen aan het arbeidsproces. Bij wijze van overgang stelt de Raad dan voor een eventuele geleidelijke invoering van verplicht partieel onderwijs voor 14- en 15-jarigen van bijvoorbeeld één dag of twee halve dagen per week. Deze verplichting zou uiteraard tot complement moeten hebben een aanpassing van de wettelijk geoorloofde werktijden van de jeugdigen.

De Raad stelt zich voor dat hierdoor wordt bevorderd: het opwekken van begrip voor de komende leerplichtverlenging in de milieus der betrokkenen;

het in de praktijk toetsen van de systemen van vorming; het geleidelijk vormen van de nodige leerkrachten en het beschikbaar stellen van de nodige geschikte gebouwen; en de geleidelijke aanpassing van het bedrijfsleven aan het komende arbeidsverbod.

Zodra de omstandigheden dit toelaten, zou dit partieel onderwijs kunnen worden uitgebreid tot twee dagen per week.

Wanneer, mede dank zij de partiële leerplicht, de omstandigheden daarvoor zijn geschapen, kan een verder gaande stap worden overwogen. Deze kan bestaan in uitbreiding van de partiële leerplicht dan wel in verlenging van de volledige leerplicht annex arbeidsverbod. Een keuze kan alleen aan de hand van de dan bestaande omstandigheden worden gemaakt. Naar het de Raad aanvankelijk voorkomt, heeft een verdere uitbreiding van de partiële leerplicht, bijvoorbeeld tot drie dagen per week, voor het bedrijfsleven bezwaren, waartegen de voordelen uit vormingsoogpunt wellicht niet opwegen.

Met deze overgangsregeling sluit de Raad aan bij onderwijsvormen, welke gelijk de partiële beroepsopleiding reeds krachtig ontwikkeld zijn dan wel gelijk de partiële algemeen vormende opleidingsvormen zich in ontwikkeling bevinden. Moeilijk is dat men in de leerplicht een bewegelijk element zou moeten brengen, dat rekening houdt met de beschikbare onderwijsvoorziening. Daarom lijkt het systeem, dat nu voor de 14-jarige meisjes geldt, hanteerbaarder dan een leerplichtverlenging, welke men moeilijk conditioneel kan maken. Over deze zaken spreekt de Raad evenwel niet. Maar in elk geval lijkt ons de overgangsregeling èn psychologisch èn onderwijsorganisatorisch realistischer dan het program voor de jaren 1960–1970. PH. J. I.

Tentoonstelling „Technische Grunderziehung in den Allgemeinbildenden Schulen"

In het gebouw van de „Hauptstelle für Erziehungs- und Schulwesen" te Berlijn-Schöneberg, Grunewaldstr. 6/7 werd gedurende het eerste kwartaal van 1958 bovenvermelde tentoonstelling gehouden.

Het uitgangspunt van deze tentoonstelling was, dat de „technische Grunderziehung oder technische Elementarerziehung" als een geestelijke ontmoeting met de verschijnselen van de technische wereld in de totaalopbouw van opvoeding en onderwijs beschouwd moet worden.

Het gaat er om dat kinderen en jeugdigen in de omgang met het materiaal, met geometrische vormen en met werktuigen ervaringen opdoen en begrippen aan de hand van concrete verschijningen zelf leren opbouwen. Ook moeten ze leren hoeveelheden in het materiaal tot uitdrukking te brengen. Bijzondere aandacht wordt besteed aan het kunnen lezen van de twee-dimensionale tekening en het overbrengen van gegevens op drie-dimensionale voorwerpen. Deze belangrijke functie in de wereld van de beweging moet van jongs af aan in de grijp- en arbeidswereld van het kind ingepast worden.

In het bijzonder kwam op deze tentoonstelling tot uitdrukking, hoe Fröbel en Montessori het kind de weg gewezen hebben – door het opzettelijk en systematisch in aanraking te brengen met de vormenwereld van vlakken en lichamen – naar de eerste ervaringen met technische grondfuncties. Er wordt de nadruk op gelegd, dat deze voornamelijk in de kleuterschoolperiode opgedane arbeidsvormen in de lagere schooltijd verder ontwikkeld dienen te worden.

Vele leerlingen van lagere scholen hadden een bijdrage geleverd in de vorm van zelfgemaakte leermiddelen. Juist deze zelfgemaakte leermiddelen – we zagen leermiddelen voor het aanvankelijk rekenen en lezen, voor aardrijkskunde, geschiedenis en natuurkunde – prefereert men boven de veel mooiere, gekochte leermiddelen. Het gaat om het bezig zijn en het vorm geven aan het materiaal, waardoor het kind in de ruimte van het zien, het grijpen en het tasten ervaringen opdoet. Pas dan is er sprake van de door Pestalozzi beschreven actieve „Anschauung". Pestalozzi, die zoals bekend is, het principe van de „innerlijke" aanschouwing steeds opnieuw stelde tegenover het „Maulbrauchen, de Wortvölllerei, de Leerköpferei en het Lirilariwesen."

In zijn boek „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" schrijft hij in dit verband o.a.: „Wenn ich jetzt zurücksehe und mich frage: Was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichtes geleistet?, so finde ich: Ich habe den höchst obersten Grundsatz des Unterrichtes in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt und mit Beseitigung allerl einzelnen Lehren das Wesen der Lehre selbst und die Urform aufzufinden gesucht, durch welche die Ausbildung unseres Geschlechtes durch die Natur selbst bestimmt sein musz." Bij Pestalozzi heeft de aanschouwing een diepere betekenis dan het waarnemen met de zintuigen.

In de middelklassen van de lagere school stelt men exacte constructieopgaven in materiaal naar gegeven maten aan de orde. Naast dus het vrij werken met het materiaal, geeft men nu opdrachten, die van meet af aan nauwkeurig werken vereisen. Vooral de leerlingen met practische aanleg gaan zich op dit gebied onderscheiden. Maar bij alle leerlingen dient een zekerheid te groeien bij het

hanteren van materialen in de drie-dimensionale ruimte. Bijzonder fraaie werkstukken op het gebied van papier, karton, leer, steen, hout en metaal trokken op deze tentoonstelling de aandacht.

In de hogere leerjaren staan de opdrachten in verband met het practische leven. In zijn „Begriff der Arbeitsschule" ging Kerschensteiner er van uit, dat „die geistige Entwicklung immer und überall von praktischen Interessen zu theoretischen vorwärtsschreitet." Welnu, dit principe ligt ten grondslag aan het werk, dat op deze tentoonstelling bijeen gebracht was.

Dr. Martha Engelbert, een van de wetenschappelijke medewerksters van de „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung" te Frankfurt am Main, die tevens verbonden is aan de „Hauptstelle für Erziehungs- und Schulwesen" te Berlijn, heeft met deze tentoonstelling de aandacht getrokken van de Westduitse paedagogische wereld. Haar uitgangspunt is, dat de oorspronkelijke wereld van het kind ligt aan de tegenovergestelde zijde van de theoretische wereld nl. in die van de te tasten voorwerpen.

„Die Erde schenkt uns mehr Selbsterkenntnis als alle Bücher, weil sie uns Widerstand leistet," is het thema van het bijzonder goede boek op dit gebied: „*Stoff und Form*", van de hand van Dr. Engelbert, dat door de „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung" uitgegeven is. De techniek speelt in het moderne leven zo'n grote rol, dat een helder beeld over haar vormende waarde en over de methoden van grote betekenis is.

Maar deze overweging alleen is niet voldoende om de grote belangstelling voor deze tentoonstelling te verklaren.

De polytechnische vorming van de jeugd in de door de Russen bezette zône is in volle gang. Men poogt de economische principes van Marx en Engels in een paedagogisch licht te stellen, er van uitgaande „jedem Arbeiter die Grundlagen der Produktion „zuhanden" zu machen."

„Polytechnische Opvoeding" is in de bezette zône het begin en het einde van alle plannen om de scholen te hervormen.

Het streven om de jeugd van jongs af aan de benodigde vaardigheden bij te brengen en om gereedschappen en werktuigen te leren hanteren is uitgewerkt o.a. in het „Lehrbuch der Pädagogik" van J. T. Ogorodnikow und P. N. Schimbirew. Het principe van de Einheitsarbeitsschule" is de „productieve arbeid" centraal te stellen. De scholen in de Oostzône worden overstroomd met nieuwe boeken, waarin de methoden aangegeven worden om de leerlingen tot deelname aan productieve arbeid te brengen.[1]

Nog onder de indruk van de reusachtige technische prestaties van de Russen op het gebied van het veroveren van de wereldruimte, beleven we in West-Duitsland een her-oriëntering t.a.v. de principes van de arbeidsschool van Gaudig en Kerschensteiner, zoals uit de toegevoegde literatuurlijst op dit gebied moge blijken.[2]

De West-Berlijnse opvoeder bezocht deze tentoonstelling m.i. vooral om de vorderingen van het Westen op het gebied van de technische vorming te vergelijken met die van het Oosten.

Wat kan het Westen stellen tegenover het experiment van de polytechnische vorming?

Een woord van lof aan de organisatoren van deze tentoonstelling, Dr. Martha

Engelbert en Dr. G. Buchwald, voor de wijze waarop een en ander ingericht was, is zeker op zijn plaats.

1 *Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik.* Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses, Leipzig 1956. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin. 1956.
Didaktik–Unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichts in den Klassen 1 bis 4 der deutschen demokratischen Schule. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin. 1956.
Geschichte der Erziehung. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin. 1957.
WERNER DORST, *Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule.* Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin. 1954.
OGORODNIKOW–SCHIMBIREW, *Lehrbuch der Pädagogik.* Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin. 1954.
J. K. NOWIKOW, *Die Organisation der Unterrichts–und Erziehungsarbeit in der Schule.* Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin. 1954.
Beiträge zur Verwirklichung der polytechnischen Bildung in der deutschen demokratischen Schule I. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin. 1954.
Beiträge zur Verwirklichung der polytechnischen Bildung in der deutschen demokratischen Schule II. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin. 1955.
Beiträge zur Verwirklichung der polytechnischen Bildung in der deutschen demokratischen Schule III. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin. 1955.
Beiträge zur Verwirklichung der polytechnischen Bildung in der deutschen demokratischen Schule IV. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin. 1956.
HANS KAISER, WILFRIED LANGE, *Polytechnische Bildung.* Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin. 1954.
Die polytechnische Bildung in der Pionierorganisation.–Informationsmaterial aus der pädagogischen Literatur der Sowjetunion und der Länder der Volksdemokratie–Heft 11. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin, 1955.
Die polytechnische Bildung in der Deutschen Demokratischen Republik und die Wege zu ihrer Verwirklichung.–Protokoll der theoretisch-praktischen Konferenz des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts über Fragen der polytechnischen Bildung vom 21. bis 23. Mai 1953 in Berlin. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin, 1954.
Die Entwicklung der sowjetischen Schule und ihrer ideologisch-politischen und pädagogischen Grundlage im Spiegel wegweisender Erlasse und Richtlinien. Zusammengestellt im Seminar für Vergleichende Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Berlin. Januar 1955.
Polytechnische Bildung. Eine kurze Einführung in ihre Theorie und die Praxis der Sowjetunion und der Sowjetzone. Zusammengestellt im Seminar für Vergleichende Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Berlin, Juli 1954.

2 *Tijdschriften:*

RESAG, KURT, *Die Bildung des Zahlenbegriffes beim Kind.* Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 10/1955.
STÜCKRATH, FRITZ, *Die geistige Entwicklung des Kindes in der technischen Wirklichkeit.* Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 5/1956.
SCHIETZEL, CARL, *Die Technik Unterrichtsgegenstand der Volksschule.* Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 6/1956.
LITT, THEODOR *Technische Intelligenz und menschliche Bildung.* „Die berufsbildende Schule", Heft 11, 8. Jahrgang, November 1956, Heckners Verlag, Wolfenbüttel.
STÜCKRATH, FRITZ en SCHIETZEL, CARL, *Die Rolle der Technik in Wirklichkeit und Unterricht.* Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 2/1957.
SCHIETZEL, CARL, *Uber den Naturlehre-Unterricht in der Volksschule.* Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 4/1957.
RAHN, GOTTFRIED, *Wirkungen der technischen Umwelt auf die kindliche Entwicklung.* Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 12/1957.
STIEGLER, LEONHARD, *Werkunterricht im Dienste der Naturlehre.* Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 12/1957.

ENGELBERT, MARTHA, *Über die Arbeitsweise in der Technischen Elementarerziehung.* Berufspädagogische Zeitschrift, Georg Westermann Verlag, Braunschweig, Heft 8/1954.
ENGELBERT, MARTHA, *Technische Elementarerziehung im Gesamtaufbau von Erziehung und Bildung der Gegenwart.* Die deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit. Verlag Klinkhart und Schroedel, Heilbronn-Hannover, Heft 6/1957.
KEILHACKER, MARTIN, *Der Einbruch der Technik in die Pädagogik und die Aufgabe der Volksschule.* „Welt der Schule", Verlag Ehrenwirt, München, Heft 1, Januar 1957.
HYLLA, ERICH, *„Der Sputnik" und die Erziehung.* Deutsche Lehrerzeitung Nr. 21/1957. Vom 1. Dezember 1957.

Boeken:

STIEGER, CARL, *Elementare Bildung*, Unterrichtsbeispiele aus der einklassigen und gegliederten Volksschule. Verlag Zickfeld, Hannover.
LANG, HEINZ, *Die Erziehung zur industriellen Arbeit.* Verlag Wilhelm Steinbach, München-Düssendorf, 1954.
POPPELREUTER, WALTHER, *Psycho-kritische Pädagogik.* Bleck'sche Verlagsbuchhandlung 1933.
STÜCKRATH, FRITZ, *Kind und Raum.* Kösel Verlag, München 1955.
DORMANN, PAUL, *Heilpädagogisches Werken.* 2. neubearbeitete Auflage, Carl Marhold-Verlagsbuchhandlung, Berlin-Charlottenburg 9.
ENGELBERT, MARTHA, *Stoff und Form*, Leitfaden der Technischen Elementarerziehung. Alfred Metzner Verlag, Frankfurt/M., 1954.
Frankfurter Werkstoffplan zur Technischen Elementarerziehung. Herausgegeben von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/M., Fröbel- und Lehrmittelhaus Berthold Widmaier, Esslingen/Neckar. Beilage zu dem Buch „Stoff und Form", Leitfaden der Technischen Elementarerziehung.
ENGELBERT, MARTHA, *Unterrichtslehre der Hauswirtschaft.* Julius Beltz Verlag, Weinheim a. d. Bergstraße, Februar 1955.
ENGELBERT, MARTHA, *Polytechnische Erziehung und Bildung in Mitteldeutschland*, 1957.
ENGELBERT, MARTHA, *Entwicklung und stand der Lehrerbildung in Mitteldeutschland*, 1956.
PETERSEN, PETER, *Der kleine Jena-Plan.* Verlag Georg Westermann, Braunschweig, 1951.
RAMM, KURT und PLANER, GEORG, *Leistungssteigerung durch planvollen Einsatz von Arbeitsmitteln.* Verlag Egge, Nürnberg, 1951.
RICKERT, ARNOLD, *Das Bilden in Ton.* Verlag Otto Maier, Ravensburg, 1940.
SCHOTT, OTTO und BÖNI, HANS, *Es glänzt und glitzert.* Verlag Otto Maier, Ravensburg, Deutsche Lizenzausgabe 1953. (Viele Anleitungen zum Herstellen von Weihnachtsschmuck aus Metallfolien).
SCHWARZ, OTTO, *33 Werkblätter für 41 sinnvolle Faltarbeiten als Klassenzimmertechniken.* Otto Schwarz, Kiel, Kaiserstr. 77.
STEGER, GEORG, *Grundlegung des Werkunterrichts.* Michael Prögel Verlag, Ansbach, 1952.
STIEGER, KARL, *Unterricht auf werktätiger Grundlage.* Verlag Otto Walter A. G., Olten und Freiburg i. Brsg., 1951.
TRÜMPER, HERBERT, *Handbuch der Kunst- und Werkerziehung.* Rembrandt-Verlag, Berlin 1953.
WALTER, FRITZ und HANSPETER, *Wir werken.* Ein Werkbuch für Schule und Heim, Verlag Kallmeyer, Wolfenbüttel, 1952.
WILHELM, PROF., KARL, *Gestaltetes Jungholz.* Bärenreiter-Verlag, Kassel und Basel, 1949.
WOLLMANN, R., *Werkbuch für Jungen.* Verlag Otto Maier, Ravensburg, 1952.
ZECHLIN, RUTH, *Werkbuch für Mädchen.* Verlag Otto Maier, Ravensburg 1948.

F. W. PRINS

BOEKBEOORDELINGEN

THEODOR LITT, *Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes.* Quelle & Meyer, Heidelberg 1958. 191 blz.

De oude grootmeester van de Duitse pedagogiek en filosofie heeft hier een vijftal indrukwekkende voordrachten, bewerkt tot studies, voor ons afgedrukt. „Hoe ziet deze tijd zichzelf, de mens, de staat?" is zijn eerste vraag. „Hoe zien het kommunisme en het Westen de mens?" is de vraag die hierbij aansluit. Uit dezelfde kring van problemen vloeit zijn onderzoek voort naar de verhouding van het arbeidskollektief tot het menswaardige leven in staat en maatschappij. „Hoe houden de wetenschappelijke instituten zich geestelijk zuiver in de spanningen van deze tijd?" zo luidt vervolgens zijn vraag. En: „Wat doet de wetenschap zelf?" vraagt hij ten slotte.

Een grote oprechtheid en beginseldiepte zijn hier verbonden met een hoog niveau van denken en kennis van zaken. Wij vinden in dit boek op vele punten een praktisch geworden anthropologie en ethiek van de mens als zedelijk verantwoordelijk persoon, lid ener kultuurgemeenschap, drager ener geschiedenis en daardoor belast met een taak van onbaatzuchtige trouw, die de mens niet en nooit tot werktuig doet worden. De tragische ernst van dit boek past bij de situatie waarop het betrekking heeft. De pedagogische vragen treden voortdurend op de aktueelste momenten afzonderlijk naar voren. Een boek dat echter ook ver buiten pedagogisch geïnteresseerde kringen gelezen zal worden – en zal moeten worden om aan zijn taak te voldoen.

M. J. LANGEVELD

PROF. DR. F. J. J. BUYTENDIJK, PROF. DR. N. C. A. PERQUIN, DRS. J. J. A. VOLLEBERGH, PROF. DR. H. M. M. FORTMANN, *De geestelijk-hygiënische problematiek van de middelbare schooljeugd.* Uitgave: Het Spectrum. Utrecht–Antwerpen, 1957. 51 pg. Prijs *f* 1,50.

Dit kleine geschriftje uit de serie „Geestelijke Volksgezondheid", uitgegeven onder auspiciën van de Katholieke Centrale Vereniging voor Geestelijke Volksgezondheid bevat een drietal lezingen plus een openingswoord door de eerstgenoemde auteur, die zonder uitzondering belangrijk aan inhoud zijn.

In alle vier de uiteenzettingen wordt ernstig ingegaan op de zeer reële moeilijkheden die de jeugd, speciaal de middelbare schooljeugd, in onze tijd ontmoet. Men tracht de jeugd te begrijpen in haar gedragingen en oordeelvellingen, en wat vooral belangrijk is, men tracht het positieve en het negatieve daarin vast te stellen en tegen elkaar af te wegen, waarna men naar wegen en middelen zoekt de jeugd de helpende hand te bieden. De volwassen opvoeder wordt gemaand tot zelfbezinning en zelfcritiek, een wel moeilijker, maar ook vruchtbaarder houding, dan die, waarbij men alleen maar klaagt over de moderne jeugd en haar verwijten maakt. De positief-critische houding in al de bijdragen doet weldadig aan, evenals de rustige en zakelijk gefundeerde betoogtrant, die gepaard gaat met een ernstige bewogenheid met de hedendaagse middelbare-schooljeugd.

H. N.

Pedagogiek en Psychologie voor Kweekscholen. Leerboek voor de derde leerkring, door een werkgemeenschap van studenten in de opvoedkunde, onder leiding van PROF. DR. S. STRASSER. Uitg. L. C. G. Malmberg, 's Hertogenbosch 1957, ing. *f* 4,50.

Kort na „Drie eeuwen pedagogiek" van Bordewijk en Borger verscheen bovengenoemd pedagogisch leesboek, voor dezelfde groepen studerenden bestemd. Minder dan Bordewijk-Borger houdt het zich aan wat men de officiële paedagogen noemt, de Nijmeegse werkgroep maakt zijsprongen, doet daardoor nieuwe, soms belangwekkende, ontdekkingen en houdt in het algemeen het beeld levendiger. Het samenstellen van bloemlezingen is nu eenmaal een zeer persoonlijke arbeid: ieder ander kiest anders en anderen.

Het accent is in deze bloemlezing wat meer verschoven naar de buitenlandse literatuur. Zij biedt daardoor ruime mogelijkheden tot kennismaking met wat Franse, Duits-Zwitserse en Angelsaksische paedagogen ons kunnen leren. De gekozen fragmenten zijn over het algemeen wat kort, zij geven dikwijls meer een flitsende belichting dan een basis voor wat meer gedegen studie. De samenstellers komen de studerenden tegemoet door talrijke vertalingen en annotaties. Zij toetsen begrip en inzicht door korte opgaven, die zich nauwkeurig aan de tekst houden.

We noemen enkele paedagogen, aan wier arbeid fragmenten ontleend werden. Voor Nederland Kohnstamm, Hoogveld, Snijders, Langeveld, de Prot.-Christelijke groep is wat schraal vertegenwoordigd; voor het Frans De la Salle, Fénélon, ook Diderot, Mgr. Dupanloup, Mad.elle Hamaïde, Claparède; voor het Duits Pestalozzi, Willmann, Zulliger en Hanselmann; voor de Angelsaksische landen Locke, Newman, Spencer, Dewey, Miss Parkhurst. We achten het een gelukkige gedachte aan het eind van iedere groep lectuur over kinderen te geven: zo vonden Thijssen en Carmiggelt, Daudet, Ina Seidel en Ruth Schaumann, Mark Twain en Minney in deze verzameling een plaats.

Een zeer bruikbaar boek, dat met veel genoegen zal worden bestudeerd.

Een opmerking. De fragmenten die achter de namen Kohnstamm en Eggermont paraderen, zijn niet door hen geschreven. Men zou bij herdruk andere stukken moeten kiezen, wat geen zware taak zou zijn. Wenst men de gekozen fragmenten te handhaven, dan moet een andere auteursnaam worden vermeld.

VAN DER V.

Pedagogische Platenatlas. Samengesteld door G. M. SCHRAUWERS, met medewerking van PROF. DR. V. D'ESPALLIER, DRS. JOS. AARTS, P. DR. JOANNES, O. F. M. CAP, DR. M. A. NAUWELAERTS, F. P. C. DE KOCK. N.V. Uitgeversmaatschappij Pax, Den Haag, N.V. Uitgeversmaatschappij Parcival, Breda, Uitgeverij 't Groeit, Antwerpen, 1957.

Het uitgeven van deze Pedagogische Platenatlas is een stoutmoedige onderneming geweest, die met veel liefde en veel kennis van zaken is ondernomen. Er is gestreefd naar een beeldweergave en samenvatting van al hetgeen in het verleden met opvoeding in verwijderd of direct verband stond. Daar het werk aan een bepaalde omvang was gebonden, moest veel onvermeld blijven en de begeleidende opvoedingsgeschiedenis beperkt worden tot het meest wezenlijke element, aldus het voorwoord.

In deze beide zinnen ligt de kracht en de zwakheid van dit werk, dat ons overigens als een eerste pogen hartelijk welkom is. De kracht ligt vooral in de „beeldwaargave", het rijke en zo zorgvuldig gekozen illustratiemateriaal, een uitnemend hulpmiddel ter verlevendiging van de studie der paedagogiek. De illustraties liggen tussen een praehistorische grottekening – bisonschetsen – en een zeer modern standbeeld van twee schoolkinderen.

Uit het eerste voorbeeld blijkt, dat de atlas niet een zuiver paedagogische platenatlas is. Veeleer een cultuurhistorische platenatlas, maar als zodanig ook voor paedagogen boeiend en leerzaam. De samensteller was tot deze verruiming van de titel gerechtigd, omdat hij beeldweergave nastreefde van al hetgeen met opvoeding in het verleden „in verwijderd of direct verband stond".

Helaas was de schrijver, die de samensteller toch ook is, gedwongen tot beperking t.a.v. „de begeleidende opvoedingsgeschiedenis". Hij geeft „het meest wezenlijke". Maar daardoor ontstond een discrepantie tussen het uitgebreide en gedetailleerde illustratieve gedeelte en de beknopt gehouden descriptie. Het noodzakelijke evenwicht tussen beeld en woord is gaan ontbreken, misschien mede door de prioriteit aan het beeld gegeven. O.i. ten onrechte. Daardoor is deze atlas niet tot een compositorische eenheid geworden.

Dit gebrek aan evenwicht wreekt zich. Tekst en illustratie lopen niet parallel. Een enkel voorbeeld. Op blz. 51 en 52 wordt de Arabische cultuur geïntroduceerd, Mohammed en de islamitische opvoeding. Maar op p. 51 vindt men afgebeeld Thomas van Aquino en het klooster St.-Gallen, een afbeelding van de Koran vindt men op p. 55. Op p. 64 en 65 zijn Mexicaanse schrift- en tijdtekens ondergebracht, midden in een beschouwing over de Renaissance.

Er is in de tekst een streven naar objectiviteit. Opvallend zijn de grote portretten van Luther en Karl Marx, die de hoofdstukken: „De hervorming" en „Staatsopvoeding" inleiden. De objectiviteit is groter t.o.v. de Hervorming dan tegenover het moderne socialisme. Het gaat toch werkelijk niet aan, socialisme, communisme, nationaal-socialisme en nationaal-communisme op een lijn te plaatsen en te poneren dat het socialisme in de mens slechts „een cel van een groter organisme, de maatschappij" ziet. Art. 32 van het Beginselprogram van de Partij van de Arbeid had de schrijver een juister, minder bevooroordeelde kijk kunnen geven.

Er zijn in tekst, registers en literatuurlijst tal van onnauwkeurigheden geslopen. Op p. 114 wordt gesproken over „de rassenleer van de filoloog Arthur Gobinau". Ook het register geeft Gobinau. Het gaat hier om de socioloog Jos. Arthur de Gobineau. Bolnow moet zijn Bollnow, C. v. d. Leeuw G. van der Leeuw enz. Van Pestalozzi wordt genoemd de uitgave van zijn verzamelde werken van 1899–1902, waarom niet de latere van 1927 en 1945? De literatuurlijst maakt een dilettantische indruk, het is niet duidelijk welke beginselen de samensteller hebben geleid.

Mocht deze atlas een herdruk beleven die we hem gaarne toewensen, dan zou het illustratieve gedeelte beperkt moeten worden, het beschrijvende gedeelte uitgebreid en gezorgd moeten worden voor een strakker parallelle gang. Er is in eerste aanleg veel kostelijk materiaal bijeengebracht, dat bij critischer bewerking aanmerkelijk in waarde zal stijgen.

VAN DER V.

JUDITH N. SHKLAR, *After Utopia. The Decline of Political Faith.* Princeton University Press. 1957. X 309 pg.

Wie dit boek ter hand neemt vallen direct twee dingen op: 1. De titel en 2. Het feit, dat de uitvoerige literatuurlijst een keur van de beste westeuropese schrijvers op wijsgerig-staatkundig terrein bevat, zij het dan ook vaak in vertaling. Wij, pedagogen, zijn van amerikaanse vakliteratuur anders gewend.

De titel wijst ons op een verschijnsel, waarvan wij ons nauwelijks rekenschap geven. Onze verkiezingen zijn zeer tamme aangelegenheden. Onze politieke vergaderingen worden zeer slecht bezocht. Men probeert de jeugd wat „Europa"-enthousiasme in te blazen. Men „vecht" niet meer „voor betere tijden".

Is het echter niet de „gewapende vrede" tussen de N.A.V.O. en Rusland, die ons in deze situatie heeft gebracht? *Gelooft* men niet meer in politieke strijd als middel om tot een „blijde wereld" te komen? Is deze geest nu werkelijk volledig dood?

Indien dit laatste inderdaad het geval is, is dat een zaak, die de pedagogiek ten zeerste aangaat. Wat heeft deze begaafde schr. ons te zeggen?

„In the beginning was the Enlightenment", zo duidt zij de geboorte aan van de geestesstromingen, die onze huidige situatie nog zo diepgaand beïnvloeden. De drie hoofdtrekken van de verlichting acht ze: „radical optimism, anarchism, and intellectualism". De eerste en de laatste trek zijn ons welbekend, met de tweede is dat minder het geval. De verlichting begon met de staatsschool, dat wijst in geheel andere richting. Toch heeft de schr. gelijk. „Anarchism was the logical attitude for those who felt so great a confidence in intelligence in general and in the professional intellectual in particular". Kerschensteiner geloofde in zijn dagen nog aan de realisering van een gemeenschap, waarin zonder dwang, ieder het zijne bijdraagt.

Dit boek laat ons nu zien, hoe de europese geest van deze hoogte is afgedaald. De schr. laat aan een keur van „woorden" uit de werken van vele uitstekende dragers van die geest zien, hoe men belandde in streken, waar geen perspectief meer mogelijk was. Zelf voegt ze zo nu en dan enkele opmerkingen in, tussen deze stroom van sombere getuigen. Deze korte „kanttekeningen" laten zien, hoe subjectief vele van de geciteerde schrijvers zijn. Dit geschiedt ongetwijfeld met vaak grote scherpzinnigheid. Het boek leest men geboeid verder.

Wij staan niet stil bij het rijk-gedocumenteerde relaas, dat de schr. geeft van het romanticisme der negentiende eeuw, althans niet bij de afzonderlijke vertegenwoordigers.

Deze romantici kent Shklar een „unhappy consiousness" toe. Dit onbehagen is niet een gevolg van een „would-be" martelaarschap in een niet-begrijpende wereld. Geen „ivoren toren"-hooghartigheid alleen. „The tragic view on life also embraces history and society". De menselijke bloei verwelkt als wetten van de historie de geest miskennen en de politieke gelijkmakerij het genie geen plaats meer laat. Het anarchisme van de romantiek „was based on the conviction that all external restraint was a threat to culture". Van Kant af is de romantiek bestreden met op de noodzaak te wijzen de rede in ere te houden, om de vrijheid te bewaren. De schr. merkt op, dat dit argument: „points only to the possible consequences of romanticism, not to its actual aspiration".

Komende tot onze eigen tijd spreekt de schr. van „the romanticism of de-

feat". „What has happened is that the unhappy consciousness has become acutely aware of itself as such. It knows itself as the realization that God is dead, and it analyzes its condition with a detachment unknown to the earlier romantics". Tot deze nieuwe romantici rekent de schr. dan de ons zo welbekende Heidegger, Jaspers, Sartre, Marcel, S. de Beauvoir, Malraux en vele anderen. Hun positie is tussen filosofie en religie. Over Jaspers wordt opgemerkt „But even on these dramatic occasions (de grenssituaties B.) we do not really rise above „the world". De ethische vraag: „Hoe te leven zonder God?" wordt o.a. beantwoord met te wijzen op het streven van Sir Herbert Read „For the aesthetic idealist the death of God is not fatal". „In creativity, in art, and in work he has found a new source of universial and social meaning".

Voor Marcel en b.v. voor de amerikaanse Hannah Arendt „totalitarian government" is „a barbarism based on reason".

Het spook van de „massa's", dat deze romantici zien, kent ieder.

Daarna verwijst de schr. naar het „christian fatalism". Wij ontmoeten Maritain, Henri Massis, Max Picard, Chr. Dawson, Guardini, Berdiaev, Brunner, T. S. Eliot e.a. Hoe lezenswaard ook dit gedeelte is, wij gaan er aan voorbij. Voor Nederlanders is de waarschuiwng, dat „wat van de hoge God afvalt" ten ondergang is gedoemd, zeer bekend. Dat het nazidom uit Luther „stamt", omdat deze in principe deze „afval" in zette, wraakt de schr. in sommige auteurs.

Zeer lezenswaard is het verslag over de nog altijd voortdurende discussie tussen stoicisme en christendom.

Een laatste groep getuigen is, wat de schr. noemt de „conservative liberals". De rij begint bij Burke. Voor de pedagoog minder bekende figuren zijn B. Constant, de Tocqueville en Lord Acton. Zeer bekend is J. S. Mill. Het grootst mogelijke geluk voor allen, maar dit bereikt onder de leiding van de „educated classes", is het verlangen van deze groep. Deze toedracht leidt dan bij de „Orde-liberalen": Walther Eucken, Roepke, Hayek en B. de Jouvenel tot een fatalisme, want de „educated" intellectuelen kunnen het niet laten aan de economische orde te „schoolmeesteren". Men kàn geen wetenschappelijke bewijzen leveren voor een toekomstige gang van zaken. De woorden „Plan and perish" en „democratic tyranny" vallen. Von Mises weet echter wèl zeker, dat „free market" alleen redding kan brengen.

In onze tijd zwijgt het socialisme, meent schr. Men wordt wel welvarender, niet beter. „The spirit of radicalism has deserted socialists. Their return to the Enlightenment was too late".

De schr. besluit met op te merken: „For even skepticism is politically sounder and empirically more justifiable than cultural dispair and fatalism". Een advies tot „reasoned" twijfel dus, om ons van de wanhoop te bewaren.

Komen wij pedagogisch met dit scepticisme uit? Heeft de pedagogiek in dit koor van sombere getuigen iets te zeggen? Betekent het feit, dat de mens als een op te voeden kind ter wereld komt nog iets voor onze verwachtingen? Dit zijn vragen, die ons met reden verontrusten mogen. Moeten wij de moed tot een pedagogisch utopisme opbrengen, nu politiek en economisch optimisme verstek laten gaan? Laat men daarover gaan denken en spreken. Shklar's boek kan tot zulk een gesprek voorbereiden.

J. BIJL

DR. K. RIJSDORP: *Sport als jong-menselijke activiteit.* Uitgegeven met steun van het Jan-Luiting-Fonds door J. B. Wolters, Groningen 1957. Prijs *f* 13,90.

Deze belangrijke studie, welke den schrijver als proefschrift diende bij zijn promotie aan de Leuvense Universiteit, behandelt een verschijnsel waarmede de mens van heden op onontkoombare wijze geconfronteerd wordt, gezien de plaats die dat verschijnsel inneemt in onze samenleving en in het individuele leven, in de verschillende levensstadia van de mens van heden en in de verschillende gezags- en verantwoordelijkheidssektoren, in de verschillende verantwoordelijkheidssituaties waarin de mens zich geplaatst ziet, ten opzichte van grotere of kleinere groepen of kringen in de samenleving, of zelfs ten opzichte van zichzelf.

De socioloog, de zielzorger, de pedagoog, de medicus, de econoom, de industrieel, de wetgever, de vader en de moeder, zij allen ontkomen niet aan een ontmoeting met het verschijnsel „sport" in hun leven, in hun ambt, in hun verantwoordelijkheidssektor, in de kring waar zij als mens met een opdracht functioneren. Zij allen, wij allen, komen tot die ontmoeting, vroeg of laat, in die betekenis, dat een positiekeuze moet plaats vinden, een oordeel, een beslissing, een ja of neen, een houdingsbepaling. Een houdingsbepaling onder de vigeur van verantwoordelijkheid kan alleen op grond van kennis van het fenomeen in kwestie tot stand komen. Maar het fenomeen verschijnt in vele gedaanten, in vele vormen. Wat is het essentiële, wat het bijkomstige, hoe is het verschijnsel, zoals het in onze samenleving existeert verweven in de verschillende levenssituaties, in relatie met de sport-beoefenende of -uitoefenende mens? Want sport bestaat niet als een ding op zichzelf maar alleen in de alzijdige verbondenheid met mens, mensvormen, mensvariëteiten of variaties en levens- en arbeidssituaties. Uit al die relaties vloeien vorm en verschijning en wezen-bepalende krachten voort en het verschijnsel sport is alleen te verstaan in deze levensgebondenheid, geïntegreerd in de levenstotaliteit. Hoe zullen wij het verschijnsel leren kennen in zijn aldus bepaalde en aangeduide wezen, zijn wezenlijkheid, los van toevallige verschijningsvormen? Zie daar het probleem. Een probleem dat vele eisen stelt aan degeen, die dat wezenlijke wil blootleggen.

In zijn „Ten Geleide" op dit omvangrijk werk, zegt de schrijver, na op vroeger werk van hem gewezen te hebben, dat zich met een meer speciale kwestie uit het domein spel en sport bezig heeft gehouden, het navolgende: „De lust werd daarbij groot om de sport, die zoveel mensen in haar boeien slaat en van nog veel méér mensen de aandacht en belangstelling wekt, niet in één van haar momenten, maar *als zodanig* te karakteriseren." „Uit die innerlijke drang ontstond deze proeve ener karakteristiek van de sport als jong-menselijke activiteit." Op deze betrekkingspunten van de sport, op deze wezens-verkenning van de sport – jong-menselijke activiteit – komen wij nader terug, want dit zijn zeer centrale en essentiële punten in dit, het wezen van de sport zoekende en op grond der verkregen doorvorsingsuitkomsten, dit wezen tekenende stuk exploratie-werk in het domein van het menselijk spelend doen. Waar het ons hier allereerst om gaat, is het releveren van het feit, dat zeer velen in één of andere dwingende ontmoeting met de sport komen en dat velen van dezen beladen zijn met bijzondere verantwoordelijkheden.

Zij ontkomen niet aan een beslissende, een positie-keuze inhoudende en een uitspraak eisende ontmoeting. De schrijver is zich dat bewust en hij weet zich

toegerust tot dit wezensonderzoek door zijn speciale studie, door zijn arbeid in het veld der lichamelijke opvoeding en door zijn pedagogische, psychologische en anthropologische studies. Hij brengt tot deze arbeid mede zijn persoonlijke waarnemingen en ervaringen in dit zijn arbeids- en studieveld gedurende een reeks van jaren. Hij beschikt in ruime mate over de gegevens om deze poging tot wezens-verklaring, tot doorgronding en doorzichtig-maken, te kunnen ondernemen.

En uit zijn voor ons liggend werk, uit zijn bronnen-studie en bronnen-vermelding, uit de logische, critische en dialectische verwerking der wetenschappelijke gegevens, die hier van dienst kunnen zijn, uit de verwerking van eigen waarnemingen en ervaringen, blijkt hoe wèl hij tot deze studie is toegerust. Hij was in dit gedachtenveld tot een zo hoge innerlijke spanningsgraad van de verworven inzichten gekomen, dat hij zich als van een innerlijke rijkdom ontdoen moest om de innerlijke spanning in het buiten-zich stellen van hetgeen gegroeid was, tot rust te brengen.

De schrijver bouwt hierbij dan in dit werk de karakteristiek van de sport als jong-menselijke activiteit systematisch voor ons geestesoog op.

Ik wil deze positiebepaling van de schrijver tot het probleem, dat hij zich en dat zich hem gesteld had, bevestigen met een citaat: „– – – ik ben dankbaar dat de afsluiting van mijn studietijd in Leuven mij geplaatst heeft voor de problematiek van zovele zaken, waarmede de sport leidinggevende en meelevende mensen confronteert." „Die mensen zijn niet alleen *sport*mensen, omdat de betekenis van de sport in haar huidige verschijningsvorm het eigen wereldje ver te buiten gaat."

Tot de mensen die zeker met de sport geconfronteerd worden, behoren wel primair de pedagogen en alle pedagogisch en sociologisch geinteresseerden, allen die in de mens en in de jonge mens geïnteresseerd zijn en bij zijn groei en ontplooiing zijn betrokken, alle dragers van verantwoordelijkheid – en . . .wie zijn dat niet, tenzij men zou kunnen leven onder het motto „ben ik mijns broeders hoeder?". Het is zeker niet des pedagogen. Hiermede moge gesteld zijn, wien deze poging tot een wezenskarakteristiek aangaat.

De schrijver geeft in het eerste hoofdstuk een verantwoording van zijn methode van beschouwing en bewerking van het sport-verschijnsel. Hij stelt hierbij, dat het niet kan gaan om de beschouwing van sport en kenmerken of eigenschappen van sport als een op zichzelf gesteld en in allerlei onderdeeltjes gesplitst verschijnsel, waarvan men het totale levenskarakter weer terug zou kunnen winnen door samenvoeging van de delen der analyse. Hij wil de sport zien in de levenssituatie waarin zij actueel is, in het totale verband agerend zoals zij zich toont. De sport zal volgens dit phenomenologisch principe beschouwd, bestudeerd, doorleefd, doordacht, ervaren moeten worden; de schrijver noemt dat „zoals zij zich aan ons voordoet", zich wapenend tegen een verkeerde subjectieve interpretatie dezer woorden. „De aanschouwing", zegt hij, „moet zich richten op de *volheid* der verschijningsvormen en daarin op het wezen van de sport." „Een karakteristiek moet de sport aanvaarden en beschrijven, zoals zij is." „Niet in één harer verschijningsvormen of kleuren, maar zoals zij zich aan ons voordoet, veelvormig en bont als het leven zelf. "„In dezen zin wil ik beproeven de sport te karakteriseren als een *activiteit*"

„En nadat de sport zich geopenbaard heeft als een specifiek menselijke activiteit, wil ik deze activiteit preciseren als van jong-menselijk karakter."

Alzo de taak-omschrijving die de auteur ons geeft in hoofdstuk I van zijn boek, en als hij op pag. 269 in hoofdstuk IV zijn beschouwingen afsluit en omtrent de sport op grond van al hetgeen tussen dit begin en eindpunt ligt aan exploratie, wezens-onderzoek, psychologische, anthropologische en sociologische beschouwingen omtrent mens, spel, sport in verband met het gestelde, ten besluite concludeert omtrent de jonge mens en de sport: „De sport ligt als activiteit volledig in zijn aard besloten," heeft hij zich aan zijn woord gehouden en de aangegeven methode toegepast, tot de karakteristiek voltooid was en de wezensrelatie tussen de jonge mens en de sport in al haar structuurfactoren en totale verschijningsbeeld en werkingsveld daardoor op gefundeerde wijze gestalte voor ons heeft gekregen.

Waar het om de relatie gaat van de mens tot de sport, ontkomt de schrijver niet aan het vraagstuk van het wezen van de mens, de verhouding ziel-lichaam, die voor hem gevat kan worden in de formule: ik heb een lichaam en ik ben een lichaam, Voor de verder gaande anthropologische fundering moet ik naar het werk zelf verwijzen. Hoe ageert de mens in de sport en hoe ageert de sport op de mens? De mens als zelfstandig, eigen-verantwoordelijk subject, kiest, beslist, bepaalt, hoe hij sport doet, in welke mate, in welke vormen en onder welke normen, in hoeverre: hij bepaalt het wezen van de sport, die hij creëert, elke mens telkens opnieuw voor zich, de mens is verantwoordelijk en integreert de sport op eigen wijze in eigen leven. De sport is menselijke *actie* in de hiermede aangegeven zin, sport is „daad". Maar sport is ook aanwezig als eenmaal gecreëerd verschijnsel, als „gebeuren". Gebeuren en daad worden tegenover elkaar gesteld in verband met de inhouds-betekenis aan deze begrippen in de voorliggende beschouwingen te geven.

Het gebeuren, het ding sport, oefent een actie uit op de mens, lokt de mens, betrekt de mens in de bestaande sportstructuren en er is dus wisselwerking. Maar „ik" doe sport en dan is sport geen gebeuren, maar een daad en „ik" ben in de daad, ik is in de daad. Ik onderga niet lijdelijk de krachten van de buitenwereld, ik transponeer ze in de daad, ik ben de kern van de daad en ik draag er de verantwoordelijkheid voor, omdat ik vrijheid heb niet *deze* daad te stellen, maar een andere. Aldus weegt de schrijver af tussen ding, gebeuren, proces en daad om de menselijke verhouding tot en in de sport te vinden.

Sport is een levens-gebeuren. „De sport mag zich aan mij voordoen zoals ze wil, ik doe sport zoals ik het verkies." Zo staan gebeuren en daad ten opzichte van elkaar. Zo is er in de sport het gebeuren en de zelf-verantwoordelijke actieve daad-stellende mens – er is wat de schrijver noemt een cohaerente werkingssfeer. „In deze cohaerente werkingssfeer openbaart zich het menselijk gedrag als een over en weer van individu en „situatie". Er is het „opgenomen worden in" en het „doen". De sport is echt menselijke activiteit, een activiteit, die alleen op menselijk niveau kan bestaan en bestaat – en die dan nog krachtens zijn natuur, structuur, aard, krachten-samenspel, een echt JONG-menselijke activiteit is.

Dat sport alleen op menselijk niveau bestaanbaar is, wordt in het wezens-onderzoek door schrijver duidelijk gemaakt; we moeten voor nadere informering hierover naar het werk zelve verwijzen. Als er twee kracht-velden zijn, de persoon en de sport, die in wederkerige relatie tot elkaar staan, dan loont het na te gaan welke krachten de mens doen ingaan tot de sport; wat zijn de

motieven voor de sportbeoefening, motieven die tevens de sport geboren deden worden. Een prima analyse van het krachtenspel dat hier in actie kan zijn, wordt door de schrijver gegeven. Ook de motieven die voeren tot de keuze van een bepaalde sport en uitsluiting van andere vormen; de aanleg-factoren, de milieu-factoren, de sociologische, economische, ja geografische en klimatologische factoren, die in de levenssituatie van elke groep, groot of klein, van elk individu hier een rol spelen, kunnen spelen, worden in hun werking onderzocht. De vraag naar de werking der aanlegfactoren voert tot een beschouwing over de sport-typologie en over de algemene leer der bouw- en functietypen. De schrijver geeft hier een volledig overzicht der onderscheiden typenleren in een beknopte ruimte met als slot de typenleer van Sheldon en toepassing in de sport zoals Cureton die heeft ontworpen en gebruikt.

Over de grenzen van de waarde dezer typologiën in de sport als prognose geeft de schrijver zijn mening. Hij acht de prognostische waarde betrekkelijk, maar ontkent niet de oriënterende waarde als uitgangspunt voor begrijpende benadering van het individu en vaststelling zijner primaire mogelijkheden.

Hoofdstuk II karakteriseert de sport in zijn kwaliteiten als „physiologische activiteit", waarbij de nieuwste onderzoekingsresultaten tot een overzichtelijk totaalbeeld worden verwerkt. Duidelijk blijkt hierbij weer, hoe deze actie, biologisch-physiologisch gezien, een volledig totaliteitskarakter heeft en men van een agerend biologisch subject zou kunnen spreken om de functionele eenheid en gerichtheid begrijpend te typeren en ook de doeltreffende gerichtheid van de acties-reacties, niet alleen op de innerlijke functionele-totaliteit, maar ook wat betreft de adequate gerichtheid op de uiterlijke situatie, voor zover deze adequate senso-motorische actie niet volkomen bewust, maar onderbewust tot stand komt. De onderzoekingsresultaten van Reindell worden gegeven over de hart-functie bij sport, welke oudere opvattingen bevestigden, deels aanvulden of verhelderden en tevens nieuwe gezichtspunten gaven, o.a. over de hartpulsatie en de reservoir-functies van het regulatief vergrote sport-hart met vergrote, als reservoir werkende aanvoer-vaten voor het bloed naar het hart. Evenzo worden verwerkt de moderne beschouwingen over het evenwichtsniveau tussen sympathische en parasympathische zenuwfunctie, sympathicotonie en vagotonie, de schommelingen in dit evenwichtsniveau in de verschillende levensphasen, speciaal de verschuiving in de richting van een sterker worden der sympathische component in de puberteit en de consequenties daarvan voor lichamelijke arbeid, inspanning en sport. Al deze nieuwe inzichten worden duidelijk gemaakt. Hetzelfde geldt voor de integrerende en defensieve werking, de aanpassingsfunctie, van het endocrine apparaat, speciaal van hypophyse en bijnier. De theorie van Stress en Stress-aanpassing, ontworpen door Selye wordt hier zeer duidelijk beschreven en toegepast op de physiologisch grote physieke inspanning bij sport. De homogeniserende werking van de sport op de lichaamsbouw zoals deze het eerst werd geponeerd en aangetoond door Kohlrausch, wordt eveneens besproken, terwijl ook de coördinatieve effecten van bewegingsoefening worden duidelijk gemaakt. Daarna geeft de schrijver een uitvoerige beschouwing over de sport als activiteit in psychologische zin, waarbij het doeltreffend handelen op zijn genese en structuur wordt onderzocht. Hierbij wordt tevens aandacht geschonken aan het feit dat de trajectoria der bewegende delen, richting van inzet der krachten, snelheid der acties en reacties, in de ge-

wilde en doelgerichte beweging niettemin voor het grootste deel buiten ons bewustzijn om worden geregeld en aangepast aan het doel. De schrijver knoopt in zijn beschouwingen hierover aan bij een uitspraak van von Weizsäcker. Het is en uitspraak, die op zichzelf gesteld wat orakelachtig aandoet, maar die, geziene in het verband der gereleveerde feiten, de situatie in een juist beeld geeft. „De opzettelijke beweging gedraagt zich als onbewuste geest." Ook de beschouwingen over de kringprocessen, zoals von Weizsäcker die in de verklaring dezer verschijnselen heeft ingevoerd, spelen in de bewegingsverklaring van de schrijver een rol. De act-psychologie en de functie der intentie en van de „tendens" in elke geestelijke activiteit die naar een terminus, een eindpunt streeft, zoals respectief Baldwin en Brentano deze principes in hun uiteenzettingen hanteren, worden in de verklaring der verschijnselen ingevoerd naast de door Husserl ingevoerde „attentionaliteit". Ze worden gebruikt om de psychische activiteit, die in de sportbehandeling manifest wordt, te doorlichten. Hiertoe wordt ook de „concentratie", die in de sport een grotere rol speelt dan uit bestaande wetenschappelijke sportbeschouwingen kan blijken, aan een beschouwing onderworpen. Verschillende soorten van concentratie die zich hier reëel voordoen, worden onderscheiden en beschreven. De schrijver bespreekt wat hij noemt „de attentionele" en „de introverte" concentratie naar aard en werking, effect, doel. Ook het verschil tussen de concentratie-vermogens en concentratie-vormen tussen Oost en West worden besproken en voor wat het Oosten betreft gedemonstreerd aan het boogschieten. De aandacht in de Oosterse concentratie aan de ademhaling, besteed, wordt besproken in verband met het Cong-fou, een heilgymnastisch oefensysteem der oude Chinezen en in verband met het z.g.n. hatha-yoga. Daarna keert de schrijver terug tot de moderne oefen- en trainingsvormen en de rol aan bepaalde concentratie-vormen daar toe te kennen of eventueel toe te kennen. De concentratie door Mensendieck's systeem gevraagd is een attentionele, veel meer dan een introverte. Beschouwingen volgen nog over de persoon van de sportman, over determinerende tendens, over motieven-cultuur in de sport en de sport onder anthropologisch gezichtspunt. Mens en sport; Volk en sport; Cultuur en sport, het wordt alles op belangwekkende en verhelderende, doorlichtende wijze behandeld met gegevens uit de levenswerkelijkheid als basis voor de diepere theoretische doordringing.

Waar sport op spel baseert, spel-elementen als basis en wezens-elementen in zich bevat en sport uit spel groeit, geeft de schrijver een critische samenvatting van de speltheoriën en stelt de overal weerkerende vaste spel-noties vast.

De spel-positionaliteit en het karakter van het spelen in de verschillende levensfasen worden duidelijk uit het onderzoek naar voren gebracht. Hetzelfde geschiedt met de factoren, de situaties, zoals: rijkdom, armoede, vrije-tijd, geestelijke gebondenheid, die naast de levensaard van het individu of een groep, de spel-frequentie, de spel-intensiteit, de speelmogelijkheid en de speelvorm bepalen. Ze worden nauwgezet onderzocht en in hun effect beschreven. Waar het bewuste kiezen, het streven naar volmaking, naar prestatie, voeren naar specialisatie, techniek-verbetering, tactiek-verbetering, wedijver, wedstrijd, reglementering, organisatie terwille van codificatie en vergelijkbaarheid, daar groeit met de groei van het kind tot jonge mens vanzelf en onontkoombaar uit het spel, sport.

In zijn beschouwingen over de ontwikkelingsgang van het kind naar jongemens, gegeven in zijn typerende schets van de dynamische structuur van de jonge mens, de jonge mens die op-weg-is, van het kind-zijn-af naar het mens-zijn toe, maakt de schrijver ons volkomen duidelijk, wat er in het meer vitaal gebonden, aan functie-lust gekoppelde kinderspel, zich wijzigen moet als de speler-kind verandert in de speler-jonge-mens. Hoe het bewustzijns-element in het spel groeit, hoe groeien de bewust gezochte zelf-verwezenlijking, de bewust gezochte waarden en belevingen, de aanpassingen en inpassingen, de persoonlijkheidsaccentuering, hoe deze jong-menselijke ontwikkelingsverschijnselen voeren tot die kenmerken van de sport, die wij als typerende kenmerken kennen, zoals: training, oefening, techniek en tactiek-verbetering, conditieverbetering, sportmoraal-code en specialisatie, beperking dus binnen bepaalde zelfgekozen grenzen, wordt duidelijk vastgesteld. Het streven naar overwinning spreekt hier een woord mede als inhaerent constituerend element in al die bewustheidsfactoren, die gaan ingrijpen en inwerken op het oorspronkelijk meer vitaal spelgebeuren en die daar sport van gaan maken, een wezenlijk jong-menselijke activiteit.

De schrijver geeft dan nog een duidelijke afgrenzing van de sport naar beneden, naar de kinderlijke fase, toont aan waar nog spel is te verwachten, waar de sport komen gaat, al is deze grens nooit door een lijn over jaartallen aan te geven, maar schommelt met de schommelingen in de individuele en groepsontwikkeling, in de schuiving en verschuiving der ontwikkelingsfasen en de niet altijd gelijke opmars der ontwikkelingsfactoren. Naar boven in de volwassenheid, de rijpheid wordt ook aangegeven welke factoren hier de grenzen voor de sportbeoefening, voor de sport als levensbestanddeel, gaan bepalen: physiologische, psychologische en sociale. Geconcludeerd wordt dan tot welke karakterwijziging in de dan nog beoefende ontspannende lichaamsoefeningen de vermaaks- of verzets-sport een rol gaan spelen.

De sport is gekarakteriseerd als echt jong-menselijke activiteit. „In het spanningsveld van spel en overwinning beweegt zich de sport", met dit aphorisme opent de schrijver zijn boek – laat ik mijn beschouwende schets van zijn werk daarmede besluiten, aannemende dat het mij gelukt is de kringloop zijner inzichten, beschouwingen, conclusies en derzelver gronden voldoende te doen kennen in hetgeen voorafging.

Een bibliografie van 189 nummers besluit dit werk, terwijl aan de tekst nog 337 toelichtende noten, naar welke in de tekst verwezen wordt, zijn toegevoegd evenals een namenregister.

Terecht, meen ik, heeft de Vrije Universiteit van Leuven het proefschrift onderscheiden door de titel, die het op grond van dit proefschrift heeft verleend, toe te kennen „met de allerhoogste lof".

Ik hoop dat velen zich de moeite van de bestudering van dit rijke en waardevol-inzicht-verschaffend geschrift zullen getroosten.

J. M. J. KORPERSHOEK

KLEINE MEDEDELINGEN

Acta paedagogica ultrajectina

Als nummer XIII van deze serie is verschenen een Overzicht van de publikaties en organisatie van het Pedagogisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Utrecht. Na enkele gegevens van organisatorische aard vinden wij hier een overzicht van de publikaties, welke van dit Instituut zijn uitgegaan of in nauw verband daarmede zijn tot stand gekomen. De bibliografische opgaven betreffen: 1. de Acta, 2. boeken (26) en artikelen (302!) van Prof Dr. M. J. Langeveld, 3. boeken (20), gepubliceerd door medewerkers van het Instituut, 4. boeken (28) van alumni, 5. artikelen (zéér vele), gepubliceerd door medewerkers en door alumni, 6. ongepubliceerde rapporten, 7. ongepubliceerde scripties (40) van studenten, 8. ongepubliceerde scripties (84) van cursisten van het Pedagogisch Seminarium vanwege de Nederlandse Hervormde Kerk. De gegevens zijn tot 1956 bijgewerkt. Men kan desgevraagd supplementen ontvangen.

Uit alles blijkt wel hoezeer Langeveld in Utrecht een centrum van pedagogische studie, onderzoek en onderricht heeft opgebouwd, waaruit uiteraard werk van verschillend niveau is voortgekomen; maar het aantal geschriften dat als een verrijking van het wetenschappelijk inzicht mag worden beschouwd, is opmerkelijk groot. Deze arbeid – althans die van Langeveld – vindt ook in het buitenland erkenning. Enkele boeken en verscheidene artikelen van zijn hand zijn het Duitse taalgebied binnengedrongen, menig artikel verscheen ook in het Frans en/of het Engels. Langeveld is voorts mederedacteur van de International Review of Education en van de internationale Acta psychologica. Verblijdend!

PH. J. I.

OVER DE LERAARSOPLEIDING IN DUITSLAND[1]

H. W. F. STELLWAG

In 1954 publiceerde ik in Paedagogische Studiën (31 jrg. p. 2–13): *Enkele suggesties ten aanzien van de leraarsopleiding*, die naderhand in de tweede druk van *Begane Wegen* opgenomen zijn in een hoofdstuk: *De Leraar en zijn Opleiding*. Ik was bij het neerschrijven daarvan voornamelijk geïnspireerd door wat ik in Engeland had gezien en meende dat een organisatorische vorm zoals ik daar had aangetroffen, met niet al te veel inbreuk op onze historische traditie, ook in ons land gerealiseerd zou kunnen worden. Het K.B. van 28 augustus 1952, tot wijziging van het Academisch Statuut (leraarsopleiding) was toen afgekomen. Het werd toentertijd als een vreemd en ongewenst lichaam in het Universitaire Onderwijs ervaren ten aanzien waarvan men de grootst mogelijke reserve betrachtte. Thans, na de inwerkingtreding van het K.B. van 10 september 1955, is het volgen der colleges in Paedagogiek, Algemene Didactiek, Paedagogiek der Puberteit en Speciale Didactiek een min of meer voldongen en geaccepteerd feit. Wel wordt–en terecht–op de wijze van uitvoering critiek uitgeoefend. De oorzaak van deze terecht gevoelde en geuite critiek is tweeledig:

1. De redactie van het K.B. zelf bevat alle mogelijke aanleiding tot juridische, structureel-formele en practische bezwaren.

2. De Universiteiten die voor deze verantwoordelijke en ingrijpende verandering, zo niet onverwacht, dan toch onvoorbereid werden geplaatst, waren en zijn niet geoutilleerd zoals een goed ingerichte opleiding thans zou vereisen. Maar aan alle ongeluk zit ook weer steeds een gelukkige kant. Het is een goed ding dat we in dit allereerste stadium ons niet definitief in een bepaalde organisatie hebben kunnen vastleggen. Pas de ervaring wijst uit–en hoe beperkt is deze ook nog in het huidige moment–in welke richting we een verantwoorde oplossing zullen moeten zoeken.

Dat het dus met *De Leraarsopleiding* tot nu toe niet zo vlot, is psychologisch verklaarbaar. Maar naast de psychologische redenen zijn er verschillende andere die meer van technische en organisatorische aard zijn. Een der voornaamste is wel dat we momenteel niet beschikken over het vereiste aantal mensen, die zowel op praktisch als op wetenschappelijk gebied, voldoende bekwaam zijn. Kadervorming is dus in eerste instantie noodzakelijk, maar daarmee zal nog heel wat tijd gemoeid zijn.

Ook wordt het „lerarentekort" vaak als oorzaak genoemd voor de trage verwezenlijking van een behoorlijke paedagogische opleiding der leraren. De situatie van de rector of directeur aan een school voor M.O. of V.H.O. is zo, dat hij, om in nijpende vacatures te kunnen voorzien, met iedereen en alles wat zich als leraar aandient noodgedwongen genoegen moet ne-

[1] Ik beperk mij in dit artikel tot de *Bundes-Republik*.

men. Als men met mensen moet werken die als onbevoegd moeten worden gequalificeerd t.a.v. alles–niet in de laatste plaats t.a.v. hun vakkennis–neemt men de paedagogische en didactische onbevoegdheid op de koop toe. En de opvatting is dus dat de leraarsopleiding niet behoorlijk tot stand kan komen zolang er leraren-tekort is. Deze zienswijze is principieel fout. De paedagogische vorming der leraren is niet een extra-tje waarvoor pas tijd vrij komt als men–in gezegende tijden van lerarenoverschot–tòch op een betrekking moet wachten, maar is *wezenlijk* voor de qualificatie van het beroep, voor het sociale prestige van de leraar en voor het onderwijs.

De oorzaak van de organisatorische moeilijkheden zou worden opgeheven als t.a.v. de universitaire studie rekening gehouden werd met de eisen van de maatschappij en zij naar gelang daarvan zou worden gedifferentieerd, en wanneer de paedagogische opleiding van de leraar in dienstverband en nà de universitaire studie zou plaats vinden. Elders heeft men zeker niet aan geringere moeilijkheden het hoofd moeten bieden en toch de paedagogisch-didactische opleiding in een vorm gerealiseerd die, zo niet volmaakt, dan toch zeker bevredigend kan worden genoemd. Het hieronder volgend rapport zal hierover het een en ander mededelen. Niet om zonder meer import de voorrang te geven boven nationale producten, maar wel als een ernstige waarschuwing.

We zijn in ons land gewend te denken dat ons onderwijs superieur is. Op de middelbare scholen en gymnasia moeten de kinderen hard werken om ons intellectuele peil tot geen prijs te laten dalen. Wel nu, wat het onderwijs in de vreemde talen betreft, iets wat we in ons land uiterst belangrijk achten, krijg ik niet de indruk dat het buitenland, met name Duitsland, in dit opzicht ons niet spoedig zal overtreffen. En wel als gevolg, niet van overmatige eisen, maar van de serieuze paedagogische en didactische opleiding der leraren.

DE LERAARSOPLEIDING IN DUITSLAND (D.B.R.)

1. *De Historie*

In 1933 publiceerde Dr. G. A. Dudok een verslag van zijn destijds in Duitsland gemaakte studiereis[1]. Hij beschrijft de regeling die vanaf 1 april 1931 in de Pruisische scholen van kracht was. Maar de leraarsopleiding in een van staatswege georganiseerde vorm is met name in Pruisen van veel oudere datum. Het is wellicht interessant de historie iets dieper op te halen[2].

1 Dr. G. A. Dudok, *De opleiding van de leraren in Pruisen*, Losse Paedagogische Studien, Wolters, Groningen, 1933.
2 Dr. Walter Dederich, *Aus der Geschichte der Studienseminare*, Das Studienseminar, 1956, Heft 2, p. 73.
O. Engel in *Lexicon der Pädagogik*, Freiburg 1955, s.v. *Studienseminar*.
Prof. Dr. Josef Derbolav, *Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Höheren Schulen*, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bonn, 1956, p. 6.

De leraarsopleiding is in Duitsland, voornamelijk in Pruisen, uit twee instellingen gegroeid. In de eerste plaats bestond er reeds in de 18de eeuw het *Philologisches Seminar* dat met zijn bescheiden paedagogisch en vakdidactisch instrumentarium als het eerste Instituut voor leraarsopleiding kan worden beschouwd. De pogingen om de leraren algemeen-paedagogisch te vormen reiken verder terug. Reeds aan het begin van de 18de eeuw had de opvoedingsijver en het naïeve geloof in methode der Verlichting tot de oprichting van enkele Paedagogische Instituten geleid.

De algemeen paedagogische opleiding kon zich echter niet doorzetten tegenover de specifiek wetenschappelijke, i.c. philologische. Typerend is b.v. dat F. A. Wolf – die oorspronkelijk als Professor in de Paedagogiek te Halle was aangesteld, maar wiens verdiensten en werkzaamheden geheel op het gebied der klassieke Philologie lagen (hij verwisselde dan ook zo spoedig mogelijk zijn Professoraat in Paedagogiek voor een in het Grieks) – door de Pruisische minister Von Zedlitz in 1782 werd aangespoord „dem Lande tüchtige Subjekte zu den besetzenden Schulstellen zu ziehen und sie hierzu in der Kunst der Methode und Vortragsart praktisch zu üben"[1]. De paedagogische opleiding bleef daardoor in de persoon van Wolf in de philologische ingevlochten.

De afstand tussen universiteit en school nam in de loop der 19de eeuw gestadig toe. De eigenlijke paedagogische zijde werd vanuit het onderwijs zelf behartigd en ter hand genomen. Zo werd door Gedeke in 1787 aan een gymnasium een *Gymnasial-Seminar* gesticht, dat men als de voorloper der latere, aan het eind der 19de eeuw opgerichte *Studienseminare* kan beschouwen. Het bestond echter slechts tot 1812. In 1826 stelde de Pruisische staat een „Probe-jahr" in, „*zur praktischen Anleitung und Bewährung aller Kandidaten*". Maar de gehele opleiding bleef ook nadien beheerst door de gedachte dat de wetenschappelijke studie als zodanig de beste waarborg voor de praktijk biedt[2]. In 1890 stichtte de Pruisische minister van Onderwijs 35 *Gymnasial-Seminare* aan verschillende gymnasia en in 1891 werd de opleiding tweejarig. Ze zou voortaan uit een Seminar-Jahr en een Probe-Jahr bestaan. Door deze maatregel blijkt duidelijk dat de Pruisische autoriteiten de opleiding voor de praktijk van de universitaire vormen en denkwijzen los hebben willen maken[3].

Maar deze niet-universitaire Studienseminare krijgen pas in 1917 de gehele verantwoordelijkheid voor de praktische vorming, toen een examen werd ingesteld ter verkrijging van de „*Anstellungsfähigkeit*". Dit examen werd aan het Seminarie afgenomen en geleid door de directeur. Maar tengevolge van het feit dat de opleiding niet gecentraliseerd was en de seminaria door de gehele Pruisische staat verspreid waren, was het verschil in opbouw en niveau der opleidingen zeer groot.

1 Engel, loc. cit.
2 Jos. Derbolav, op. cit. p. 6.
3 Walter Dederich, loc. cit. p. 73.

Ook leidde het lerarentekort tussen 1900 en 1910 er toe dat menig candidaat als leraar werd aangesteld, ook al was zijn opleiding niet voltooid. In 1920 kwam het pas tot een bestuursambtelijke maatregel van zeer wijde strekking. De leraren in opleiding werden in het ambtenarencorps opgenomen onder de ambtelijke titel „*Studienreferendar*". Ze hadden als zodanig recht op een financiële uitkering die evenwel niet geheel aan een volledig lerarensalaris gelijk was. In 1924 werden „beambtenrechtlich" de bepalingen vastgelegd volgens welke de leraar, na voltooide opleiding, aanspraak zou hebben op een vaste aanstelling. Men werd na een met succes afgelegd examen op een officiële lijst geplaatst, de z.g. *Anwärterliste*.

Het is echter duidelijk dat deze bepalingen in de richting van een sterkere centralisatie der seminaria moest leiden. Want de maatstaven krachtens welke de vaste aanstelling gegarandeerd werd, dienden uniform te zijn voor het gehele koninkrijk. Zo kwam het tot een centraal geregelde opleiding en een centraal examen. Het was echter niet in Pruisen maar in het Rheinland dat deze gedachte het eerst verwezenlijkt werd en wel in 1924. De gecentraliseerde Studienseminare heetten daar voortaan *Bezirksseminare*. De eerste zijn opgericht in Aken, Keulen, Dusseldorf, Essen, Elberfeld, Koblenz. Bonn volgde in 1931. Intussen kwam het in 1925 in Pruisen tot een onderwijshervorming waarbij de *Pädagogische Akademien*, de theoretische en praktische opleidingsscholen voor onderwijzers, werden opgericht. De sponsor van deze, minister Prof. H. C. Becker, koesterde het denkbeeld om de opleiding van de leraren en onderwijzers in deze Paedagogische Academiën te verenigen. Dit was de reden waarom de Pruisische staat tussen 1924 en 1931 niet veel geld voor de Bezirksseminare in het koninkrijk overhad. In 1931 echter is de regeling van het Rheinland voor geheel Pruisen overgenomen[1].

Toentertijd was echter nog niet een uniforme regeling voor alle staten verwezenlijkt. Pas in de nationaal-socialistische tijd werden de *Bezirksseminare* voor het gehele rijksgebied verplicht. De politieke gebeurtenissen hebben de Seminaria intern zeer intens beroerd hoewel niet overal in dezelfde mate. De tendenz tot sterke centralisering bleek uit de instelling van een centraal *Reichsprüfungsamt*. In 1940, in de Hitlertijd, is nog weer eens een poging gedaan om de opleiding der leraren en die der onderwijzers in de *Pädagogische Akademie*, althans voor het eerste opleidingsjaar, te verenigen. Het eerste jaar zou in de *Pädagogische Akademie* worden doorgebracht en het tweede jaar aan het *Bezirksseminar* dat thans weer de naam van *Studienseminar* kreeg. Daar deze maatregel op tal van organisatorische en psychologische moeilijkheden bleek te stuiten werd hij het volgend jaar weer ingetrokken (1941)[2].

1 In 1933 heeft Dr. Dudok deze regeling bestudeerd en in zijn bovengenoemde publicatie beschreven.

2 Over het principiële punt, Derbolav, op. cit. p. 7: Aber dieser Widerstand war, wie man heute erkennt, sachlich durchaus berechtigt. Denn er ging von der Einsicht aus dasz eine pädagogische Ausbildung der Philologen zwar nötig aber doch eine Aufgabe „sui generis" sei, die deshalb „im eigenen Hause" d.h. nur in Zusammenarbeit von Universität und Höherer Schule gelöst werden könne."

Door het Paedagogisch Instituut aan de Universiteit van Bonn in samenwerking met de directeuren der Seminaria in N. Rheinland-Westphalen is in 1941 een nieuw ontwerp ingediend. Dat omvatte o.m. het volgende: De praktisch-paedagogische opleiding bleef twee jaar omvatten, waarvan het eerste zou worden doorgebracht in een z.g. *Anstaltsseminar* (dit is een seminarium verbonden aan een school voor hoger onderwijs) en een in het *Bezirksseminar* dat voortaan definitief *Studienseminar* zou heten. Dit ontwerp is thans in grote trekken voor Rheinland-Westphalen nog van kracht. Een beschrijving in meer uitgebreide vorm laten we hierna volgen.

In de verschillende Duitse landen is echter geen uniforme regeling. Maar zelfs binnen hetzelfde „land" wordt het interne beeld sterk bepaald door de persoonlijkheid van de directeur van het Seminarium. Hoe veel te meer aanleiding is er om landelijke verschillen op te merken, zelfs bij gelijk gerichte opleiding. Men kan dus niet zeggen dat men de leraarsopleiding in Duitsland kent als men één Seminarium heeft bezocht. Ik geef hieronder het voornaamste van de regeling zoals die voor het land Nordrhein-Westfalen gevolgd wordt. Het betreft hier dus: *Der Ausbildungslehrgange des Anwärters fur das Lehramt an höheren Schulen*[1].

II. *De opleiding in Nordrhein-Westfalen*[2]. *Technisch-organisatorisch.*

Uit de lectuur van de voorafgaande paginae zal men wellicht concluderen dat de paedagogisch-didactische en praktische opleiding geheel in handen der Seminaria is en de Universiteit hierin geen aandeel heeft. Maar deze conclusie zou voor de huidige situatie niet juist zijn. Want bij het Besluit van het Kultus-Ministerium (Min. van O., K. en W.) van Nord rhein-Westfalen[3] van 28–6–1952 is gedurende zijn universitaire studie een „*Schulpraktikum*" voor de a.s. leraar wettelijk voorgeschreven. Dit is een praktijkstage bij het onderwijs, die voornamelijk uit hospiteren bestaat en op zijn vroegst in het 3de semester, dus in het tweede universitaire jaar kan worden gemaakt en waarvan het bewijs dat men aan de bepalingen heeft voldaan bij de z.g. Vorprüfung (het universitaire examen in Paedagogiek en Filosofie dat iedere leraar moet afleggen) moet worden overgelegd. Wat houdt dit Praktikum in en wat beoogt het?

a. De student moet een indruk krijgen van het schoolleven en de eisen van het beroep. Hij moet met de scholieren leren omgaan maar vooral de relatie tussen zijn vakstudie en het latere beroep leren zien. Is het gedu-

[1] *Die Studienreferendarzeit. Ein Ratgeber im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an höheren Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen*, zusammengestellt und herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft der Studienreferendare im Philologenverein des Landes Nordrhein-Westfalen, dritte verbesserte Auflage, 1957.
[2] Men zie: *Die Studienreferendarzeit.*
[3] afgekort: N.R.W.

rende deze tijd al duidelijk dat hij voor leraar minder geschikt is, dan krijgt hij de raad naar een andere werkkring uit te zien.

b. Dat prakticum duurt tenminste 6 en ten hoogste 8 weken. Het kan aan elke erkende „Hogere School" (onze scholen voor V.H.M.O.) worden afgelegd.

De inrichting is als volgt: De bedoeling is dat de student een zo veelzijdig mogelijke indruk krijgt. Hij hospiteert dus gedurende 10–14 dagen 4 à 5 uur volgens een plan dat de hem toegewezen mentor (een leraar aan de school waar hij hospiteert) heeft opgesteld in *alle* klassen en in zoveel mogelijk verschillende vakken[1]. Dit, om hem een zo veelzijdig mogelijke kijk te geven. Dan wordt hij toegevoegd aan de leraar (of leraren) van zijn eigen studievak (studievakken) wier lessen hij bijwoont. Zo veel mogelijk heeft na de les een korte bespreking plaats. Heeft hij als hospitant enige tijd geregeld aan het onderwijs deelgenomen dan krijgt hij meerdere malen zelf de gelegenheid om in tegenwoordigheid van de vakleraar een onderwerp te behandelen dat zich organisch bij het door de vakleraar gegeven onderwijs aansluit. Maar nooit geeft hij les zonder de aanwezigheid van de vakleraar. Deze vormt zich een oordeel over de natuurlijke aanleg voor het leraarsberoep van de candidaat (natürliches Lehrgeschick) en van zijn omgang met de leerlingen. Op systematische didactiek wordt bij de beoordeling nog niet gelet. Van de student wordt verwacht dat hij gedurende de tijd van zijn *Schulpraktikum* zo veel mogelijk mee doet aan alle schoolse en in schoolverband georganiseerde activiteiten buiten de lessen, zoals excursies, trektochten e.d. De directeur van de school verstrekt hem een verklaring die hij bij zijn examen moet overleggen. Is diens oordeel negatief dan wordt de student in de gelegenheid gesteld het Schulpraktikum over te doen.

Aan het eind van de universitaire studie volgt in Nederland het doctoraalexamen. In Duitsland draagt dit de naam van *Wissenschaftliche Prüfung* (Besl. Kult. Min. 8–12–1948, aangevuld door dat van 2–4–1953). Het bestaat uit twee delen: de philosophisch-pädagogische Prüfung, die in de wandeling *Vorprüfung* heet en de *Hauptprüfung* in de studievakken waarvoor men de bevoegdheid verlangt. Dit examen is niet, zoals bij ons, universitair, maar het is een staatsexamen, afgenomen door een commissie waarin *ook* de vakhoogleraren zitting hebben. Hierbij moet opgemerkt worden dat de universitaire studie anders georiënteerd is al naar gelang men onderwijsbevoegdheid verlangt (dus leraar wil worden) of niet. Want in de eerste plaats moet ieder die leraar gaat worden zich aan de *Vorprüfung* (in Filosofie en Paedagogiek) onderwerpen. En bovendien is bij de *Wissenschaftliche Prüfung* de keuze der vakken niet zoals

1 Het hospiteren gedurende het Schulpraktikum strekt zich dus uit òòk over lessen in vakken die men zelf niet als studievakken heeft, „*in den verschiedensten Fächern*". (Die Studienreferendarzeit p. 10).

bij ons afhankelijk van het principe van integrering der studievakken in een wetenschappelijk zinvol geheel, maar wordt er nagegaan of bepaalde combinaties praktisch zijn en t.a.v. het onderwijs op de Höhere Schulen zin hebben. De bepalingen dienaangaande zijn zodanig dat men met twee studievakken kan volstaan als Duits, Latijn, Grieks, Frans, Engels of Wiskunde één der keuzen is. Zo niet, dan moet men drie vakken kiezen. De vakken kunnen in het algemeen slechts uit *één* der volgende twee groepen worden gekozen:

a. Godsdienstonderwijs, Duits, Latijn, Grieks, Frans, Engels, Geschiedenis, Aardrijkskunde, Filosofie, Gymnastiek.
b. Godsdienstonderwijs, Wiskunde, Natuurkunde, Scheikunde, Biologie, Aardrijkskunde, Filosofie, Gymnastiek.

Men ziet dat er wel een streven is naar bundeling der vakken in *a* en *b*-groepen, maar dat deze de bij ons gebruikelijke indeling vèr overschrijdt. Het zal de lezers opgevallen zijn dat Godsdienstonderwijs (Religion) en Filosofie ook tot de vakken behoren waarvoor men onderwijsbevoegdheid langs de gebruikelijke weg kan verkrijgen. Deze vakken staan in de *Höhere Schulen* op het programma.

Heeft men dus het *Schulpraktikum*, de *Vorprüfung* en de *Hauptprüfung(en)* met succes achter de rug dan meldt men zich aan voor de paedagogisch-didactische opleiding. Behoudens bijzondere bepalingen mag men niet ouder dan 32 jaar zijn. Maar tal van omstandigheden verlenen hiervan dispensatie zodat ook andere personen zich kunnen aanmelden. De aanmelding is tweemaal per jaar. De opleidingen beginnen op 1 april en 1 november. Tal van stukken moeten bij de aanmelding worden ingediend: een uitvoerige zelf geschreven levensloop, een bewijs dat men het Schulpraktikum met succes heeft afgelegd, de examenpapieren van de *Vorprüfung* en de *Hauptprüfung* en wat dies meer zij.

Door de desbetreffende Commissie van Inspecteurs (Oberschulräte) die in Nordrhein-Westphalen de naam van *Schulkollegium* draagt, wordt de a.s. leraar die zich heeft aangemeld aan een z.g. *Anstaltsseminar* toegewezen. Wij zeiden reeds dat een *Anstaltsseminar* een seminarium is dat aan een school voor V.H.O. is verbonden. Al de scholen voor V.H.O. heten in Duitsland „Gymnasium", dus ook H.B.S.-en en Lycea zouden daar Gymnasia heten. Zodra de a.s. leraar zijn praktische opleiding is begonnen ontvangt hij langs ambtelijke weg zijn aanstelling als *Studienreferendar* en valt in de categorie van *Beamter auf Widerruf*. Als zodanig toucheert hij een maandelijkse uitkering, *Zuschusz* genaamd, die weliswaar beneden het salaris van een volledig gequalificeerde leraar in volledige en vaste dienst ligt, maar die als overbrugging van deze twee opleidingsjaren zeer redelijk lijkt. De bepalingen inzake gehuwden-uitkering, kinderbijslag en verhoging wegens leeftijd (Alterszulage), die voor alle ambtenaren van kracht zijn, gelden eveneens voor de Studienreferendare.

De financiële regeling varieert naar gelang van land, maar de verschillen zijn niet noemenswaard. De uitkering bedraagt in Nordrhein-Westfalen minimaal 271 D.M. voor ongehuwde en 354 D.M. voor gehuwde Studienreferendare per maand. Vanaf het 27ste levensjaar ontvangt men een verhoging van 12 D.M., die periodiek verhoogd wordt tot 134 D.M. bij het 41ste levensjaar. Ziekteuitkering vindt plaats tot maximaal 26 weken. Wanneer de Studienreferendar voor zijn praktijk-examen zakt, wordt de uitkering voor de tijd dat hij zich verder voorbereidt, doorbetaald. Dit is echter in Nordrhein-Westfalen afhankelijk van de toestemming der examencommissie om de opleiding voort te zetten. Bij kennelijk bewezen en onverbeterlijk geachte ongeschiktheid ontvangt hij het consilium abeundi. Maar niet in alle landen is dit de regeling. Zo behouden in Hessen de Referendare automatisch recht op de uitkering.

HET ANSTALTSSEMINAR

Hoe gaat het nu toe in het eerste praktijkjaar? Gedurende zijn *Schulpraktikum* heeft de a.s. leraar de schoolwerkelijkheid al met de ogen van de leraar leren zien. Nu gaat hij echter gedurende een heel jaar, volgens het principe der gestaag toenemende en geleide verantwoordelijkheid, er deel van uitmaken. Wel heeft hij tijdens zijn Schulpraktikum meer gedaan dan alleen maar toehoren, maar voor eigen verantwoordelijkheid heeft hij nog niet les gegeven.

Dit eerste jaar nu is voornamelijk als een praktisch jaar bedoeld. In het aan de school verbonden seminarium hebben besprekingen plaats met de vakleraren die ten doel hebben de praktische ervaringen didactisch te verdiepen. Ook theoretische besprekingen hebben plaats, maar met duidelijk inleidend karakter.

Welke onderwerpen worden in de seminarium-bijeenkomsten behandeld?

a. Inleiding in de Didactiek (vanuit algemeen- en specifiek-didactisch gezichtspunt).

b. Bekendmaking met verschillende vormen van het schoolleven, excursies, examens.

c. De voornaamste regels der schooltucht (Schulzucht).

d. Kennis der bepalingen en inzichten die voor het V.H.O. van belang zijn.

e. De belangrijkste school-literatuur.

f. Ambtelijke regelingen, e.d.

Aan het eind van het eerste jaar moet de a.s. leraar in staat zijn een ontwerp te maken voor een zelfstandige aanpak van een beperkt deel van de leerstof. Verder moet hij van de methodiek en geschiedenis van zijn vak het nodigste afweten.

Men ziet dat de theoretische opleiding in dat eerste jaar zich tot organisatorische, methodische en zakelijke probleemstellingen beperkt.

Wie is belast met de leiding der a.s. leraren in het Anstaltsseminar?

In eerste instantie de directeur van de school waaraan de *Referendare* door het *Schulkollegium* toegewezen zijn, voorts de aangewezen mentoren en verder alle daarvoor in aanmerking komende leraren van de school[1].

Hoe is de opleiding ingericht?

Evenals in het schoolprakticum maakt de a.s. leraar gedurende de eerste tijd (ongeveer een week) zoveel mogelijk lessen in alle vakken en klassen mee. Dan hospiteert hij in alle klassen voor zijn eigen vakken. Maar hij doet dit niet meer dan tien uur per week. Zo spoedig mogelijk, in het algemeen na twee weken, begint hij zelf les te geven van 6–8 uur wekelijks. Hij geeft aaneengesloten onderwijs. Verder verricht hij werkzaamheden voor de klasseleraar, zoals corrigeren. Bij het prepareren heeft hij de hulp van zijn mentor en vak-collega's en ontvangt hij van hen opmerkingen en raadgevingen t.a.v. de door hem gegeven lessen. De vakleraar blijft voor de vorderingen van de klas verantwoordelijk. Maar daarnaast kan aan de aspirantleraar ook zelfstandig onderwijs worden opgedragen. Dit gebeurt in het algemeen niet vòòr de derde maand. Het totaal der te geven wekelijkse lesuren mag niet meer dan 12 bedragen. Bij deze hem opgedragen lessen is de a.s. leraar in tegenstelling tot die, die in het opleidingskader vallen, wat rapportcijfers e.d. betreft, volledig verantwoordelijk en zelfstandig. Deze opgedragen lessen worden niet extra vergoed. Hij wordt in principe niet in een examenklas geplaatst.

In de loop van dat jaar geeft hij drie of vier „proeflessen", *Lehrproben*, die een meer offlicieel karakter hebben omdat ze door officiële personen als de directeur, de mentor maar ook door zijn collegae *Studienreferendare* worden bijgewoond.

De *Studienreferendar* kan voor vervanging ingeschakeld worden, echter nooit onvoorbereid. Hij neemt zo veel mogelijk aan alle schoolactiviteiten deel en werkt zich in de schoolbibliotheek, de schoolcollecties en het instrumentarium in. Hij doet mee aan excursies, kortom hij is zo veel mogelijk overal bij.

Eens per week heeft in het seminarium een bijeenkomst plaats waaraan alle *Referendare* die aan dat bepaalde seminarium zijn toegewezen, deelnemen. Daarnaast zijn er ook nog bijeenkomsten voor de vak-collegae met de vakleraren van de zelfde studievakken.

[1] De verschillende landen verschillen in kleinere en grotere trekken van elkander. In Hessen staat de *Studienreferendar* onder de verantwoordelijkheid van de directeuren van het *Studienseminar* en *niet* van de directeur van de school. Ook is in dit land de directeur van de school onder gèèn beding directeur van het *Anstaltsseminar*.

Aan het eind van het jaar moet de *Studienreferendar* een eenvoudige scriptie maken op het gebied van zijn didactische ervaringen, van zijn omgaan met de klas. Hij moet daarin blijk geven zijn eigen doen en laten kritisch te kunnen beoordelen en eventueel suggesties tot verbetering aangeven. De scriptie wordt beoordeeld door de directeur en de vakleraar. Aan het eind van het jaar wordt door een commissie die uit de directeur en de vakleraar bestaat een advies over de *Studienreferendar* opgesteld dat gebaseerd is op zijn proeflessen, zijn scriptie, de resultaten van zijn onderwijs en zijn houding in en buiten de school. Dit advies gaat naar het *Schulkollegium*. Dit besluit, op grond van dit advies, of desbetreffende tot het tweede opleidingsjaar in het *Studienseminar* kan worden toegelaten. Zo niet, dan moet hij het eerste jaar overdoen.

HET STUDIENSEMINAR

Het tweede opleidingsjaar verschilt op essentiële punten van het eerste. In de eerste plaats neemt het theoretisch-paedagogisch en -didactisch onderwijs een veel grotere plaats in. Dit heeft vanzelfsprekend geen universitair karakter. Systematische paedagogiek en paedagogische psychologie worden niet op universitair niveau en meestal in het geheel niet onderwezen. Maar wel worden vragen van praktijk in een min of meer theoretisch licht geplaatst en wordt er naar gestreefd de leraar met wetenschappelijk-paedagogisch denken vertrouwd te maken en hem tot een verantwoorde aanpak op praktisch-paedagogisch gebied te brengen. Van daar dat in de algemene Seminarium-bijeenkomsten onderwerpen behandeld worden van Algemene Didactiek, Jeugdpsychologie, Karakterkunde. Daarnaast wordt gesproken over de functie en de taak van het V.H.O. en actuele paedagogische vragen. De excursies dragen in dat jaar een veel uitgebreider karakter. Zo staat meestal een excursie naar het buitenland op het programma, wordt er een trektocht gemaakt, worden er speciale scholen en internaten bezocht, wordt de a.s. leraar met gevallen van jeugd-delinquentie in kennis gebracht en met verschillende sociaal-paedagogische instellingen.

Naast de algemene semenarium-bijeenkomsten die geleid worden door de directeur, komen meestal eens in de 14 dagen de *Studienreferendare* van het zelfde studievak samen onder leiding van de vakdidacticus (*Fachleiter*). Besprekingen lopen over de leerstof, leermiddelen, kortom over alle mogelijke didactische en methodische onderwerpen.

Naast deze min of meer theoretische werkzaamheden worden *Studienreferendare* in het onderwijs aan verschillende gymnasia ingeschakeld. Ieder krijgt een school toegewezen, maar ambtelijk staat hij dit jaar niet onder de directeur of de rector van het Gymnasium maar van de directeur van zijn Seminarium. De directeur van de school waar hij werkte

kiest evenwel uit zijn corps een der leraren als mentor uit die hem dan weer aan een klasse-leraar toevoegt. Na een korte tijd hospiteren gaat hij, onder leiding van de vakleraar maar overigens zelfstandig, lesgeven. De *Studienreferendar* zal er naar streven om zo veel mogelijk aan alle mogelijke leeftijdsgroepen en klassen les te geven. In het algemeen worden a.s. leraren leraren aan jongens-scholen en a.s. leraressen aan meisjesscholen geplaatst. De mogelijkheid echter om 8 à 10 weken aan een meisjes-school les te geven wordt voor de a.s. leraar en omgekeerd voor de lerares opengelaten. Zijn contact met het seminarium is echter in dat jaar nauwer dan met de school waar hij ten hoogste 12 uren mag les geven. Zijn tijd is echter zeer in beslag genomen door de colleges in het seminarium en de daarmee verbonden activiteiten.

Gedurende dit jaar moet hij ook weer (tenminste twee) proeflessen geven die een nog meer officieel karakter dragen en wel één voor een bekende, de andere voor een z.g. onbekende klas. Ze worden bijgewoond door de directeur van het seminarium, de vakleider (didacticus), de vakleraar van de klas waar de les plaats vindt en alle collegae vakgenoten. Soms is ook nog de directeur van de school en een vertegenwoordiger van de Overheid in de vorm van een Inspecteur aanwezig.

Ook dit jaar maakt de Studienreferendar een scriptie. Hij mag het onderwerp zelf kiezen maar het moet door de directeur worden goedgekeurd. Het moet verband houden met de zelfstandige onderwijswerkzaamheden van de a.s. leraar. Het mag géén verslag zijn, er moet een probleem in worden ontwikkeld. Het onderwerp kan liggen op het gebied van de didactiek der vakken die hij doceert, maar het kan ook van algemeen paedagogische aard zijn. Aan deze scriptie worden in paedagogisch en psychologisch opzicht zwaardere eisen gesteld dan aan die van het eerste jaar. De omvang mag die van 40–60 getypte vellen niet overschrijden.

Na inlevering en goedkeuring der scriptie wordt aan het eind van het tweede opleidingsjaar de datum van het examen vastgesteld. De examencommissie bestaat uit de voorzitter en drie examenleden, n.l. de directeur van het seminarium en twee *Fachleiter* die bij de opleiding betrokken zijn geweest.

Het praktisch deel bestaat uit twee *Lehrproben*, één voor een bekende klas, één voor een onbekende klas. Een bekende klas wil zeggen een klas waaraan de examinandus tenminste 8 weken gedurende de tijd van zijn opleiding heeft les gegeven. Hij mag er echter *niet* op het tijdstip van zijn examen aan verbonden zijn. De tweede *Lehrprobe* vindt plaats voor een onbekende klas. Een onbekende klas is een klas waarin de examinandus geen les heeft gegeven, waarin hij echter wel kort vóór de *Lehrprobe* heeft mogen hospiteren om van het niveau, de plaatsing en de namen der leerlingen een indruk te krijgen.

Deze *Lehrproben* onderscheiden zich naar de vorm niet van de andere

waarvan de examinandus er reeds verscheidene achter de rug heeft. Het gehele gezelschap is weer aanwezig. De gelederen zijn nog versterkt door de voorzitter der examencommissie en de twee *Fachleiter*, leden der commissie.

Er is dit verschil met de normale *Lehrprobe* dat het *onderwerp voor de les* evenals de *klas* door de examencommissie zijn aangegeven. Hij heeft voor de voorbereiding 48 uur ter beschikking. De *Lehrproben* evenals het theoretisch deel van het examen vinden op een en dezelfde dag plaats.

De duur van het theoretisch deel is ongeveer een uur. Voor het hoofdvak paedagogiek wordt 30 minuten, voor de beide andere vakken (didactiek van de vakken waarvoor onderwijsbevoegdheid wordt verlangd) ongeveer 20 minuten gerekend.

De onderwerpen van het theoretisch deel liggen op het gebied van Algemene Didactiek, Jeugdpsychologie, Geschiedenis van het Onderwijs e.d. of zijn van meer praktisch-didactische aard.

Na het examen blijft de *Studienreferendar* tot aan het eind van de opleidingstermijn – dus resp. tot 31 maart en 31 october – aan het seminarium verbonden. Slechts wanneer hij zijn lessen blijft geven – thans ten hoogste 25 uur – wordt hem zijn *Zuschusz* nog uitbetaald. Meestal blijft hij echter zijn 12 uren geven aan de school waaraan hij reeds verbonden was.

Na afloop van zijn examen krijgt de *Studienreferendar* zijn aanstelling thuis als *Studienassessor*. Dit houdt in dat hij op ingediend verzoek op de assessorenlijst wordt geplaatst (*Anwärterliste*) en aan een inrichting van onderwijs wordt verbonden. Hij kan voor de *plaats* van aanstelling zijn wensen te kennen geven.

Voor een goed begrip van de leraarsopleiding in de Duitse landen is het noodzakelijk om zich te realiseren dat reeds gedurende zijn opleiding de a.s. leraar van het *ambtelijk* apparaat deel uit maakt. Hij is dus geen student die in het kader van zijn opleiding enkele stages moet doorlopen, hij is geen student-teacher, geen assistent-leraar maar hij is ambtenaar in tijdelijke dienst (auf Widerruf). Weliswaar vormen deze ambtenaren een bijzondere categorie, maar zij zijn t.a.v. ziekte e.d. wettelijk beschermd en vallen ook overigens onder de bepalingen die voor ambtenaren gelden. Typerend voor de ambtelijke situatie is dat aan de Studiereferendar uitdrukkelijk wordt gezegd dat al zijn eventuele verzoeken, wensen en bezwaren de strikt ambtelijke weg moeten volgen en slechts ingang kunnen vinden via zijn superieur, in het eerste jaar de directeur van het *Anstaltsseminar* [1], in het tweede die van het *Studienseminar*.

De opleiding is in elk land der Duitse Bonds-Republiek in handen van de landelijke regering. Normaliter wordt men dus opgeleid in een der

1 In Hessen dus over de directeur van het Studienseminar.

seminaria van het land waarin men inheems is en wordt men daarna aan een school in hetzelfde land aangesteld.

We zien dus dat evenals in ons land na zijn doctoraal examen de leraar in tijdelijke dienst wordt aangesteld. Het verschil is echter, dat gedurende deze eerste twee jaren de leraar heel geleidelijk in zijn onderwijsfunctie ingroeit en voortdurend onder toezicht staat en leiding ontvangt, dus het métier al doende leert en slechts op basis van een examen van tijdelijke in vaste dienst kan overgaan.

Tevens is dit een zeer belangrijk punt: Blijkt op welke wijze ook dat de betrokkene voor de leraarsfunctie ongeschikt is dan kan hij tijdig worden uitgeschakeld.

Deze punten zou ik voor een vergelijking met de situatie in ons land met grote nadruk naar voren willen brengen. Immers zo vaak wordt als bezwaar naar voren gebracht dat men een langdurige academische studie niet nog weer kan verlengen met een paedagogisch-praktische opleiding. Inderdaad zou dat een ingrijpende maatregel zijn, hoewel men daar tegen in kan brengen dat de artsen sinds jaar en dag niet anders weten en dat ook theologen thans gedurende enige tijd praktisch voor hun ambt worden voorbereid. Maar ik geef toe dat gezien het lerarentekort en de voor de a.s. leraar zeer uitgebreide universitaire studie de moeilijkheden in ons land groot zijn. Wanneer echter de a.s. leraar in staats- of gemeentedienst zou worden aangesteld en een behoorlijk salaris–of hoe het dan ook heten moge–zou ontvangen met behoud van alle rechten (uitkering bij ziekte e.d.) zou het argument vervallen.

Men bedenke dat de *Zuschusz* niet is een beurs à fonds perdu, maar dat reeds in het eerste opleidingsjaar de *Studienreferendar* lessen geeft en handlangers-diensten verricht en dat hij in het tweede jaar een eigen onderwijstaak heeft en 12 uur les geeft, zij het dan ook niet als bij ons op eigen risico en vrijwel zonder leiding. Ik weet niet of onze staat er financieel moeilijker voorstaat dan de D.B.R. Mij dunkt dat dit zeker in de eerste jaren na 1946 niet het geval was. Toch heeft men daar het geld kunnen vinden en heeft men aan de toen reeds traditioneel geworden opleiding vast gehouden. En wat waren er toen niet tal van materiële bezwaren. Behalve met financiële had men te kampen met volledig tekort aan gebouwen, leermiddelen èn . . . . mensen.

ONDERWIJS IN MENSELIJKE VERHOUDINGEN

P. C. VAN DE GRIEND

II

Het voorafgegane eerste gedeelte van dit artikel samenvattend, werd als doelstelling ontwikkeld de vorming van inzicht in de psychologische aspecten van de menselijke omgang bij leerlingen op de middelbare school.

Als grondslag voor dergelijk werk werd gesteld, dat kennis van de situatie noodzakelijk is, dat de aanpak zoveel mogelijk non-directief, persoonlijk betrokken en niet beoordelend of waarderend dient te zijn. Het geheel werd gezien als toegepaste groepsdynamica.

De volgende onderdelen dienen ter illustratie van een en ander. Daarbij houde men in het oog, dat op dit terrein eigenlijk alleen een zeer uitvoerige beschrijving een duidelijk beeld kan geven. Schijnbaar kleine details, die in een beknopt artikel vaak achterwege moeten blijven, spelen soms een belangrijke rol.

Enquête en sociogram als uitgangspunten

De situatie in de vijfde klassen vormde, zoals uiteengezet, op grond van het naderende eindexamen, een weinig gunstig klimaat voor een non-directieve aanpak. Daarbij kwam, dat mij slechts ter beschikking stond een lokaal, met de voor dit werk ongeschikte traditionele bankenopstelling: vorming van een discussiekring, die een minder „teacher-centered" uiterlijk aanzien heeft, was daardoor onmogelijk.

Verder kon een gesprek nooit langer duren dan de eigenlijk onvoldoende tijd van telkens één lesuur van 50 minuten.

Tenslotte viel het werk buiten mijn opdracht; ik kon er dus maar een beperkt aantal lessen aan besteden. Hoewel de directeur van de school ervan wist, waren er toch verder geen stimulerende invloeden van buiten af aanwezig.

Als gunstige factor stond tegenover dit alles, dat de klassen klein waren, nl. elk veertien leerlingen telden. Iedereen toonde zich bereid, op mijn verzoek aandacht te gaan schenken aan „psychologische kwesties".

Ik stond nu voor het dilemma, dat naar de beschrijving van Thelen (7) ontstaat, wanneer men een eenmaal bestaande verhouding wil omvormen. Hij spreekt daarbij van vervanging van autocratische verhoudingen door democratische. Ik zou in mijn geval liever zeggen: overgang naar een minder directieve en minder beoordelende verhouding.

Het woord „democracy" heeft in de Amerikaanse literatuur veelal een ruimere en ook vagere betekenis, dan die van een bepaald politiek systeem en is sterk waardebeladen.

In ieder geval: doet men dit plotseling dan kan zoveel onzekerheid, ver-

warring en frustratie ontstaan, dat de zaken geheel uit de hand lopen en naar ieders gevoel volkomen mislukken.

Neemt men zich een geleidelijke overgang voor, dan komt de beslissende stap vaak in het geheel niet tot stand: er wordt alleen over de verhoudingen gepraat, terwijl ze in de grond van de zaak precies zo blijven als ze waren.

Ik achtte het voor mijzelf niet mogelijk om de aanpassingsmoeilijkheden, die in het eerste geval zouden ontstaan, *onder de gegeven omstandigheden*, goed op te vangen en koos dus de tweede weg, door met behulp van enquête en sociogram veel houvast te geven inzake de te volgen procedure. Ik zag mij dus door de situatie gedwongen mijn eigen principes niet consequent toe te passen.

De door Thelen en ook door Rogers genoemde bezwaren hiertegen bleken inderdaad duidelijk: tijdens de later volgende discussies richtte men zich naar verhouding weinig tot medeleerlingen en vaak tot mij, bij iedere kleine impasse werd van mij verwacht de zaken lopende te houden, men verwachtte steeds opnieuw, dat ik interpretaties zou geven.

Een werkelijke overgang van „teacher-centered" naar „group-centered" klimaat, sterke decentralisatie, kwam dus niet tot stand, al had het er soms de schijn van.

De enquête betrof het optreden van leraren tegenover leerlingen en werd geheel door mij samengesteld. Ik maakte dus geen gebruik van het in sommige vormen van action-research toegepaste middel, waarbij de geënquêteerden zelf meewerken aan het opstellen van de vragenlijst.

Genoemd werden in totaal 40 mogelijke gedragsvormen van docenten zoals: gevoel voor humor tonen, een bevelende toon gebruiken, ongelijk bekennen, onaangename maatregelen toelichten, kort en krachtig optreden, sarcastische opmerkingen maken, gelegenheid geven meningen naar voren te brengen, belangstelling tonen voor persoonlijke omstandigheden, beleefdheid eisen, enz.

Gevraagd werd om voor iedere gedragsvorm volgens een vijf punten schaalverdeling (++, +, o, −, −−) aan te geven, in hoeverre het bedoelde gedrag *in feite* op de school voorkomt en daarnaast in hoeverre het *wenselijk* geacht wordt.

(Dit in feite is natuurlijk in werkelijkheid, zoals juist overduidelijk uit de uitkomsten bleek, de *perceptie* van de feiten). Het noemen van namen bij toelichtingen werd uitdrukkelijk buiten de orde gesteld.

Na invulling werden de formulieren tijdens de les door de leerlingen bewerkt. Verschillende scores, zowel voor de klas als geheel, als voor iedere leerling afzonderlijk, werden vastgesteld. Het was nl. mogelijk verschillende onderdelen onder eenzelfde noemer te brengen, d.w.z. te beschouwen als verschijningsvorm van eenzelfde grondhouding. (Men vindt in de literatuur over interactie wel toegepast de onderscheiding phenotype-genotype).

Zo werd nagegaan hoe de instelling was t.o.v. gezag uitoefenen, vrijlaten en steungeven van de zijde van de docenten, daarbij steeds onderscheid makend tussen de feitelijke waarneming en het wensniveau van de leerlingen. Bepaalde algemene tendenzen tekenden zich duidelijk af, zoals de behoefte aan minder gezag en meer vrijheid dan feitelijk aanwezig werd gezien, hoewel de behoefte aan gezag zeker niet afwezig was. Daarnaast was het juist voor de leerlingen zeer opmerkelijke resultaat, de vaak grote individuele verschillen, niet alleen wat het wensniveau, maar ook wat waarneming van de feiten betreft, waarbij soms diametraal tegenover elkaar staande opvattingen naar voren kwamen.

Aan hen werd duidelijk hoe moeilijk het is, menselijk gedrag (i.c. gedrag van leraren) objectief te interpreteren, hoe voorzichtig men moet zijn met generalisaties in de trant van „iedereen ziet . . . . en iedereen vindt . . . .".

Het zou te ver voeren op de, in een aantal opzichten zeker interessante, uitkomsten van de enquête in te gaan. Bovendien zou daarbij een exacte statistische bewerking van het materiaal noodzakelijk zijn, die ik niet uitvoerde: mijn doelstelling was niet in de eerste plaats onderzoek van, maar onderwijs in menselijke verhoudingen.

Bij de verdere bespreking nu van de gebleken psychologische achtergronden deed zich de moeilijkheid voor, dat deze, evenals trouwens de enquête, in algemene termen moest worden gehouden.

Alweer onder de gegeven omstandigheden, moest ik zondigen tegen één van de eerder genoemde principes: concreet gedrag van bij name genoemde docenten kon niet ter sprake komen, waarbij ik alleen voor mijzelf een uitzondering maakte.

Niettemin bleek het mogelijk, tot op zekere hoogte op achtergronden in te gaan en kwesties als verschil in interpretatie van de vragen, het gekleurd zien van feiten op grond van bepaalde wensen, tegenstrijdigheid van wensen, zoals het soms voorkomende geval van tegelijk sterke behoefte aan gezag en aan vrijheid, te behandelen.

Doordat daarbij sterk de aandacht kwam te vallen op de onderlinge verschillen in houding, kwam als vanzelf de wens naar voren, om nader in te gaan op de verhoudingen tussen de leerlingen onderling.

Nadat ik daartoe een korte uiteenzetting van de sociometrische methode had gegeven, werd gediscussieerd over de mogelijkheid deze toe te passen. Daarbij legde ik sterk het accent op het element van vrijwilligheid en de noodzaak om ieder bezwaar te respecteren.

In één klas–waar naar mijn mening sterke antipathiegevoelens bestonden–werd er dan ook niet toe overgegaan, in twee andere wel.

De procedure daarbij was, dat iedere leerling alle andere vergelijkenderwijze waardeerde volgens de volgende notatie:

5=zou ik tot mijn goede vrienden kunnen rekenen
4=mag ik graag
3=neutraal

2=kan ik niet altijd waarderen
1=zou willen, dat hij of zij niet in onze klas zat.

Van te voren was besloten, ook antipathiekeuzen in te sluiten. Op verzoek werden ook $2\frac{1}{2}$, $3\frac{1}{2}$, enz. toegelaten; de laagst voorkomende waardering was $1\frac{1}{2}$, de hoogste 5.

Van de gegevens werd in de klas een sociomatrix samengesteld en daarna, met weglating van een gedeelte ervan, een sociogram.

Zoals men ziet is bij de keuzen niet voldaan aan de door Moreno gestelde eis van een éénduidig criterium.

Inderdaad is daardoor de toch al moeilijke vraag: wat betekent het sociogram precies, nog moeilijker te beantwoorden. Men zie in dit verband een artikel van Govers over sociometrie (8).

Maar ook hier bedoelde ik niet in de eerste plaats een zo exact mogelijke methode van onderzoek toe te passen, maar aanknopingspunten voor een gesprek te verschaffen. En juist bij dit gesprek kwam de zeer gevarieerde achtergrond, de uiteenlopendheid van motieven naar voren, die bij een duidelijk maar beperkt criterium mogelijk onderdrukt zou zijn. De leerlingen zelf wezen er op, dat onderlinge verschillen in interpretatie van de cijfers onvermijdelijk waren, dat de waardering van het andere geslacht op een enigszins andere basis berustte.

In één klas kwamen twee subgroepen aan het licht, waarvan één met vrij veel antipathieën van buitenaf, die gegrond bleken op de sterke voorkeurshouding, het zich niet instellen op de klas als geheel van één leerling.

Verder kwam de moeilijke positie ter sprake van een meisje, dat de hoogste score had voor uitgedeelde en de laagste voor ontvangen sympathieën. Zijzelf hoorde als oorzaak noemen haar niet geaccepteerde moederlijke houding, de anderen begrepen haar grote sensitiviteit voor sympathieuitingen. De afzijdige houding van iemand die door iedereen „neutraal" gevonden werd, werd besproken.

Zeer sprekend was het geval van een leerling, die als regel zeer goede schoolprestaties leverde en deze naar de mening van anderen kleineerde. Zelf voelde hij intuïtief dat de knapste leerling niet altijd de meest populaire is. Nu bleek, dat hij antipathiekeuzen ontving op grond van schijnheiligheid en dat dus zijn streven om zich in de groep te plaatsen, hem juist isolement bezorgde!

In de andere klas kwamen weer geheel andere problemen ter sprake.

Het gemiddeld keuzeniveau lag daar hoger, er waren meer wederkerige keuzen: alleen één leerling werd op grond van een individualistische houding sterk afgewezen. Merkwaardigerwijs vonden de leerlingen zelf de groepscohesie, het gevoel van saamhorigheid (dat niet rechtstreeks uit het sociogram blijkt) klein, wat door een door mij ingesteld experiment bevestigd werd.

De klas werd door docenten vaak lui, en soms onwillig en tegenstrevend genoemd; de leerlingen erkenden het bestaan van een dergelijke norm

van negatief gerichte saamhorigheid, in het streven naar zo min mogelijk inspanning: „dit is een klas zoals beschreven in Bint van Bordewijk".

Opvallend was nu, dat twee leerlingen die in verschillende richting van deze norm afweken, op grond daarvan antipathiekeuzen ontvingen.

De één ging volgens de anderen te ver, werd te brutaal en grof tegen docenten, de ander was te bang voor eigen hachje, deed niet genoeg mee. Eerstgenoemde erkende daarbij zelf, zo ver te gaan om de aandacht te trekken en zich populariteit te verschaffen.

Het spreekt vanzelf, dat ik meer nog dan bij de behandeling van de enquête, mij hoedde voor het zelf geven van interpretaties. Hier was het wel mogelijk om concrete voorvallen te bespreken.

In beide klassen werd het werk zeer gewaardeerd: velen verklaarden er iets aan te hebben, al kon moeilijk onder woorden gebracht worden, wat dat dan precies was. Gevraagd werd het onderzoek na verloop van tijd te herhalen, om na te gaan of zich veranderingen zouden hebben voltrokken. Wel realiseer ik mij dat ook een onechte vorm van belangstelling, gebaseerd op het uitvallen van een aantal gewone lessen met huiswerk niet steeds volledig uitgesloten was te achten.

Niettemin meen ik als conclusie te mogen stellen, dat voor werk in deze richting, de leerlingen voldoende toegankelijk zijn.

De non-directieve benadering

Bij het werk in klas zes, waarvan de bespreking nu volgt, kon ik wél alle grondprincipes consequent toepassen: de psychologische situatie van de cursus nà het eindexamen was totaal anders, de beschikbare tijd was ruimer (twee opeenvolgende lesuren per week die ook officiëel aan psychologie besteed dienden te worden), het lokaal was meer geschikt: de leerlingen zaten in een kring om kleine tafels, die tot één grote geformeerd waren.

Deze opstelling, waarbij ik vroeg, om iedere bijeenkomst een andere plaats en een andere buurman te kiezen, werd alleen gedurende mijn „lessen" toegepast. (Kortheidshalve wordt dit woord verder nog gebruikt). Na verloop van tijd werd door de leerlingen mijn stoel, die als statussymbool aparte kentekenen droeg, ook steeds op een ander punt gezet. De klas telde achttien leerlingen, waaronder één meisje.

Ik begon te vragen, welke verwachtingen en welke doelstelling men koesterde t.a.v. mijn lessen. Bij de discussie, die zeer aarzelend op gang kwam, bleek dat men niet alleen maar theorie, en geen schoolse opzet wilde en dat het verder mijn taak zou zijn, uit te maken, wat er moest gebeuren.

Nadat ik het eerste geaccepteerd en het laatste in twijfel getrokken had, kwam de directeur binnen om te zeggen dat de regel „tijdens de pauze

niet buiten de poort" om schoolorganisatorische redenen ook voor klas zes moest gelden, waarop een storm van protest volgde. Na de interruptie werd van verschillende kanten mijn mening gevraagd over deze maatregel, waarop ik vroeg waarom mijn mening van belang geacht werd. Antwoord: omdat U een leraar bent. Na een uitvoerige discussie begon enig besef door te dringen van de behoefte aan steun die hier achter stak, en werd gezien dat de opgewekte emotie niet berustte op de ernst van het feit zelf, maar op het vrijheidbeperkende karakter ervan. Daarmee verdween ook de heftigheid van de gevoelens.

Een tevreden stemming kreeg de overhand: de psychologieles was op gang gekomen, en mij werd gevraagd of de interruptie doorgestoken kaart was geweest, wat allerminst het geval was.

De tweede bijeenkomst gaf hernieuwde discussies over de opzet van de lessen te zien. Zonder dat dienaangaande een duidelijk inzicht scherp geformuleerd kon worden, kregen toch in min of meer vage vorm bepaalde noties gestalte: de behoefte aan inzicht in de eigen persoon en de onderlinge omgang, en de consequentie zelf proefkkonijn te zijn, het leidingprobleem en de kwestie schoolsheid-vrijheid, de functie van kennisoverdracht en theorie. Afgesproken werd het laatste niet als doel en uitgangspunt maar eventueel wel als middel te hanteren. Na afloop kwamen enkele leerlingen naar mij toe en vertelden als bezwaar niet voor zichzelf, maar voor anderen tegen deze discussies te voelen, dat voor degenen die niet mee durfden te doen op den duur een zeer pijnlijke situatie zou ontstaan. Zij wisten uit ervaring, dat sommigen nooit iets zouden zeggen.

In de volgende bijeenkomsten begon ik langzamerhand behalve aandacht voor de inhoud van de besprekingen ook begrip te vragen voor het proces van interactie. Ik vroeg soms een aantal mensen te observeren en hun bevindingen mee te delen. Geconstateerd werd o.a. dat in een kleinere groep meningsverschillen minder heftig naar voren kwamen en eerder overeenstemming optrad.

Ik vestigde de aandacht op het verschijnsel van rollenverdeling. Bepaalde rollen konden in de groep worden waargenomen: de neiging om te domineren, zich terug te trekken, kritiek te leveren, een compromis te zoeken, enz.

Verder introduceerde ik het eerder uiteengezette principe van de schriftelijke reacties op het besprokene. De doorvoering hiervan stuitte op grote moeilijkheden. Sommigen associeerden het verzoek blijkbaar sterk met het traditionele huiswerk en zeiden dat ik het verplicht moest stellen en een duidelijke taakomschrijving moest geven, anderen vonden het niet nodig, omdat alles tijdens de discussies aan de orde zou komen, weer een ander zei zich niet bloot te willen geven in een vorm, die zwart op wit zou komen te staan.

Ik ontving dus weinig schriften, waarbij opvallend was dat mij herhaaldelijk van vele kanten spontaan beloofd werd, dat er de volgende keer meer zouden zijn!

Iemand die er aan gewerkt had, zei eerst het niet te kunnen inleveren, omdat er te veel taalfouten in zaten, en later omdat hij de inhoud niet goed genoeg vond.

Een ander die zich er principieel tegen had verklaard, ging de motieven voor dit tegen uitvoerig schriftelijk uiteenzetten. In een P.S. schreef hij daarna van standpunt veranderd te zijn, en het nut van een openhartige schriftelijke uiteenzetting nu in te zien.

Inmiddels bleef gedurende een aantal weken het eigenlijke onderwerp van bespreking het vinden van een onderwerp en de juiste procedure.

Om het noodzakelijke gevoel van vooruitgang niet te veel in verdrukking te laten komen, liet ik „gonsgroepen" van ieder drie personen vormen, die tegelijkertijd tien minuten beraadslaagden over onderwerpen.

Nadat iedere groep verslag had uitgebracht, stond er op het bord een lange lijst met onderwerpen als leiderschap, sfeer en verhoudingen in de groep, houding t.a.v. leraren, persoonlijke karakters enz.

Daarmee was het veel moeilijker probleem van effectieve samenwerking in de groep als geheel nog niet opgelost. De taak was nu op grond van de bestaande lijst een standpunt te bepalen.

Moeilijkheden in de communicatie en besluitvorming kwamen duidelijk naar voren. Nu en dan trok ik mij geheel terug uit de discussie, waarna soms een volslagen impasse ontstond. Geprobeerd werd dan de oorzaken van deze impasse op te sporen en inderdaad was het wel mogelijk om daarna bepaalde klippen, zoals het al te heftig en persoonlijk tegen elkaar in gaan, te omzeilen.

Langzamerhand groeide ook het besef, dat de gehele procedure nog een andere zin had, dan overeenstemming te bereiken over een onderwerp, dat men al doende bezig was inzicht te verwerven.

Ikzelf probeerde, datgene wat aan inzicht bereikt was, nu en dan kort samen te vatten. Aanvankelijk resumeerde ik aan het begin van iedere bijeenkomst de voorafgegane. Na enkele keren liet ik deze letterlijke samenvatting vallen, om in plaats daarvan speciaal bij het gevoel niet verder te komen en dreigende ontmoediging, te wijzen op gemaakte vorderingen.

Verder zorgde ik dat de bijeenkomsten geen duidelijke afsluiting aan het eind kregen, maar dat gewezen werd op nog onopgeloste problemen. Dit principe van „no closure" vindt men beschreven bij Thelen (7) en dient om de nawerking en de verdere doordenking van het besprokene te bevorderen.

Speciaal, waar telkens geruime tijd onderbreking optreedt, is het van belang.

Na afloop van de bijeenkomst werden dan ook vaak informele groepen gevormd, waarin men bleef doorpraten.

In dit stadium kwamen ook wat dieper liggende vragen naar voren, die wezen op een zekere bezinning over wat men nu eigenlijk aan het doen was.

Zo kwamen aspecten van het eerder behandelde waardeprobleem aan de orde. Meer begrip ontstond voor verschijnselen van onderlinge wisselwerking, voor het gezichtspunt dat een groep meer is dan de som van een aantal individuen, voor het feit dat iedereen beïnvloed wordt en invloed uitoefent, dat het onmogelijk is zich hieraan te onttrekken, zelfs niet door een afzijdige houding.

Een duidelijke illustratie ontstond, toen een keer bij afwezigheid van het enige meisje de gesprekstoon wat ruwer en ongeremder werd. Men ging meer op elkaar letten, aanvankelijk vooral op de manier waarop iemand zijn standpunt „wist door te voeren".

Bij zijn schriftelijke aantekeningen hield iemand zich speciaal bezig met de manier waarop ik de groep in de door mij gewenste richting stuurde, want dat dit gebeurde stond voor hem bij voorbaat vast. In feite deed ik het – natuurlijk – minder dan hij dacht. Twee voorbeelden zijn de kwesties van de rollenverdeling en het leiderschap, die minder expliciet en uitvoerig aan de orde kwamen, dan mij op bepaalde momenten voor ogen zweefde.

Intussen werd overeenstemming bereikt over sfeer en verhoudingen in de groep als onderwerp van bespreking en ontstond een nieuwe impasse. Sommigen wilden dat ik als expert een systeem zou geven, waarmee de verhoudingen geanalyseerd konden worden, andere wilden het eerst zonder hulp zelfstandig proberen. Zij deden voorstellen die als onbruikbaar werden afgewezen.

Ten slotte werd besloten om, maar dan geheel vrijblijvend, een uiteenzetting van mijn kant aan te horen over een mogelijk systeem. Enkelen waren nog bang voor de sterke suggestie, die daarvan uit zou gaan.

Ik gaf een uiteenzetting over de sociometrische methode, waarna zeer tot mijn opluchting, genoeg inzicht bleek te zijn ontstaan om te leiden tot kritische opmerkingen over de betrekkelijke waarde ervan.

Na discussie werd dan ook geconstateerd, dat een systeem, welk dan ook, niet het middel kon zijn om de veelvormige en genuanceerde verschijnselen die men zocht, op het spoor te komen. In een schrift werd later opgemerkt dat ik duidelijk op toepassing van mijn systeem had aangestuurd.

Daarna trad tijdens de zevende bijeenkomst een essentiële wending op, die het begin van een nieuwe fase betekende.

Diagnostische discussies

Om te proberen de nog steeds bestaande impasse te doorbreken begon ik met op te merken, dat ik in schriften wel gedachten had gevonden, die ons mogelijk verder zouden kunnen brengen.

Iemand die tot dan toe niets of bijna niets had gezegd, maar die blijkens schriftelijke aantekeningen intensief had meegeleefd, ging daarna zijn

houding toelichten. Hij verklaarde nu eenmaal moeilijk naar voren te kunnen komen, vooral bij enigszins heftige discussies. (In zijn schrift had hij een gevoel van onbehaaglijkheid op grond van eigen stilzwijgen toegelicht). Andere „zwijgers" volgden zijn voorbeeld. De één zei met grote verlegenheid te kampen te hebben, een ander zei als kind last van stotteren gehad te hebben. Het verschijnsel zelf was geheel verdwenen, maar hij had er een angst om in het openbaar te spreken uit overgehouden. Een vierde tenslotte vertelde innerlijk afzijdig te staan tegenover de discussies. Hij achtte het onmogelijk om zonder duidelijk en scherp omlijnd onderwerp zinvol te praten.

Hij werd onmiddellijk scherp aangevallen van enkele kanten, niet om dit standpunt, maar om het tot dan toe verzwijgen ervan, dat zou berusten op geestelijke luiheid. Bovendien werd hem verweten, dat hij wel *buiten de lessen om* een enkele maal steun gezocht zou hebben voor zijn houding, door anderen te vragen of zij het ook waardeloos geklets vonden.

Bij doorpraten hierover bleek nog een ander motief–twijfel aan de latere praktijkwaarde van de gesprekken–een rol te spelen. Later ontving ik van hem voor het eerst uitvoerige schriftelijke reacties, waarin hij de hele zaak nog eens naging en zei gedurende geruime tijd niet precies te hebben begrepen waar het om ging.

Inmiddels bleek van vele kanten geheel nieuw begrip voor de situatie: men zei perplex te staan over de gedane onthullingen. Vrij plotseling brak het inzicht door, dat het mogelijk was het zoeken naar een onderwerp, dat steeds moeilijkheden opleverde, geheel te staken, en voortdurend nieuwe aanknopingspunten te vinden *in het groepsproces zelf*, een methode die voortaan diagnostisch discussiëren genoemd werd.

Beseft werd ook, dat het voorafgaande werk daarmee allerminst overbodig, maar integendeel zeer noodzakelijk was geweest om allerlei obstakels bij dit diagnostisch discussiëren uit de weg te ruimen. Het verschijnsel weerstand was duidelijker geworden en hoewel het uiteraard steeds opnieuw een rol zou spelen werd toch voortaan persoonlijker en meer direct over kwesties van wezenlijk belang gesproken.

De noodzaak van de eerste fase werd nog eens gedemonstreerd, doordat iemand wegens ziekte deze fase in zijn geheel had gemist, en daarna, ook na inlichtingen van anderen er moeilijk „in kon komen". Om deze moeilijkheid op te vangen stelde ik een rollenspel voor. Samen met hem speelde ik de rol van onwetende en wat mijzelf betreft, bovendien kritisch en sceptisch ingestelde, t.a.v. de activiteiten. Enkele anderen namen op zich hun opvattingen n.a.v. onze vragen en kritiek naar voren te brengen.

De rollenspelmethode werd overigens weinig toegepast. De leerlingen bleken enigszins huiverig te zijn voor het te sterk toneelmatige effect, dat kan optreden en dat ongewenst is in het kader van diagnostische discussies, waar meer de vorm van psycho- of sociodrama bedoeld wordt.

Voor het principe van vaardigheidsmethodes, d.w.z. het opzettelijk creëren van situaties en bestuderen van het gedrag daarin, bleek in het algemeen weinig voorkeur te bestaan, al werd dit later één keer gedaan in verband met de kwestie teamwork.

Terugkomende op het verdere verloop werd de verhouding dominerende–teruggetrokken figuren nader besproken.

De zwijgers zeiden er niet mee gebaat te zijn, nu voortaan op opzichtige wijze de kans te krijgen om ook eens iets te zeggen. Het probleem bleek echter door het uitspreken ervan als vanzelf zijn oplossing te hebben gevonden. Het feit, dat enkele mensen, die men jarenlang als in klasseverband zwijgend had gekend, nu gingen meepraten, werd voor velen een frappant resultaat. Daarmee samenhangend begon zich af te tekenen een verandering in de statusposities.

Aanvankelijk was er vooral één leerling geweest, die dank zij een groot gemak van formuleren en een zelfverzekerde manier van praten een groot prestige had. Van hem werd gezegd dat hij heldere ideeën had en grote overredingskracht bezat. Kortom, gedurende de eerste fase was hij ongetwijfeld de informele leider van de groep, een positie waarvan hij zich, naar achteraf bleek zeer goed bewust was. Gedurende de bijeenkomst, waarin de zwijgers optraden was hij afwezig en sommigen vroegen zich af–in schriften–of *daardoor* de gedane onthullingen mogelijk waren geweest. De keer erna werd deze vraag tijdens zijn aanwezigheid besproken. In feite bleek deelname van iedereen toen even goed mogelijk te zijn. Niettemin leidde de gang van zaken toch tot een aantasting van zijn leiderspositie. Dit lag geheel in de aard van de situatie besloten. Anders dan bij „gewone" groepen immers, waar steeds meer of minder fixatie van de verhoudingen optreedt, was hier het streven de belemmerende invloed van fixaties op de vrije meningsuiting zoveel mogelijk te vermijden. Onder die omstandigheden zou het waarschijnlijk voor niemand mogelijk zijn geweest, blijvend een informele leiderspositie in te nemen.

In ieder geval werd de geringere fixatie duidelijk merkbaar. Veranderingen in prestige in beide richtingen traden op, veranderingen in opvatting gingen daarmee samen. Het „doordrukken" van eigen mening deed minder opgeld, de functie van luisteren en weinig zeggen werd meer gewaardeerd. In een eerder stadium was het slap genoemd om weinig te zeggen en bovendien slap om na discussie van mening te veranderen.

Een en ander wil niet zeggen, dat daarmee een harmonieus samenwerkende groep was ontstaan. Scherpe persoonlijke aanvallen kwamen nog steeds voor. Zij betroffen de individualistische houding van de één, de agressieve houding van een ander, het gebruik van afleidingsmanoeuvres door een derde, om te voorkomen dat de aandacht op hemzelf gevestigd bleef, enz.

Zoals gezegd was de vroegere leider door zijn statusverlies in een moeilijker positie komen te verkeren. In schriften vond ik opmerkingen als: hij

heeft wel invloed op de groep, maar niet op mij persoonlijk, hij heeft een manier van praten, die irriterend werkt, die tot luisteren dwingt, waardoor een ander niet aan bod kan komen.

De kwestie kwam aan de oppervlakte, toen hij zich, voor zijn doen zeer ongewoon, geheel afzijdig hield. Als verklaring voor zijn houding en antwoord op de beschuldiging, nu op die manier de aandacht te willen trekken, zei hij de discussies waardeloos te vinden, omdat er altijd langs elkaar heen gepraat werd. Deze verwijzing naar het communicatieprobleem was zeker niet zonder grond: al eerder was aangetoond, dat het heel goed kan voorkomen, dat men het schijnbaar eens of schijnbaar oneens is. Ik opperde de mogelijkheid om met behulp van een bandopnameapparaat de communicatie nader te onderzoeken: het zou dan mogelijk zijn oorspronkelijke bedoeling en wijze van opvatting door de ander nauwkeuriger te analyseren.

Terzijde zij opgemerkt, dat ik ernaar streefde bepaalde technieken en technische hulpmiddelen pas te gaan gebruiken, wanneer de noodzaak daartoe dwingend uit de situatie voortvloeide, om op die manier het gevaar van een cultus van het middel, dus „Spielerei", te vermijden.

Anderen echter zagen wel communicatieproblemen, maar niet het fundamentele belang daarvan in de gegeven situatie. Iemand uitte de beschuldiging, dat eerstgenoemde zelf de communicatie het meest in de war stuurde. Tijdens een latere bijeenkomst kwam na verder praten de erkenning dat niet alleen communicatiemoeilijkheden, maar ook statusverlies hem dwars zat. In een schrift vond ik de opmerking, dat hij na deze erkenning weer in de groep geaccepteerd werd.

Een ander noemde de felle kritiek eenzijdig en wees op zijn verdiensten bij het op gang brengen van veel discussies, en op het feit dat vroeger was gezegd, dat hij zo helder en goed formuleerde.

Als laatste detail bij de hiermee gegeven indruk van de gang van zaken noem ik nog, dat ik er één keer zelf op werd gewezen te veel in te grijpen, waardoor een gesprek werd doodgedrukt.

Resultatenbeoordeling en slotopmerkingen

Nadat 15 bijeenkomsten waren gehouden, stelde ik voor om als voorlopige afsluiting voor de kerstvacantie een schriftelijke enquête in te stellen om tot een zekere beoordeling van het resultaat te komen.

De vragen werden door mij alleen opgesteld–gezamenlijk overleg zou bij dit onderwerp zeker het resultaat hebben beïnvloed–terwijl ik van te voren uitdrukkelijk vroeg mij niet het plezier te willen doen van een geflatteerd beeld. Verzocht werd de antwoorden volgens een bepaalde schaalverdeling te geven en nader toe te lichten.

Een gedetailleerd overzicht van vragen en antwoorden zou te ver voeren.

Algemeen werd gevonden, dat de discussies nuttig en bevredigend wa-

ren geweest, iedereen had zich ook buiten de les met het besprokene beziggehouden.

Opvallend was dat enkelen, die nooit een schrift inleverden, waaronder de eerder besproken informele leider, opgaven dit laatste intensief te hebben gedaan.

Vrijwel algemeen werd geconstateerd een toename van zelfkennis en inzicht in de persoonlijkheid van andere groepsleden (volgens de schaalverdeling het laatste wat meer dan het eerste). Opmerkingen als: ik kan beter mijn eigen reacties verklaren, we zien en begrijpen elkaar meer als volwassenen, er wordt niet meer zo snel geoordeeld, sommigen hadden een ander karakter dan ik aanvankelijk dacht, ik werd gedwongen na te denken, er ontstond meer critische zin, er werd beter geluisterd, mijn mening werd gematigder, hadden hier betrekking op. Eveneens constateerde vrijwel iedereen (vier mensen zeiden dit niet te kunnen beoordelen) invloed op de sfeer in het algemeen. Gezegd werd o.a. dat dank zij de discussies iedereen gewaardeerd werd zoals hij was, zijn individualiteit kon bewaren, dat soms de aanpassing aan de groep werd bevorderd, dat ook buiten de les de sfeer openhartiger was dan in een normale schoolklas–conflicten werden meer besproken–hoewel minder dan tijdens de les.

Enkele vragen hadden betrekking op de *overdracht*, dus de mate waarin datgene wat geleerd is, doorwerkt, ook op gebieden die geen duidelijk aanknopingspunt hebben met de leersituatie.

In het algemeen realiseerde men zich de moeilijkheid een objectief antwoord te geven, speciaal bij deze vragen. Er werd dan ook meer voorbehoud gemaakt dan bij de andere.

Twee mensen, waaronder weer de aanvankelijke informele leider, zeiden, ook geheel buiten de schoolsituatie in ruime mate van gedrag en houding veranderd te zijn.

Anderen zeiden: de invloed is moeilijk waarneembaar, of deze werkt onbewust door, het is moeilijk bij toepassing aan de les te denken, het is moeilijk inzicht, dat in een flits ontstaat, vast te houden. Een ander legde weer het accent op het geleidelijke karakter van veranderingen; het kost tijd en moeite een houding te veranderen.

Iemand zei te trachten het ontdekte te toetsen aan de praktijk.

Hoewel de algemene tendens zeer waarderend was t.a.v. de besprekingen, viel ook uit de enquête te constateren dat er grote individuele verschillen waren in de betekenis, die een en ander had voor de leerlingen. Niet alleen was die betekenis voor de een groter dan voor de ander, maar ook vaak verschillend van karakter.

Juist dit feit, dat het resultaat van de activiteiten ten nauwste samenhangt met de persoonlijkheid van de leerling, maakt het zeer moeilijk toegankelijk voor een exacte beoordeling.

De besproken enquête geeft dan ook nog niet een voldoende betrouw-

bare en duidelijke indruk van dit resultaat: de vele voetangels en klemmen, die steeds aanwezig zijn wanneer men het resultaat van persoonlijkheid vormende activiteit gaat onderzoeken, zijn er niet mee vermeden. Zo o.a. dat het voor de leerlingen soms moeilijk was te differentiëren tussen invloed, die uitging van de psychologielessen, en invloed van andere aspecten van de cursus.

Ook Gross (9), die een experimenteel onderzoek instelde naar de validiteit van de onderwijsmethode van Cantor inzake het ontstaan van zelfkennis, kwam niet tot een geheel definitief resultaat.

Wel constateerde ook hij, dat een mogelijk resultaat sterk ongelijk verdeeld was over de deelnemers, dat er een meerderheidsgroep was, die vatbaar was voor de methode, en een minderheid, die er niet of weinig van profiteerde.

Een andere aanwijzing voor resultaat–ook hier kan niet van een maatstaf worden gesproken–vormt observatie door derden. Daarbij kan natuurlijk niet veranderd inzicht worden waargenomen, maar wel op grond daarvan veranderd gedrag.

Nu werd de cursusgroep door collega's docenten duidelijk homogener, gematigder in houding genoemd, dan die van de jaren ervoor.

Daarbij had ik hen op geen enkele wijze ingelicht omtrent de aard van de psychologielessen.

Verder heb ik de hier beschreven vorm voor het eerst toegepast na twee jaar experimenteren, waarbij aanvankelijk de factor kennisoverdracht meer op de voorgrond stond.

Achteraf meen ik, dat, *gegeven de ambivalente houding van de leerlingen t.a.v. kennisoverdracht*, zoals ik die eerder beschreef (3), daardoor onvermijdelijk het aspect vorming van inzicht minder tot zijn recht kwam. Natuurlijk is daarmee niet gezegd, dat het principe vorming door kennis in het algemeen onjuist zou zijn.

Overigens is het gesignaleerde feit ook allerminst een *bewijs* van resultaat van de discussies: het verschil in houding betrof verschillende groepen, daarnaast is het mogelijk dat ook andere docenten een gewijzigde aanpak toepasten.

Nog moeilijker is te beantwoorden de vraag naar het resultaat van de korter durende en minder diepgaande behandeling van de menselijke verhoudingen in de vijfde klassen. Afgezien dan van het onderzoekresultaat, dat daar juist meer vastligt door het gebruik van enquête en sociogram.

Voor het overige is er weinig meer houvast dan de mening van de leerlingen, er iets aan te hebben.

Een gebied, dat in dit artikel weinig aan de orde kwam, is dat van de interactie tussen docent en leerling. In niet concrete vorm betrof de en-

quête in de vijfde klassen dit onderwerp, daarnaast was alleen mijn eigen gedrag een enkele keer rechtstreeks onderwerp van bespreking.

Nu betrof een deel van de voor de leerlingen actuele problematiek wèl de verhouding tot en de omgang met docenten.

Voor de vijfde klassen bleek dit overduidelijk uit de resultaten van de enquête, met name uit de vaak zeer grote verschillen in feit- en wensniveau.

In klas zes kwam vooral in een later stadium soms de wens naar voren, de cursus als geheel en niet alleen de onderlinge omgang onderwerp van bespreking te maken.

De in vroegere jaren optredende moeilijkheden van een tegenstrijdige en soms afwijzende houding t.a.v. de cursus manifesteerden zich ook bij deze groep, zij het naar de mening van andere docenten later en in mildere vorm.

Juist deze moeilijkheden, waarvan de aard eerder beschreven is, lagen naar oorzaak niet in de omgang tussen leerlingen onderling, al kon die er de invloed van ondergaan, maar in de principiële opzet van de cursus, die welhaast *moest* leiden tot problemen in de interactie leerling–docent.

Nu is de behandeling van deze interactie, in welke klas dan ook, volgens de hier ontwikkelde grondprincipes natuurlijk alleen mogelijk bij deelname van alle betrokken partijen. Doordat ik er niet toe overging collega's te vragen zich aan de procedure te onderwerpen, bleef deze rechtstreekse behandeling achterwege. Wèl bleken de leerlingen, meer dan in vroegere jaren, bereid ook zelf verantwoordelijkheid voor optredende moeilijkheden in de verhouding tot docenten te accepteren, en kwamen zij na enkele besprekingen tot een initiatief voor verbetering, dat aan de leraarsvergadering werd voorgelegd.

In de literatuur over groepsdynamiek in de schoolklas vindt men belangrijke studies over de interactie leraar-leerling.

Van Angelsaksische zijde valt daarbij vaak het accent op de persoonlijkheidvormende invloed ervan.

Onderwijs in menselijke verhoudingen, „human relations courses", vindt men speciaal in Amerika.

In Duitsland zijn enkele groepspsychologische onderzoekingen gedaan, waarbij het onderwijs in engere zin, dus de didactische situatie, centraal staat. Naar de in het begin gemaakte onderscheiding zou men daarbij eerder moeten spreken van menselijke verhoudingen tijdens het onderwijs.

Niet alleen op grond van eigen ervaringen, maar mede op grond van deze literatuur, meen ik dus als slotconclusie te mogen stellen, dat het hele terrein van interactie op de school toegankelijk is voor onderzoek en beïnvloeding door middel van principes en methodes, ontleend aan de groepsdynamica.

Literatuur:

Volstaan wordt met opgave van enkele auteurs, die in de tekst ter sprake zijn gekomen.

Op grond van het karakter van inleidend artikel, zijn vele en vaak belangrijke bijdragen niet genoemd.

1. NIEUWENHUIS, H., *Het onderwijs en de sociale paedagogiek* in gedenkboek voor PROF. DR. PH. A. KOHNSTAMM. Gron. 1957.
2. ENGELBERTS, J. J., *Onzekere wetenschappelijkheid en zekere onwetenschappelijkheid.* Ned. tijdschr. v. d. psych. 12, 1957, 2, p. 129.
KOUWER, B. J., *Geromantiseerde wetenschap.* Ned. tijdschr. v. d. psych. 12, 1957, 3, p. 231.
3. GRIEND, P. C. VAN DE., *Sociaal-psychologische aspecten van een experiment; een opleiding voor het bedrijfsleven in het kader van de middelbare school.* Paed. Studiën, 34, 1957, p. 113.
4. ROGERS, C. R., *Counseling and psychotherapy.* Cambridge (Mass.) 1942.
ROGERS, C. R., *Client-centered therapy.* Cambridge (Mass.) 1951.
5. CANTOR, N., *Dynamics of learning.* Buffalo (N.Y.) 1946.
6. SYMONDS, P. M., *Education and psychotherapy.* Journal of educational psych., 40, 1949, p. 1.
7. THELEN, H. A., *Educational dynamics, theory and research.* Journal of social issues, 6, 1950, 2, p. 30.
8. GOVERS, A. J., *Sociometrische verkenning in jeugdgroepen.* Paed. Studiën 33, 1956, p. 292.
9. GROSS, L., *An experimental study of the validity of the non-directive method of teaching.* Journal of psychology 26, 1948, p. 243.

PEDAGOGISCH NIEUWS

'n Onderzoek na die invloed van verbeterde werkmetodes by St. V-leerlinge in rekene met verwysing na die rol van taal in die ontwikkeling van rekenbegrippe, door A. P. Cronjé.

Ter verkrijging van de graad van magister in de opvoedkunde aan de universiteit van Pretoria heeft de heer Cronjé een verhandeling geschreven over de betekenis van het rekenonderwijs in het algemeen en van de begripsvorming op dit gebied in het bijzonder. Naast het theoretisch gedeelte beschrijft hij een experiment, waarbij hij de invloed poogt na te gaan van het verbeteren van werkmethoden. Voor ons is het interessant te vernemen dat ook in Zuid-Afika „die deursettingsvermoë om die prosaïese werkplan van die tradisionele skool in iets nuuts om te skep, ontbreek".

Hoewel zich in de afgelopen jaren op sociaal, technisch en economisch gebied geweldige veranderingen voltrokken hebben, ontbreken de initiatieven om het prozaische leerplan van de traditionele school te doorbreken. „Dit vereis vandag verbeelding, geloof en moed om skeppend te wees, veral as die ou oopgetrapte paaie soveel veiliger is in die oë van die inspekteurs, van hoofde en van ouers." De heer Cronjé stelt zich o.a. ten doel na te gaan in hoeverre het leerplan van de lagere school vooral voor het vak rekenen de nieuwe ontwikkeling op pedagogisch en psychologisch terrein heeft gevolgd. Hoewel het rekenen bestaat uit het kunnen hanteren van een groot aantal deelbewerkingen, wil dit geenszins zeggen dat we onze leerlingen nu alleen maar een groot aantal oplossingsmethoden moeten bijbrengen. De gehele persoonlijkheid moet aan de denkactiviteit deelnemen, aldus Cronjé. De schrijver somt vervolgens een aantal gebrken van het hedendaags rekenonderwijs op, die voor ons ook de moeite van het overdenken waard zijn. Eerstens merkt hij op, dat „die leerinhoud nie altijd pas by die geestelike rypheid van die kind aan nie". Hij maakt in dit verband een onderscheid tussen telrijpheid en rekenrijpheid, een onderscheid dat ook wij m.i. te veel uit het oog verliezen. Vervolgens: „die leerinhoud is nie altijd geskik, gesien uit die oogpunt van die eise van die lewe, nie."

Gebreken vanuit methodologisch gezichtspunt zijn: het leren van verkeerde en onpractische voorbeelden, verkeerde toepassing van het aanschouwingsbeginsel, te veel drilmethoden i.p.v. denkmethoden, de leerling is te veel toeschouwer („Not knowledge or information but selfrealization, the goal learning is active – not activity as a device to more cheerfully colour outworn practice, but with activity used as a total program to achieve new ends"), de leerlingen krijgen geen kans om hun werkmethoden met elkaar te bespreken; het taalonderwijs staat te veel los van het rekenonderwijs.

Tot zover de bezwaren die ook wij in Nederland wel onderschrijven. De heer Cronjé heeft vervolgens in vier St. V-klassen van twee lagere scholen in Pretoria geëxperimenteerd.

Het zijn dus twee parallelklassen aan elke school, waarvan de leerlingen tot de besten behoren en die eenzelfde deel van de reken leerstof verwerkt hebben. In

twee klassen A en C, één aan elke school, de zgn. experimentele klassen, zijn drie leergesprekken gehouden. Klas B is de contrôle klas, die het gewone traditionele onderricht ontving en in klas D kregen de leerlingen gelegenheid tot groepswerk. Het doel van het experiment was om de resultaten van de klassen die aan het leergesprek deelnamen, te vergelijken met de resultaten van het traditionele onderwijs en van het groepswerk. Elke klas ontving vier proeven, die elk vier vraagstukjes bevatten. In elk van deze klassen hebben 30 leerlingen aan alle proeven deelgenomen.

Cronjé geeft het volgende overzicht van de I.Q.'s en leeftijden

Gemiddelde	Klas A	Klas B	Klas C	Klas D	Totaal Gem.
I.Q.'s	111.1	119.9	112.3	110.9	113.6
Ouderdomme	13.1	12.9	13.1	13.1	13.05

Klas B heeft het hoogst gemiddelde I.Q. en het is ook de jongste klas. Dat is de reden waarom de B-klas als contrôle-klas met traditioneel onderwijs gekozen is. De verschillen tussen de A-, de C- en de D-klas zijn in verband met dit experiment te verwaarlozen. In een voorlopig dexperiment is de moeilijkheidsgraad van de vraagstukjes vastgesteld. Het rooster van de proef ziet er als volgt uit:

Klas	1ste week M D W D V	2e week M D W D V	3e week M D W D V	4e week M D W D V
A	T 1	L 1 T 2	L 2 T 3	L 3 T 4
B	T 1	O 1 T 2	O 2 T 3	O 3 T 4
C	T 1	L 1 T 2	L 2 T 3	L 3 T 4
D	T 1	G 1 T 2	G 2 T 3	G 3 T 4

Verklaring van de symbolen:

M, D, W, D, V: Maandag enz.
T 1 enz....: eerste proef enz.
L 1 enz....: eerste leergesprek enz.
O 1 enz....: eerste traditionele les enz.
G 1 enz....: eerste groepsbespreking enz.

In onderstaande tabel zijn de prestaties van de vier klassen in percentages uitgedrukt:

Klasse	T 1	T 2	T 3	T 4
A	68.5	68.1	84.3	83.0
B	65.6	69.7	77.1	67.8
C	48.4	58.3	71.9	70.1
D	55.6	64.5	74.0	60.1

Vergelijkt men de resultaten van de eerste proef met die van de vierde dan blijkt uit een andere tabel dat de A-klas 174 punten vooruit gegaan is, de B-klas 27, de C-klas 260 punten en de D-klas 56 punten.

De conclusie waartoe de schrijver komt is, dat in de A- en in de C-klas, de klassen waarin de leergesprekken plaats vonden, de leerlingen inzicht verkregen hebben in betere werkmethoden en dat door middel van het leergesprek een overdracht van oplossingmethoden heeft plaats gevonden.

Een nauwkeurige analyse van het gemaakte werk stelde de schrijver in staat statische opgaven samen te stellen van woorden en begrippen die aanleiding tot zwakke prestaties gegeven hadden.

Bronnen van moeilijkheden veroorzaakten o.a. woorden als: samen, meer dan, rondom, hoeveel nog, de som van, overige, minder dan, nodig, respectievelijk, gemiddelde enz. enz. Naar aanleiding van het niet begrijpen van woorden en begrippen merkt Cronjé op „Behalve oor woorde en begrippe moet die leerlinge dan ook beskik oor die hele syntactische schemata, nie starre sinsvorms nie, maar sinsbegrippe, abstrakte struktuurlyne, ordeningskategorieë, 'n ordeningswete."

Tenslotte enige van de voornaamste didactische conclusies die Cronjé n.a.v. het onderzoek trekt:

Taalonderwijs en rekenonderwijs dienen hand aan hand te gaan; leergesprekken vormen een uiterst doeltreffende methode om de doorbraak van inzicht bij leerlingen te bevorderen; er bestaat een nauw verband tussen prestaties en werkmethoden; er bestaat een verscheidenheid van oplossingsmethoden.

Zeer juist merkt Cronjé op, dat niet alleen het denken, maar ook de wil, de emoties ja de gehele persoonlijkheid aan de operaties deelnemen. Vatten we onze conclusies samen t.a.v. het besproken werkstuk van de heer Cronjé, dan zouden we met een algemene opmerking willen beginnen: De Zuidafrikaanse paedagogen volgen onze paedagogische literatuur nauwgezet. Zou het niet tijd worden dat ook wij in Nederland aandacht gingen besteden aan hun werk? Wij denken aan het werk van mannen als Nel, Erasmus, Oberholzer, Coetzee, Bingle, Sonnekus, Castelyn, Dumini, du Plooy, Du Plessis, Schoones, Taute, Van Rensburg, Van Tonder, Gelderblom en Smuts om slechts enigen te noemen.

De uitgaven in de reeks „Opvoedkundige Studies", uitgegee deur die werkgemeenschap ter bevordering van de pedagogiek as wetenschap van de universiteit Pretoria verdient ons aller aandacht.

De heer Cronjé heeft aan de verscheidene onderzoekingen op het didactisch gebied een waardevolle verhandeling toegevoegd, waaruit paedagogen in het algemeen, maar alle leerkrachten die les geven-in het rekenen in hetbijzonder veel kunnen leren. Opnieuw is bevestigd wat we al wisten, maar hetgeen desalniettemin nog steeds geen toepassing vindt, n.l dat het leergesprek waarbij de oplossingsmethoden centraal gesteld worden een uitermate belangrijke didactische aanpak kan zijn. Zoals steeds roept elk goed expreriment weer nieuwe vragen op. Het onderzoek van Cronjé confronteert ons met het feit, dat wij in Nederland nog niets gedaan hebben aan een werkelijke foutenanalyse op het gebied van het rekenonderwijs; dat wij nog geen overzicht kunnen samenstellen van woorden en begrippen waar ons hedendaags rekenonderwijs o.a. op vastloopt. Wat wij – en ook de Afrikaners – nog niet weten: Wat is dan toch de invloed van de wil en van de emoties op de prestaties?

Wat zijn de psycho-dynamische factoren welke in de groep werkzaam zijn? Welke zijn dan toch de wezenlijke verschillen tussen het denken van het kind en het denkende kind, tussen het leren van het kind en het lerende kind?

Welke stappen moeten nog gezet worden om het rekenen van een „las" tot een „lus" te maken?

Al met al een uitstekend werkstuk dat wij gaarne ter bestudering aanbevelen.

F. W. PRINS

BOEKBEOORDELINGEN

THEODOR LITT, *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes*. Hrsg. von der Bundeszentrate f. Heimatdienst. Bonn 1957.

In West-Duitsland bestaat een centraal publiciteitsorgaan, dat, van overheidswege daartoe ingesteld, boeken uitgeeft, welke geacht worden van *algemeen* nut te zijn. De oplagen zijn doorgaans zeer groot, lopen naar de 100.000, de prijzen laag, terwijl organen van volksontwikkeling de publicaties gratis of voor een beetje krijgen. Litt is reeds tweemaal de eer te beurt gevallen, het verzoek te ontvangen op deze wijze een boek uit te geven. De eerste keer betrof dit Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt (1955), de tweede keer: het hier aangekondigde werkje. Dit bestaat uit de voor publicatie bewerkte rede over Die Freiheit des Menschen und der Staat en de voor deze reeks geschreven studie over Wesen und Aufgabe der politischen Erziehung. De rede, die ik hem in 1953 in Berlijn hoorde uitspreken, maakte toen een magistrale indruk. Ook in geschreven vorm bereikt zij een hoog niveau en vormt zij een fraai sluitstuk in het verband, dat door Staatsgewalt und Sittlichkeit (1948), Das Geistesleben und der Staat (art. in Arch. f. Rechts- u. Sozial phil. 38, 1950), Der Mensch vor der Geschichte (1951) reeds was ontworpen.

Onmiddellijk tot zijn volk spreekt Litt in het tweede stuk van dit boekje. Met waarlijk tragische ernst plaatst hij de Duitse lezer en met name de Duitse opvoeder voor de grote ernst der politieke opvoeding. Een opvoeding die zich vnl. tot de volwassenen richt.

Een boekje, dat ook ons, Nederlanders, tot bezinning maant en ons opnieuw doordringt van het niveau der hier ontwikkelde problemen. Laten wij Litt, op zijn hoge leeftijd, dank weten voor dit geschenk. M. J. LANGEVELD

DRS. C. VAN RAALTE, *Sport en opvoeding*, De Toorts, Haarlem.

Dit is een populair boek, waar menige sportbeoefenaar – als hij de gebruikte psychologische terminologie aankan – met belangstelling kennis van zal nemen. De vakpedagoog zal over het bezwaar van een zekere fragmentarische verwerking der stof, van wat vlotte, in zwart-wit gestelde conclusies, moeten heenstappen, om bij lezing van dit boek geconfronteerd te worden met heel wat problemen, die op het terrein van sport en opvoeding liggen.

Schr. roert vele van zulke vraagstukken aan. Het boek beperkt zich dan ook tot korte aanduidingen, waar menigeen eerst bevredigd zou zijn door een bredere behandeling of een meer naar de diepte afsteken (ik denk b.v. aan de behandeling van de confessionele opvattingen over sport en aan de schoolsport), maar schr. bereikt daardoor ongetwijfeld een bredere kring van in psychologisch en pedagogisch opzicht eenvoudige lezers. Dit maakt het boek voor meer mensen bevattelijk, maar maakt het tevens zwakker van opbouw.

Het boek begrijpt onder „sport" ook heel wat kinderspel, dat men in de gebruikelijke zin van het woord „sport" daaronder niet vat.

Een aantal aardige foto's van Bert Hartkamp versieren de tekst. Het boek zal zijn weg onder sportbeoefenaren wel vinden. K. RIJSDORP

DR. L. VAN GELDER en J. E. VAN PRAAG, *Grondslagen van de handenarbeid.* Uitgegeven door J. B. Wolters.

In deze tijd, waarin handenarbeid in de ruimste zin steeds meer de aandacht en waardering krijgt, die het als belangrijk onderdeel van opvoeding en onderwijs verdient, voorziet dit boekje zeker in een behoefte.

Nu men zich alom bezint op de juiste plaats van dit vak in ons onderwijs, kan dit boekje als middel ter oriëntatie goede diensten bewijzen.

In beknopte vorm geven de schrijvers een duidelijk inzicht in de vele aspecten van deze vorm van expressie, die belangrijk kan bijdragen in de ontwikkeling van „verstand, gevoel en, het doen".

In hun boekje geven zij eerst een overzicht van handenarbeid in verband met de cultuur historie en de ontwikkelingsgang hiervan. De culturele betekenis van de handenarbeid wordt op heldere, zij het wel wat korte, wijze uiteengezet. Dan volgt voor onderwijsmensen wel het belangrijkste deel van het boekje, waarin de psychologische grondslagen van de handenarbeid worden uiteengezet. Handenarbeid op verschillende leeftijden, van kleuter tot en met grijsaard passeert de revue.

Het hoofdstuk over de vormelementen van een werkstuk geeft op prettige, zeer heldere manier inzicht in o.a. functie, voorstelling, vormgeving, constructie, versiering, van een werkstuk.

Veel nadruk leggen de schrijvers op het belang van het experimenteren met constructie methoden. Dit lijkt mij een geluid, dat bij de vorm, waarin de moderne handenarbeid doorgaans gegeven wordt, voor velen nieuw zal zijn.

Vanuit de ervaringen, die het jonge kind in zijn spel opdoet, wordt het belang van dit constructief bouwen aangetoond.

Aan het slot geven de schrijvers enige zeer practische en nuttige wenken voor de organisatie van dit veelomvattende vak.

Met een kort historisch overzicht van de handenarbeid, verschillende examenprogramma's en een uitgebreid literatuur overzicht besluit dit heldere boekje, dat ik iedereen, die in handenarbeid geïnteresseerd is van harte ter lezing aanbeveel.

A. VAN ACCOOIJ

Dr. Robert H. Mathewson, *A Strategy for American Education*, Harper and Brothers, New York 1957.

In een voorlopige verkenning van de onderwijsproblemen komt de schr. tot de conclusie dat er enerzijds een economische welvaart heerst, zoals de mensheid misschien nog nooit heeft bereikt, maar dat er aan de andere kant onheilspellende tekenen zijn van culturele, psychische en geestelijke zwakheid. De school kan hieraan weinig doen, tenzij zij zich herstelt. De remedie ziet M. niet in een eenzijdige verandering van het systeem, noch in een eenzijdige „verandering" van het individu, maar in de bevordering van een progressieve interactie tussen mens en socio-culturele voorwaarden. De V.St. staan thans aan een tweesprong: de ene weg leidt naar een voortzetting van het vigerende onderwijsstelsel, door het individu nog meer gelegenheid te geven tot ontwikkeling door opvoeding en onderwijs, door de school nog meer te plaatsen in het middelpunt van de maatschappij, door uitbreiding van leerprogramma en door verfijning der methode.

De tweede weg leidt onherroepelijk tot inkrimping van het bestaande stelsel; tot verregaande selectie en grotere autonomie van de school. Volgens schr. is het echter niet een zaak van méér of minder. Een her-oriëntatie op de levensbehoeften en de eisen van èn individu èn maatschappij. Daartoe is een nieuwe formulering nodig van wat men individu of persoon noemt. Het (psychologische) persoonlijkheidsbeeld dat M. zich ontwerpt heeft de volgende aspecten: de persoon functioneert in een totaal socio-cultureel veld, waarmee hij in voortdurende interactie staat; in dit interactie-proces hebben hun functie: het denken, de perceptie, het leren, de emotie. Hierdoor ontwikkelen zich variabele systemen die intern gaan werken: een waarde-systeem, een trait-system (habituele aspect v. d. persoon) en een motivational-systeem. De controle geschiedt door de ego-functie.

De historie is niet van doorslaggevende betekenis, ook het „prospect" (de toekomstdimensie) is van groot belang. Boven deze processen uit zijn de „overarching" values die de individuële en sociale activiteit bepalen. Natuurlijk horen de constitutie-factoren (erfelijkheid in het algemeen) en het onbewuste ook tot het persoonlijkheidsbeeld, maar in deze psycho-sociale benadering spelen ze de rol van remmende factoren. De ego-functie is het belangrijkst voor de opvoedkundige praktijk, die Mathewson a.v. indeelt: opvoeding tot doeltreffend persoonlijk functioneren in het algemeen; opvoeding tot het ontwikkelen van effectieve relaties met de medemens; opvoeding tot waarde-besef. Dit alles moet worden gezien als een poging het kind tot bruikbaar mens op te leiden: perfectionisme wordt afgekeurd, het gaat om „usability". Centraal staat in M.'s toekomstbeeld van de school de ontdekking van de unieke persoonskwaliteiten door de persoon zelf: een inzicht in het gebruik van het ‚Self' in het dagelijks leven en de ontwikkeling van de gevoeligheid voor waarden, zodat een harmonisch, ethisch en integratief leven mogelijk wordt.

Wat de waarden betreft aanvaardt M. een philosophia perennis. Waarden zijn niet uitsluitend de uitkomsten van wetenschappelijke ervaring (Dewey), maar het totaal der menselijke ervaring t.o.v. die waarden: „Thus the intuition of the saints are not be excluded from consideration .... – We may therefore take evaluated intuition, checked by experience as a valuable source of value, along with scientific experimentation and social consensus (p. 156). Er is wel degelijk, aldus M., een universele overeenstemming aangaande enige waarden: sociale hulpvaardigheid, samenwerking, respect voor persoonlijke integriteit, kinderlijke loyauteit, enz. Hiernaast staan „subjective sanctions" die niet afhangen van uitwendige conditionering. Bovendien kan het waarde-systeem der Westerse democratieën, dat exemplarisch in het gezinsleven verschijnt, een basis zijn voor een concrete waardeleer. De deviant moet echter gelegenheid hebben zijn stem te laten horen.

Indien we willen zorgen voor een echt ingroeien in de gemeenschap dan hebben we een alzijdig, „concern" met de opvoeding van de totale persoon; hieruit volgt de noodzaak van een alzijdig leerprogramma dat op haar beurt gebruik van hulpbronnen der gemeenschap involveert. Onvermijdelijk voert deze gedachte tot een-zich-bezorgd-afvragen (concern) of de *soort* gemeenschap gun-

stige voorwaarden biedt voor de totale persoonlijkheid. Ook de gemeenschapsinstituten in de ruimste zin, ingebed in het totale veld moeten dus object van studie en behandeling van de pedagoog (counselor) worden; maar: no particular social or economic order, except the general framework of our democracy would be visualized by education as especially desirable". Het onderwijs (education) is niet competent een sociale reconstructie op touw te zetten, aan de andere kant is evaluatie v.d. gemeenschap noodzakelijk. De uiteindelijke vorm van de maatschappij o.a. door deze evaluatie bewerkt, is niet te bepalen.

In het ontwerp van Dr. Mathewson zijn er aldus 2 aspecten van opvoeding en onderwijs: a., dat van de individuële ontwikkeling en b., dat van de sociale ontwikkeling. Onder het eerste aspect vallen:

SOCIO-ECONOMISCHE ACTIVITEITEN (social studies, economische kennis, gecentreerd om familiaal en gemeenschapsveld; part-time-arbeid in verschillende beroepen; voor jongere kinderen: persoonlijke bijdragen aan de instituten van de gemeenschap; vacantie-werkprogramma's in dienst van de groepsbelangen; accentuering v.h. beroepsaspect;

CULTURELE ACTIVITEITEN (in engere zin) omvatten inleiding in en (re)productie van literatuur, muziek, toneel, beeldende kunst, het kunsthandwerk en het gebied der moderne talen;

SLEUTELKENNIS: bijv. Engels, Wis- en natuurkunde; niet in een vacuum, maar functioneel (170);

PERSOONSOPVOEDING: Thans reeds bekend als ,,guidance". Middelen: groepsdiscussie, socio-drama, rollen-spel e.d. Hier krijgt de opvoedeling inzicht in consequenties van bepaald gedrag en kan hij toekomstplannen bouwen op basis van zijn capaciteiten. Dit aspect beschouwt M. als het educatieve proces bij uitnemendheid. De ervaringen in zomer-werkkampen opgedaan zouden stof opleveren voor opvoedende activiteit van de counselor.

Binnen het bereik van de sociale ontwikkeling blijven:

SCHOOL- HOME EDUCATION. Ouders, vooral van jonge kinderen behoren onderricht te ontvangen in de essentialia van de opvoeding hunner kinderen. In de agrarische sector bestaat er een dergelijke bemoeiing (door colleges) die voorlichting en onderwijs omvat. Huisbezoek, overleg en onderricht is onontbeerlijk.

SCHOOL-GEMEENSCHAP. Ten plattelande bestaat deze wisselwerking reeds; binnen dit gebied ligt: Jeugdraad, Guidance Center (voor beroepsadviezen, psychiatrische voorlichting, medische consulten. Dit gaat samen met: wetenschappelijke research, demonstratie- en conferentie-faciliteiten, adult education, etc.)

SOCIALE RESEARCH: Gezondheidszorg, delinquentie, ontspanning, methodiek, enz.

NATIONALE EN INTERNATIONALE BETREKKINGEN: Uitwisseling van leerlingen, onderwijzers, leraren, hoogleraren. – ,,In effect, the whole educative process would become a guidance program since all activity would be focused on individual development and particularly of that phase the activity called personal development" (p. 179).

We laten in het midden of de oplossing door Dr. Mathewson gesteld *de* oplossing is van het probleem dat zich voordoet in de V.St. en of het stellen van

psychologische categorieën i.p.v. pedagogische (conditionering i.p.v. gewenning; ego-functie i.p.v. geweten, soms: zelfkennis, guidance i.p.v. opvoeding, soms: instructie) zonder of met omzetting in onze vaktaal te aanvaarden is. Positief in dit boek is zeker: de gewetensvolle doordenking van de situatie door een guidance-expert; de nadruk op de zedelijke verantwoordelijkheid die hij centraal stelt en het verdedigen van een philosophia perennis. Veel van de bezwaren van nederlandse vakpedagogen berusten o.i. op het verschil in *taal*, naast – natuurlijk! – wezenlijke verschillen in *opvatting*. Dr. M. gebruikt bijv. adaptation (een van de veel gewraakte termen) naast interaction en zegt: „We want to produce cooperation as well as independent thinkers, not robot-like collaborators". De lezing van dit stimulerende en, wat z'n conclusies betreft, originele boek, kunnen we ieder die belangstelling heeft voor „comparative education" van harte aanbevelen.

A. VAN MEERTEN

BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

Paedagogische Studiën tracht zo goed mogelijk, door het bespreken van de paedagogische en psychologische literatuur, voorlichting te geven. Daarnaast wil ons blad informatieve gegevens verstrekken over de wetenschappelijke literatuur met betrekking tot onderwijs en opvoeding. De redactie stelt zich dan ook voor enige keren per jaar een bibliografisch overzicht te verstrekken aan de hand van de hierbij gaande rubricering:

Indeling voor bibliografische notities van Paedagogische Studiën

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

In dit nummer van Paedagogische Studiën wordt een begin gemaakt met het verstrekken van deze bibliografische notities. Achter de titels is vermeld de naam van de instelling waar de boeken aanwezig zijn. Daarbij zijn de volgende afkortingen toegepast:

[P.I.-U.] =Pedagogisch Instituut, Trans 14 te Utrecht.

[K.B.] =Koninklijke Bibliotheek te 's-Gravenhage.

[U.B.-A.]=Universiteitsbibliotheek, Singel 421, Amsterdam.

1. FILOSOFIE EN THEOLOGIE (MET BETREKKING TOT OPVOEDING EN PEDAGOGIEK)

BACHELARD, GASTON. *La poétique de l'espace.* 8°. IV, 216 blz. Paris, 1957. *[P.I.-U.]*

O'CONNOR, D. J. *An introduction to the philosophy of education.* 8°. VIII, 148 blz. Routledge & K. Paul, London, 1957. *[P.I.-U.]*

POPITZ, FRIEDRICH. *Die Symbolik des menschlichen Leibes; Grundzüge einer ärztlichen Anthropologie.* Mit einem Vorwort von K. R. von Roques. 8°. 192 blz. Hippokrates, Stuttgart, 1956. *[P.I.-U.]*

PROHASKA, LEOPOLD. *Existentialismus und Pädagogik. Eine kritische Studie zum Aufbau einer christlichen pädagogik auf existentieller Grundlage.* Wien, [1955]. 8°. VIII, 187 blz. *[K.B.]*

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

ZOLLER, B. E. *Gesundheitserziehung in Frankreich.* Bericht über eine von der Welt-Gesundheits-Organisation gewährte Studienreise, Mai–Juni 1954. 8°. blz. 141–217. G. Thieme, Stuttgart, 1957. *[P.I.-U.]*

VENZMER, G. *Geest, lichaam en hormonen; de wederkerige beïnvloeding van geest en lichaam* (Uit het Duits vert. door W. IJzerdraat). 8°. 229 blz. H. P. Leopolds. Uitg. Mij. N.V., Den Haag, 1957. *[P.I.-U.]*

Landmarks in the history of physical education. By J. G. DIXON, P. G. MCINTOSH, A. D. MUNROW and R. F. WILLETTS. 8°. X, 218 blz. M. ills. Routledge & J. Paul, London, 1957. *[P.I.-U.]*

3. GESLACHTEN EN GESLACHTSVERSCHILLEN

FRANKEN–VAN DRIEL, P. M. *De vrouw in onze moderne maatschappij.* 8°. 149 blz. Amsterdam enz., 1957. *[P.I.-U.]*

HANSELMANN, H. *Geschlechtliche Erziehung des Kindes.* 6. bis 13. Tausend. 8°. 69 blz. Rotapfel Verlag, Erlenbach, Zürich, 1931. *[P.I.-U.]*

TOLSMA, F. J. *De betekenis van de verleiding in homofiele ontwikkelingen.* 8°. b.z. 22–39. F. van Rossen, Amsterdam, 1957. *[P.I.U.]*

4. ALGEMENE PSYCHOLOGIE EN PSYCHOPATHOLOGIE

STODDARD, GEORGE D. *The meaning of intelligence.* 8°. VIII, 504 blz. The Macmillan Comp. New York, 1956. *P.I.-U.]*

FLETCHER, RONALD. *Instinct in man in the light of recent work in comparative psychology.* 8°. 348 blz. George Allen & Unwin, London, 1957 *[P.I.-U.]*

ALEXANDER, FRANS. *Psychoanalysis and psychotherapy.* Developments in theory, technique and training, 8°. XIV, 300 blz. London, 1957. *[P.I.-U.]*

TASHMAN, H. F. *Today's neurotic family.* A journey into psychoanalysis. 8°. New York, 1957. *[P.I.-U.]*

5. HEILPEDAGOGIEK, GEHANDICAPTE KIND, ENZ.

ALTEN, IDA. *Oud-pupillen antwoorden.* Een onderzoek naar de levensloop van 160 oud-pupillen van de voogdijvereniging „Tot Steun". Enquêtrice: Ida Alten; met een voorw. van W.P.C.Knuttel. 8°. 116 blz. Uitg. Ploegsma, Amsterdam. 1957. *[P.I.-U.]*

BOWLEY, AGATHA H. *The young handicapped child.* Educ. guidance for the young blind, cerebral palsied and deaf child. With a section on: The young deaf child, by L. Gardner. With 36 ills. 8°. VIII, 128 blz. Edinburgh enz., 1957. *[P.I.-U.]*

HAHN, EUGENE F. *Stuttering;* Significant theories and therapies. 2nd. ed., prep' by Elise S. Hahn. 8°. XII, 180 blz. Stanford Univ. Press, Stanford California' 1956. *[P.I.-U.]*

Probleemkinderen. Medisch paedagogische bijdragen. Samengest. onder redactie van: W. BRUYEL en A. F. W. VANMEURS. Met een ten geleide van H. Rümke. 8°. X, 90 blz. Van Gorcum & Comp., Assen, 1957. *[P.I.-U.]*

Psychopathology and education of the brain-injured child. 8°. vol. Grune & Stratton, New York, 1955. *[P.I.-U.]*

LEISCHNER, A. *Die Störungen der Schriftsprache.* (Agraphie und Alexie); met 47 Abbn. 8°. VIII, 283 blz. Georg Thieme Verlag, Stuttgart, 1957. *[P.I.-U.]*

LEWIS, M. M. *How children learn to speak.* 8°. 143 blz. London, 1957. *[P.I.-U.]*

MEINECKE, G. *Gesundheitserziehung.* Ihre psychol. Voraussetzungen und ihre Zeitgemässe Organisation. 8°. VIII, 143 blz. G. Thieme, Stuttgart, 1957. *[P.I.-U.]*

MERIAN, DORIS. *Über freches Verhalten im Kindesalter,* M. ill. 8°. 90 blz. Bern, enz., 1956. *[P.I.-U.]*

DIX, P. G., C. F. ENGELHARD en I. C. VAN HOUTE. *Over de werking van glutaminezuur bij schoolgaande kinderen.* Een bijdrage tot de problematiek van een pharmaco-psychologisch onderzoek in team-verband. 8°. 86 blz. J. Bijleveld, Utrecht, 1956. *[P.I.-U.]*

GORDON, HENRIETTA L. *Casework services for children.* Principles and practices. 8°. XII, 493 blz., Boston, 1956. *[P.I.-U.]*

ZULLIGER, HANS. *Bausteine zur Kinderpsychotherapie und Kindertiefenpsychologie.* 8°. 250 blz. H. Huber, Bern, 1957. *[P.I.-U.]*

VERNON, M. D. *Backwardness in reading.* A study of its nature and origin. 8°. VIII, 228 blz. Univ. Press, Cambridge, 1957. *[P.I.-U.]*

EWING, A[LEXANDER] W[ILLIAM] G[ORDON]. *Educational Guidance and the deaf child.* Ed. by –. [Manchester, 1957]. 8°. XIV, 345 blz. *[K.B.]*

LOEWY, HERTA. *Training the backward child.* London, [1955]. 8°. 166 blz. *[K.B.]*.

ANZIEU, DIDIER. *Le psychodrame analytique chez l'enfant.* Paris, 1956. 8°. VIII, 183 blz. *[K.B.]*

6. SOCIOLOGIE, POLITICA. ADULT EDUCATION

RIESSEN, H. VAN. *Buurtwerk, dorps- en wijkcentra.* 8°. 174 blz. Ned. Geref. Jeugdraad. Baarn, 1956.

SCHELSKY, HELMUT. *Die sozialen Folgen der Automatisierung.* 8°. 48 blz. Eugen Diederichs Verlag. Düsseldorf, 1957. *[P.I.-U.]*

ABRAHAM, KARL. *Der Betrieb als Erziehungsfaktor;* die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb. 2. verb. Aufl. 8°. 182 blz. Freiburg im Breisgau, 1957. Lambertus Verlag. *[P.I.-U.]*

CLASS. *Social and educational opportunity.* Ed. by J. E. Floud. With the coll of A. H. Martin. 8°. XX, 152 blz. London enz. 1956. *[P.I.-U.]*

HOLLENBACH, J. M. *Der Mensch als Entwurf;* Seinsgemässe Erziehung in technisierter Welt. 8°. 499 blz. Verlag Jozef Knecht. Frankfurt am Main. 1957. *[P.I.-U.]*

HODGKIN, R. A. *Education and change.* A book mainly for those who work in countries where educ. is part of a process of rapid social change. 8°. VI 150 blz. Oxford Univ. Press. London, 1957. *[P.I.-U.]*

Fernsehen und Familie. Referate und Diskussionen einer Tagung der Evang. Akademie für Rundfunk und Fersnehen in Bad Boll vom 21. bis 23 november 1955. 8°. 117 blz. Evang. Presseverband. München, 1956. *[P.I.-U.]*

CHOMBART DE LAUWE, P. *La vie quotidienne des familles ouvrières,* (Recherches sur les comportements sociaux de consommation) 8°. 308 blz. Centre National de la recherche scientifique. Paris 1956. *[P.I.-U.]*

MARTIN, A. VON. *Ordnung und Freiheit.* Materialien und Reflexionen zu Grundfragen des Soziallebens. 8°. 348 blz. J. Knecht, Frankfurt a. Main, 1956. *[P.I.-U.]*

EDUCATION *for later maturity.* A. handbook. Compiled by Wilma Donahue. 8°. XIV, 338 blz. New York, Whiteside-Morrow. 1955. *[P.I.-U.]*

TERMAN, L. M. *Scientists and nonscientists in a group of 800 gifted men.* 4°. 44 blz. The American Psychological Association, Washington, 1954. *[P.I.-U.]*

HILLEBRANDT, F. *Gruppenunterricht, Gruppenarbeit. Grundlegung, Organisation, Probleme, Praxis.* Von – u.a. Wien 1956. *[U.B.-A.]*

SCHELSKY, H. *Die skeptische Generation.* Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf usw. 1957. *[U.B.-A.]*

BRAMELD, TH. *Cultural foundations of education.* An interdisciplinary exploration. Forew. by Clyde Kluckhohn. New York 1957. *[U.B.-A.]*

MEYER, ADOLPH E[RICH]. *An educational history of the American people.* New York [etc.], 1957. 8°. XX, 444 blz. Met afbn, facs. en portn. *[K.B.]*

Vorming en vakopleiding in Frankrijk en Zwitserland. Rapport studiegroep industrie. With a summary in English. 's-Gravenhage, [1957]. 4°. 81 blz. Met afbn. *[K.B.]*

BERTINE, ELEANOR. *Menschliche Beziehungen.* Eine psychologische Studie. Mit einem Vorw. von C[arl] G[ustav] Jung. [Aus dem amerikanischen Manuskript übertr. von Ilse Krämer]. Zürich, [1957]. 8°. 319 blz. *[K.B.]*

HEINTZ, PETER. *Soziale Vorurteile.* Ein Problem der Persönlichkeit der Kulture und der Gesellschaft. [Küln, 1957]. 8°. 219 blz. *[K.B.]*

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

LEFERENZ, HEINZ. *Die Kriminalität der Kinder.* Eine kriminologisch-jugendpsychatrische Untersuchung. 8°. VI, 140 blz. Tübingen, 1957. *[P.I.-U.]*

WERK, *Het schoolmaatschappelijk, in Nederland.* Verslag uitgebracht door een daartoe ingestelde commissie (onder voorzitterschap van H. van Praag) van de Ned. Ver. voor Maatsch. Werk. 8°. VIII, 94 blz. Tjeenk Willink, Haarlem, 1957. *[P.I.-U.]*

LOISIRS *et formation culturelle de l'enfant rural.* Les loisirs cult. des enfants de régions rur. isolées. Enquête du Centre Int. de l'Enfance dir. par. M. Th. Maurette et H. Gratiot-Alphandéry. (Déousllement des résultats: M. Dabout, J. P. Deliles, O. Levy-Bruhl, et Y. Sadoul). 8°. VI, 345 blz., 24 ills. P.U.F. Paris 1956. *[P.I.-U.]*

HERFORD, M. E. M. *Youth at work.* A five-year study by an appointed factory doctor. 8°. XVI, 159 blz. (With a foreword by J. M. Mackintosh) M. Parrish, London, 1957. *[P.I.-U.]*

CLAESSENS, DIERTE und DIETER DANCKWORTT. *Jugend in Gemeinschaftsdiensten.* Eine soz. psych. Untersuchung über die Arbeit in den internat. Jugend-gemeinschaftsdiensten. 8°. 192 blz. München 1957. *[P.I.-U.]*

JEUGD *in Breda.* Een sociaal psychologisch onderzoek naar de opvoedkundige situatie van de rijpere jeugd, door het Hoogveld Instituut. (Compendium van het uitgebrachte rapport, samengest. door H. van den Hout) 8°. 201 blz. N.V. Uitg. Mij Parcival, Breda, 1957. *[P.I.-U.]*

PERQUIN, N. *Grote kinderen zoeken ouders.* 8°. 171 blz. N.V. Drukkerij de Spaarnestad, Haarlem, 1957. *[P.I.-U.]*

MIDDENDORFF, W. *Jugendkriminologie.* Studien und Erfahrungen. 8°. 344 blz. A. Henn, Ratingen bei Düsseldorf, 1956. *[P.I.-U.]*

JANSE DE JONGE, A. L. *Misdaad en straf als anthropologische problemen.* 8°. 21 blz. F. van Rossen, Amsterdam, 1957. *[P.I.-U.]*

YOUTH, *Soviet.* Some achievements and problems. Excerpts from the Soviet Press, ed. and transl. by Dorothea L. Meek. 8°. VII, 251 blz. London, 1957. *[P.I.-U.]*

Soziologie der Jugendkriminalität. Hrsg. von P. Heintz und R. König. Köln usw. 57. *[U.B.A.]*

8. GEZIN

BRULÉ, HÉLÈNE. *Le role de la femme dans l'éducation familiale et sociale.* Avec une préf. de P. Barrier. 8°. 132 blz. Paris, 1950. *[P.I.-U.]*

WINNICOTT, D. W. *The child and the family.* First relationships. Ed. by. Janet Hardenberg. 8°. X, 147 blz. Tavistock Publ. London, 1957. *[P.I.-U.]*

YOUNG, M. and P. WILLMOTT. *Family and kinship in east London.* Forew. by Ricard M. Titmuss. 8°. XX, 232 blz. London, 1957. *[P.I.-U.]*

KOOY, GERRIT ANDRIES. *Het veranderend gezin in Nederland.* Een sociaal-historische studie. Leerdam, 1957. 8°. 243 blz. *[K.B.]*

9. THEORETISCHE PEDAGOGIEK

PEEL, E. A. *The psychological basis of education.* 8°. VIII, 304 blz. Oliver & Boyd. Edinburgh, 1956. *[P.I.-U.]*

CROSSER, PAUL K. *The nihilism of John Dewey.* 8°. XII, 238 blz. Philos. Library, New York 1955. *[P.I.-U.]*

FREIHEIT *in Erziehung*; hrsg vom Bund katholischer Erzieher. 8°. VIII, 224 blz. Herder, Freiburg, 1956. *[P.I.-U.]*

Wesen u. Wirklichkeit d. Menschen. Festschrift f. Hellmuth Plessner. Hrsg. v. Kl. Ziegler. Göttingen 1957. *[U.B.-A.]*

MAKARENKO, A. S. The road to life. An epic of education. (Introd. by Y. Medinsky. Transl. from the Russian by Yvy and Tatiana Litvinov. Designed by I. Tarevich). 8°. 3 dln. M. ills. en portr. Moscow, 1951. *[P.I.-U.]*

O'CONNOR [D. J.], *An introduction to the philosophy of education.* London 1957. *[U.B.-A.]*

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

CLEUGH, M. F. *Psychology in the service of the school* London, 1951. 8°. VIII, 184 blz. Methuen & Co. *[P.I.-U.]*

COUNTS, GEORGE S. *The challenge of Soviet education.* 8°. XII, 331 blz. New York enz. 1957. *[P.I.-U.]*

DOCUMENTS *pour une historire de l'éducation sexuelle en France du seizième siècle à nos jours.* (Ed. par. J. A. Néret. 8°. 192 blz. Paris, 1957. *[P.I.-U.]*

BOS, H. M. *Het A.V.O. schooltype.* Enkele onderwijsproblemen bij en na het verlaten van de lagere school met plan voor een gewijzigde Uloschool. Met een voorwoord van L. van Gelder. 8°. 64 blz. Groningen enz., 1956. *[P.I.-U.]*

BAKER, MELVIN C[HARLES]. *Foundations of John Dewey's educational theory.* New York, 1955. 8°. X, 214 blz. Met bibliografie. *[K.B.]*

CRANSTON, MAURICE. *John Locke.* A biography. London [etc., 1957] 8°. XVI. 496 blz. Met afbn en portn. *[K.B.]*

POGGELER, FRANZ. *Die pädagogik Friedrich Wilhelm Foersters.* Eine systematische Darstellung. Freiburg [i. Br.], 1957. 8°. XIV, 327 blz. *[K.B.]*

11. OPLEIDING VAN ONDERWIJZERS, LERAREN, GESTICHTSOPVOEDERS, ETC.

GABRIEL J. *An analysis of the emotional problems of the teacher in the classroom.* With a foreward by Ph. E. Vernon. Melbourne etc. 1957. *[U.B.-A.]*

12. ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE

SPITZ, RENE A. *Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen.* 8°. 110 blz. Ernst Klett Verlag. Stuttgart, 1957. *[P.I.-U.]*

STERN, L. W. *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre.* Mit Benutzung ungedruckter Tagebücher von Clara Stern. 7., unveränd. Aufl. mit einem Geleitwort von Günther Stern–Anders. Heidelberg, 1952. M. ills. 8°. *[P.I.-U.]*

STRANG, R. *The adolescent views himself.* A psychology of adolescence. New York etc. 1957. *[U.B.-A.]*

KONIG, KARL. *Die ersten drei Jahre des Kindes.* 8°. 110 blz. Greies Geistesleben, Stuttgart, 1957. *[P.I.-U.]*

FERGUSON, T. and J. CUNNISON. *In their early twenties.* A study of Glasgow youth. 8°. VI, 11 blz. Oxford Univ-Press. London, 1956. *[P.I.-U.]*

GEZEITEN, *Die pädagogischen, im ablauf der menschlichen Jugend.* Vorträge des XX. pädagogischen Ferienkursus der Universität Freiburg. 8°. 368 blz. Univ. Verlag, Freiburg, 1956. *[P.I.-U.]*

WINNICOTT, D. W. *The child and the outside world.* Studies in developing relationships. Ed. by Janet Hardenberg. 8°. VIII, 190 blz. Tavistock Publ. London, 1957. *[P.I.-U.]*

STUDY, A, *of the vocabulary of young children.* Ed. by. C. E. R. Burroughs. (With a foreword by Robert Aitken). 8°. Oliver & Boyd, Edinburgh, 1957. *[P.I.-U.]*

GUILMAIN, GENEVIÈVE. *Contribution à l'étude de l'adresse chez l'enfant.* 8°. 141 blz. Librairie Vigné, Paris, 1955. *[P.I.-U.]*

ROESSLER, WILHELM. *Jugend im Erziehungsfeld;* Haltung und Verhalten der deutschen Jugend in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. 8°. 541 blz. Schwann, Düsseldorf, 1957. *[P.I.-U.]*

NIJKAMP, W. M. *Onze oudste kinderen in de kleuterschool.* Met medew. van W. J. Baumans, H. E. Daamen, S.R.B.M. Duchâteau-Passtoors e.a., M. ills. 8°. 88 blz. J. B. Wolters, Groningen, 1956. *[P.I.-U.]*

KIENE, MARIE. *Lebensrecht und Lebensbedürfnisse des Kleinkindes.* 8°. 126 blz. J. Beltz, Weinheim, 1956. *[P.I.-U.]*

PUBERTÉ. *Direction et problèmes sexuels de l'adolescence.* 8°. 159 blz. P. Lethielleux. Paris, 1956. *[P.I.-U.]*

ROESSLER, WILHELM. *Jugend im Erziehungsfeld.* Haltung und Verhalten der deutschen Jugend in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der Westdeutschen Jugend der Gegenwart. Düsseldorf, [1957]. 8°. 541 blz. *[K.B.]*

13. PEDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

ROTH, HEINRICH. *Pädagogische psychologie des Lehrens und Lernens.* 8°. Berlin. 1957. *[P.I.-U.]*

HALL, CALVIN S. and GARDNER LINDZEY. *Theories of personality.* 8°. XII, 572 blz. John Wiley & Sons, inc. New York, 1957. *[P.I.-U.]*

KAINZ, F. *Psychologie der Sprache.* 8°. Dl. IV. Spezielle Sprachpsychologie. 8°. VIII, 537 blz. Stuttgart, 1956. *[P.I.-U.]*

PEAR, T. H. *Personality, appearance and speech.* 8°. 167 blz. G. Allen & Unwin, London, 1957. *[P.I.-U.]*

RENCONTRE. *Contributions à une psychologie humaine dédiées au professeur F.J. J. Buytendijk.* (Avec une préf. de M. J. Langeveld). 8°. 520 blz. Utrecht, 1957. *[P.I.-U.]*

ENG, HELGA. *The psychology of children's drawings.* From the first stroke to the coloured drawing. (2nd ed. Transl. by H. Stofford Hatfield) With many ills. 8°. VIII, 223 blz. London, 1954. *[P.I.-U.]*

FROMM, ERIKA and LENORE DUMAS HARTMAN. *Intelligence; a dynamic approach.* 8°. X, 52 blz. Doubleday & Comp. inc. Garden City, New York, 1955. *[P.I.-U.]*

14. TESTS

ARTHUR, GRACE. *A point of performance tests.* Rev. form II. Manual for administering and scoring the tests. 8°. VIII, 37 blz. M. ills. New York, 1947. *[P.I.-U.]*

ATKINS, RUTH ELLEN. *The measurement of the intelligence of young children by an object-fitting test.* 8°. XII, 89 blz. Univ. of Minnesota Press, Minneapolis, 1931. *[P.I.-U.]*

SMET, H. F. M. DE. *Schoolvorderingentest voor rekenen;* ten gerieve van hen die het zesde studiejaar L.O. verlaten, met een inl. van V. D'Espallier. 8°. 145 blz. Leuvense Univ. uitgaven enz. N.V. Standaard-Boekhandel, Antwerpen, 1957. *[P.I.-U.]*

ENGELS, HELMA. *Eine spezielle Untersuchungsmethode mit dem Sceno-test (Von Staabs-Test) zur Erforschung der normalen kindlichen Persönlichkeit.* Geleitwordt von H. Thomae. 8°. V, 98 blz. Aschendorffsche Verlagsbuchh. Münster, Westfalen, 1957. *[P.I.-U.]*

WECHSLER, DAVID. *Wechsler intelligence scale for children.* 8°. VI, 114 blz. Psychol. Corp., New York, 1949. *[P.I.-U.]*

KOCH, K. *Der Baumtest.* Der Baumzeichenversuch als psychodiagnostisches Hilfsmittel. 3. umgearb. Aufl. Bern usw. 1957. *[U.B.-A.]*

ZEEUW, JOHANNES DE. *De kleurenvoorkeur in de psychodiagnostiek.* Bijdrage tot het empirische en experimentele onderzoek naar de mogelijkheden van het gebruik van de kleurenvoorkeur als psychodiagnosticum. 's-Gravenhage, 1957. 8°. X, 166, 56 blz. *[I.K.B.]*
Proefschrift Leiden.
Psychodiagnostische reeks: 2.
Met samenvatting in het Engels.

15. ALGEMENE EN BIJZONDERE DIDAKTIEK

HIELE, P. M. VAN. *De problematiek van het inzicht, gedemonstreerd aan het inzicht van schoolkinderen in meetkunde-leerstof.* (Met een samenvatting in het Engels). 8°. 215 blz. Amsterdam enz., 1957. *[P.I.-U.]*

LINDE, E. VAN DER. *Expressie en onderwijs.* Een voor-onderzoek naar het wezen, de betekenis, de mogelijkheid en wenselijkheid, en de plaats van de expressie in de moderne didactiek van de L.S. 8°. 96 blz. Tilburg, 1957. *[P.I.-U.]*

LINNENBORN, MAGDALENE. *Das Problem des Lehrens und Lernens bei Thomas von Aquin.* 8°. 304 blz. Lambertus Verlag, Freiburg in Breisgau. 1956. *[P.I.-U.]*

BUGELSKI, B. R. *The psychology of learning.* 8°. XIV, 523 blz. New York enz. 1956. *[P.I.-U.]*

16. METHODEN: STATISTIEK, PSYCHODIAGNOSTISCHE METHODEN, ENZ.

INTERVIEW, *Das; Formen, Technik, Auswertung;* hrsg. von René König, unter Mitarbeit von D. Rüschemeyer und E. K. Scheuch, 2e Aufl. 8°. 394 blz. Verlag für Politik u. Wissenschaft, Köln, 1957. *[P.I.-U]*

SELECTION, *Secondary school.* A British psychologival society inquiry. Ed. by' P. E. Vernon. 8°. 216 blz. Methuen & Co. London, 1957. *[P.I.-U.]*

ROHDE, AMANDA R. *The sentence completion method.* Its diagn. and clin. application to mental disorders. 8°. XII, 301 blz. New York, 1957. *[P.I.-U.]*

KLEINE MEDEDELINGEN

NUTSACADEMIE VOOR PEDAGOGISCHE EN MAATSCHAPPELIJKE VORMING

In het jaar 1954 werd door het Departement Rotterdam van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en het gemeentebestuur van Rotterdam het initiatief genomen tot oprichting van het Nutsinstituut voor Pedagogiek. Ruim 90 cursisten meldden zich toen aan voor de opleiding m.o. A. Pedagogiek.

Mede in verband met het lerarentekort bij het v.h.m.o. besloot men in 1955 ook te beginnen met de middelbare opleidingen voor vreemde talen en wiskunde, terwijl bovendien in het programma een cursus esthetische vorming en een voortgezette studie handenarbeid werden opgenomen.

De snelle groei van het instituut leidde in 1956 tot een belangrijke reorganisatie. In overeenstemming met de bredere opzet werd de naam gewijzigd in Nutsacademie voor Pedagogische en Maatschappelijke Vorming. Als rechtsvorm werd gekozen een gemeentelijke stichting, die de naam draagt Stichting voor Pedagogische en Maatschappelijke Vorming.

Voorzitter van de Raad van Beheer werd de heer A. J. van der Vlerk, wethouder van Onderwijs en Volksontwikkeling; voorzitter van het College van Curatoren werd Prof. H. W. Lambers, hoogleraar aan de Nederlandsche Economische Hoogeschool, en als algemeen studieleider trad op Prof. Dr. F. W. Prins, pedagogisch adviseur van de Gemeente Rotterdam en buitengewoon hoogleraar in de pedagogiek en algemene didactiek ten behoeve van het v.h.m.o. en de psychologie van de middelbare schooljeugd.

Sindsdien mocht de Nutsacademie zich in een toenemende bloei verheugen. Het aantal cursisten nam regelmatig toe en verschillende nieuwe opleidingen werden in het programma opgenomen.

opleidingen	cursisten 1956/57	cursisten 1957/58	opleidingen	cursisten 1956/57	cursisten 1957/58
pedagogiek m.o.A	156	173	transport	395	573
pedagogiek m.o.B	7	15	antieke cultuur	–	48
nederlands m.o.B	–	29	geschiedenis m.o.	20	33
nederlands m.o.B	–	5	spaans m.o.	–	7
frans m.o.A	71	102	wiskunde KI	52	54
duits m.o.A	54	57	wiskunde KV	7	10
engels m.o.A	91	121	econom.-sociale opl.	–	10
engels m.o.B	7	12	esthetische vorming	45	34
latijn	9	59	handenarbeid	30	32
transporteren	395	573	Totaal	549	801

Thans zijn 70 docenten aan de Nutsacademie verbonden, waarvan 11 tevens als studieleider optreden.

Met de uitbreiding van de opleidingen namen uiteraard ook de financiële lasten toe. De uitgaven over het studiejaar 1956/57 bedroegen *f* 156.000,—. Hiervan werd 41% gedekt door de collegegelden, 35% door rijkssubsidie en 24% door gemeentelijk subsidie. De uitgaven over het studiejaar 1957/58 zullen omstreeks *f* 230.000,— bedragen. Naar verwachting zal hiervan 35% gedekt worden door de collegegelden, 40% door rijkssubsidie en 25% door gemeentelijk subsidie. DR. Y. S. DE WILT, *Administrateur Nutsacademie.*

GESLAAGDEN NUTSACADEMIE TE ROTTERDAM

Aan de Nutsacademie te Rotterdam slaagden op 31 maart 1958 voor het examen M.O. Pedagogiek A:

Mej. C. A. van Aart te Den Haag (scriptie: „Werken in losser klasseverband, een synthese tussen klassikaal en individueel onderwijs, toegepast in het eerste leerjaar");

Mej. M. Gerretsen te Den Haag (scriptie: „Leerstofkernen");

Mej. A. M. van der Meulen te Schiedam (scriptie: „Verpleegstervorming");

Mej. C. G. Overweel te Dordrecht (scriptie: „Godsdienstonderwijs op een openbare school");

de heren A. Addicks (scriptie: „Enige beschouwingen over het Vertrouwen, voornamelijk bij opvoeding en onderwijs aan kinderen in hun puberteit");

W. P. van de Blink (scriptie: „Onderzoek naar de mogelijkheid van beinvloeding der onderlinge relaties bij 10 à 11 jarige kinderen door middel van groepsvorming");

A. Boogaard (scriptie: „Enige aspecten van het onderwijs in Amerika");

L. J. Dijkers (scriptie: „Enige gedachten over het maatschappelijk werk en de plaats en de functie van de vrijwilliger in het maatschappelijk werk");

G. Goosen (scriptie: „Enige beschouwingen met betrekking tot de ontwikkeling van het maatschappelijk werk en de totstandkoming van de vereniging voor maatschappelijk werk op humanistische grondslag Humanitas");

J. van der Plank (scriptie: „De oudercommissie als poging tot integratie tussen gezin en school. Een onderzoek in een grote stadswijk"), allen te Rotterdam.

PROMOTIE RIJKSUNIVERSITEIT TE UTRECHT

Op 18 april l.l. heeft Dr. W. E. Vliegenthart zijn proefschrift: „Op gespannen voet", over kinderen met lees- en spellingsmoeilijkheden en hun relatie tot de wereld, verdedigd aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. Promotor was Prof. Dr. M. J. Langeveld. De promotie geschiedde cum laude. Het onderwerp van dit proefschrift is herhaaldelijk in de Nederlandse taal besproken en wel door „opvoeders, artsen en psychologen". Het geschrift van Dr. Vliegenthart betekent – naar onze mening – een zeer welkome verdieping van de discussie rondom het leeszwakke kind. Wij hopen, dat dit tijdschrift – dat verschillende daartoe zeer bevoegden in zijn redactie telt – een bespreking van dit proefschrift zijn lezers niet zal onthouden. J. BIJL

TEN GELEIDE

Op zaterdag 31 mei l.l. vierde het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Gemeentelijke Universiteit te Amsterdam zijn 40-jarig jubileum met een feestelijke en inhoudsrijke herdenking in de Aula van genoemde universiteit. 's Morgens werden toespraken gehouden door Zijne Excellentie Mr. J. M. L. Th. Cals, Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, de heer Mr. G. van Hall, burgemeester van Amsterdam en president-curator der Universiteit, de heer Mr. H. Craandijk, voorzitter van de Maatschappij tot nut van 't algemeen en de heer B. G. Palland, gemeentelijk inspecteur voor het onderwijs te Amsterdam. Aan deze toespraken is voorafgegaan een referaat van de algemeen-directeur en hoogleraar Prof. dr. Ph. J. Idenburg over de geschiedenis en betekenis van het Nutsseminarium. 's Middags volgden een drietal inleidingen over het thema: „De opgroeiende mens en de dingen" door Mej. dra. Wilh. J. Bladergroen, Prof. dr. M. J. Langeveld en Prof. dr. B. C. J. Lievegoed. Deze inleidingen worden thans gepubliceerd in dit nummer van „Paedagogische Studiën".

Redactie en Uitgever zien hierin een hernieuwde uiting van de band die Nutsseminarium en Paedagogische Studiën al zo vele jaren bindt. Vele „mededelingen" van het Nutsseminarium verschenen dikwijls eerst als artikelen in Paedagogische Studiën. De eerste hoogleraar-directeur van het Nutsseminarium, Prof. dr. Ph. Kohnstamm was vanaf de oprichting lid van de redactie van Paedagogische Studiën, evenals de adjunct-directeur, de heer G. van Veen. Sedert 1939, dus bijna gedurende de helft van zijn bestaan, waren de verschillende hoogleraren belast met de studieleiding van de Nutsseminaristen tevens voorzitter van de redactie van Paedagogische Studiën, wat thans ook het geval is.

Daarom prijzen Redactie en Uitgever zich gelukkig dat de lezingen, gehouden ter gelegenheid van het 40-jarig jubileum van het Nutsseminarium, in Paedagogische Studiën gepubliceerd worden en zij wensen het Nutsseminarium, „de parel aan de kroon van de Maatschappij tot nut van 't algemeen" van harte geluk met zijn van ernst, toewijding en levenskracht getuigend jubileum en zij bieden aan de jubilerende instelling gaarne hun beste wensen voor de toekomst aan.

REDACTIE EN UITGEVER

HET NUTSSEMINARIUM ALS CENTRUM VAN OPLEIDING EN ONDERZOEK

PH. J. IDENBURG[1]

Nu het 40 jaar geleden is dat het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam werd opgericht, is het een plicht van eerbied en dankbaarheid te herdenken.

Daarbij zou ik Uw gedachten een ogenblik willen bepalen bij de situatie van de pedagogiek in Nederland vóór de eerste wereldoorlog, toen naar het bewustzijn van onze generatie, de oude tijd werd afgesloten. Casimir heeft haar ons geschetst. „Vergelijkt men"–zo schreef hij–„de ontwikkeling hier met die op een ander gebied, bijv. dat der theoretische natuurkunde, dan treft het verschil wel zeer. Bij dit vak een scherpe stelling der problemen, een voortdurend detail-onderzoek naast baanbrekende nieuwe vindingen, een voortbouwen op de onderzoekingen van anderen, een onderlinge vertrouwdheid en bekendheid met elkaar der beoefenaars, in één woord een internationale samenwerking, die een zo snelle vooruitgang waarborgt, dat theoremata van voor 10 jaar reeds klassiek zijn. Bij de opvoedkunde: een gedurig herhalen der vraag, of zij een wetenschap is en of zij nut heeft. Sommige opvoedkundigen besteden al hun tijd aan het wetten hunner messen: zij komen er nooit toe, er mee te snijden. Geen vaststaande terminologie. Geen uitgewerkte methoden van onderzoek. Geen scherpe omschrijving der problemen. Geen indeling van het vak, die algemeen is aanvaard. Nauwelijks een orgaan, waarin men voor een kring van vakgenoten de uitkomsten van zijn onderzoek kan mededelen en een wetenschappelijke gedachtenwisseling voeren. Geen voortgaande lijn van onderzoek. Geen steun van de regeringen. Geen mannen, die zich uitsluitend aan het wetenschappelijk onderzoek kunnen wijden. Zo was, trots alle bloei en leven op theoretisch gebied de toestand."

De jaren 1914–1918 zijn echter niet slechts de afsluiting van deze oude tijd. Het is duidelijk dat zich reeds in de laatste jaren van deze periode een nieuw begin aanmeldt, dat na de wapenstilstand tot ontplooiïng komt, vooral toen de economische moeilijkheden in de jaren '19 en '20 voor een kortstondige hausse plaats maakten. Op het terrein van het onderwijs treedt deze ontwikkeling duidelijk aan de dag. In 1917 een fundamenteel belangrijke grondwetsherziening, in 1918 een Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, in 1919 een nijverheidsonderwijswet, in 1920 een lageronderwijswet, in 1921 een nieuw academisch statuut. Geen tak van onderwijs was aan deze versnelde beweging onttrokken.

1 Rede uitgesproken bij de herdenking van het 40-jarig bestaan op 31 mei 1958 in de Aula van de Universiteit van Amsterdam.

Bij veel van deze legislatieve arbeid ging het om het brengen van vrede door recht en om de consolidatie van het verworvene. Maar daarnevens heeft het streven tot verheffing van het peil van het onderwijs krachtig meegesproken. Bij de installatie van de Bevredigingscommissie, in januari 1914, was er door minister Cort van der Linden voor gepleit. De energie, tevoren verspild in voortdurende en onvruchtbare strijd, zou straks kunnen worden omgezet in een levende kracht tot verheffing van ons volk.

Daarvoor was het moment nu aangebroken. In dat kader past het initiatief van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Bij het ingaan van de nieuwe tijd stelde zij, blijvende in de lijn van haar roemrijke historie, de noodzaak van vernieuwing op pedagogisch terrein met nadruk aan de orde. Ditmaal zou door de stichting van een wetenschappelijk centrum de bestudering der opvoedkunde een aandacht en energie dienen te erlangen, welke zij eerder niet had ontvangen.

Er werd een bijzondere leerstoel voor de pedagogiek gevestigd. Nadat een Gronings project was mislukt, geschiedde dit aan de Universiteit van Amsterdam. Als bijzonder hoogleraar werd benoemd Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, toen buitengewoon hoogleraar in de thermodynamica.

Maar er zou niet slechts een leerstoel zijn. De wetenschappelijke studie der pedagogiek zou eerst vruchtbaar kunnen wezen indien zij in samenwerking met anderen zou worden bedreven. Wij spreken in dit verband –met een voorkeur voor vreemde terminologie–tegenwoordig van *teamwork*. Zonder zulk een samenwerking ware, zoals de nieuwe hoogleraar bij zijn intrede getuigde, de nieuwe opdracht een „hopeloze taak". Het kader dezer coöperatie was het Nutsseminarium voor Pedagogiek.

Het is nodig de aard van dit wetenschappelijk samengaan nader te bepalen. In het Nutsseminarium voor Pedagogiek zouden theorie en praktijk elkander ontmoeten. Hier zouden wetenschappelijke scholing en onderwijservaring elkaar wederzijds bevruchten. Kohnstamm schrijft er later van: „Ik wist door een kwart eeuw laboratorium-ervaring te goed, hoe groot de zuigkracht is van zuiver wetenschappelijke, d.w.z. niet direct in het leven zelf gewortelde probleemstellingen, om niet in de eerste plaats als medewerker een man uit de praktijk van de school te verlangen". Hij zocht en vond een man uit het lager onderwijs. Dat was een keuze, welke bepaald niet lag in de lijn der universitaire traditie. Ook voor de benoemde zelf was deze opzet aanvankelijk nog iets te radicaal. Maar na verloop van tijd kwam G. van Veen, eerder hoofd van een lagere school te Amsterdam, een voorman uit de Bond van Nederlandse Onderwijzers, in volle dienst van de jonge instelling. Het verheugt ons hem hier als oud-gediende, oud-strijder mag ik wel zeggen, te mogen begroeten.

Deze confrontatie van de studie met de werkelijkheid in de school heeft sinds het begin de arbeid van het Nutsseminarium gekenmerkt. Met over

tuiging heeft het alles wat zweemt naar voortijdige afronding van de resultaten geofferd aan de realiteitswaarde van zijn onderzoekingen. Nimmer heeft het geaarzeld verworven standpunten te herzien, wanneer de werkelijkheid tot herziening noopte. Het is voor onze instelling een zegen geweest dat zij gedurende tientallen jaren geleid is door een man, die in het natuurwetenschappelijk onderzoek was geschoold en daar geleerd had zijn hypothesen aan de feiten te toetsen.

Wanneer wij ons op deze dag afvragen wat het Nutsseminarium in het geheel der Nederlandse pedagogiek heeft mogen betekenen dan is dit met deze essentiële wending in het opvoedkundig denken aangeduid. De opvoedkunde zou niet uitsluitend mogen zijn de methodische doordenking van doel en middelen der opvoeding in abstracto. Zij zou voortaan betrokken worden op het kind in zijn actuele situatie in gezin en school. Observeren en experimenteren zouden wezenlijke onderdelen van de studie gaan vormen.

Daarbij bleef de opvoedkunde, naar Kohnstamm's visie, *zuivere wetenschap*: haar eerste oogmerk was de kennis der Waarheid om zich zelfs wille, haar doel het verkrijgen van inzicht in de werkelijkheid. Hier ligt de betekenis van zijn „Persoonlijkheid in wording" met zijn beschouwingen omtrent de plaats van de pedagogiek in de wetenschap, zijn ontleding van de voor-onderstellingen van iedere opvoedkunde en zijn schets ener opvoeding van personalistisch standpunt.

Toch schijnt het mij toe dat het Nutsseminarium zijn opmerkelijke vruchten niet in dit vlak heeft afgeworpen. Zijn betekenis ligt hierin, dat het de pedagogiek als *toegepaste wetenschap* heeft bevorderd. Daarbij was het begrijpen van de werkelijkheid uitgangspunt doch was het streven gericht op het vinden van de mogelijkheden om de werkelijkheid te beïnvloeden. Het theoretisch inzicht werd ten grondslag aan praktische oplossingen. Gestreefd werd naar kennis, welke voor ons schoolwezen nuttig zou zijn. Daarmede werd het wetenschappelijk karakter van het werk allerminst gecompromitteerd. Prof. Dr. H. R. Kruyt, curator dezer universiteit, schreef jaren geleden: „De bewering, dat de zuivere wetenschap het hogere en de toegepaste wetenschap het minderwaardige zou zijn, is ongefundeerd, temeer waar de methode in beide dezelfde is. Dit nu juist wordt door vele beoefenaars van eenzijdig zuivere wetenschappen misverstaan. Zij begrijpen vaak niet, dat de toegepaste wetenschap even scherp, even dialectisch te werk moet gaan als de zuivere wetenschap." Welnu een aanzienlijk deel van het werk van het Nutsseminarium heeft zich op het terrein van deze toegepaste wetenschap bewogen. Kohnstamm en zijn medewerkers hebben zich met bijzondere toeleg verdiept in de psychologie van het denken en zich afgevraagd welke betekenis haar inzichten zouden kunnen hebben voor de didaktiek en het probleem der selectie. Kohnstamm's onderscheiding in praktische, theoretische en creatieve intelligentie enerzijds en die in stabiele en metasta-

biele vormen der intelligentie anderzijds, zijn kenschetsing van de vier momenten der intelligentie, nl. de erfelijke aanleg, de rijping van de erfelijke aanleg, de vorming en de belangstelling leverde de fundering voor de opbouw van een wetenschappelijke didactiek (aldus F. W. Prins).

Wanneer ik Kohnstamm's intree-rede herlees, moet ik aannemen dat hij in 1919 niet had voorzien dat hier een groot deel van zijn taak en onvergetelijke verdienste zou liggen. „Uit den aard van mijn opleiding en mijn arbeid tot heden en de richting van mijn meest intensieve belangstelling"–zo sprak hij–„zal het speciaal de algemeen-wijsgeerige fundeering der paedagogiek zijn, het behandelen van de problemen der opvoedings- en onderwijsleer in hun verband met de vragen van wereld- en levensbeschouwing, waaraan ik mijn kracht zal beproeven." Wij hebben zojuist vastgesteld dat hij deze belofte gehouden heeft. Maar als directeur van het Nutsseminarium kennen wij hem niet als de wijsgeer maar als de inspirerende leider van veelomvattende research.

Praktische behoeften hebben daarbij het Nutsseminarium telkens weer gestimuleerd. Van 1926 af is het vraagstuk van de selectie van leerlingen van het v.h.m.o. een van die prikkels geweest. Publikaties van Révész hadden de aandacht gevestigd op het grote aantal leerlingen, dat de scholen voor voortgezet onderwijs niet ten einde kon brengen. In de kringen van het middelbaar onderwijs was een groeiend verzet tegen het toelatingsstelsel, dat in 1920 was ingevoerd. In 1927 richtte de Wethouder van Onderwijs van Amsterdam tot het Nutsseminarium het verzoek een betere toelatingsregeling te ontwerpen. Later volgde de medewerking aan de zgn. Commissie Bolkestein, welke op nationale schaal dezelfde taak had te verrichten.

De weerslag van die arbeid vindt men in een lange reeks publikaties, waarin het vraagstuk van alle kanten werd bezien. Daar zijn studies over schoolcijfers en schoolgeschiktheid, over de correlatierekening, haar toepassing en de grenzen van haar bruikbaarheid. Er zijn vele onderzoekingen met intelligentietests, proefkassen, stillees-stof, lees-rekenopgaven. Zij zijn alle aanleiding tot, zowel als vrucht van bezinning op de fundamentele vragen van het kinderlijke denken en zijn vorming. De vormende waarde van de schoolvakken wordt onderzocht, „denken en leren denken" komen in het centrum van de aandacht te staan. In deze publikaties ligt nog steeds het materiaal opgetast, dat nodig is om tot een meer bevredigende selectie te geraken.

Veel van het werk stamt van Kohnstamm, maar deze omvangrijke arbeid zou nimmer mogelijk zijn geweest wanneer daar niet de medewerking was geweest van Van Veen, van Dr. Taco Kuiper, van A. H. van der Hoeve en vele anderen.

De invloed van dit alles in de onderwijswereld is onmiskenbaar. Dit werk wekte belangstelling bij de onderwijzers en leraren omdat de wetenschap hier een terrein betrad, dat zij als het hunne konden beschouwen.

Het gaf een gevoel van zelfvertrouwen dat hier *onderzoek* mogelijk was. Verscheidene van de, thans ruim 60 Mededelingen zijn aan onderzoek, aan het vaststellen van het feitelijke gewijd. Dat was als zodanig een *novum*.

Tijdens deze arbeid is het Nutsseminarium de praktijk nog een stap nader gekomen. Naast de beoefening der toegepaste wetenschap betrad onze instelling het terrein der *wetenschapstoepassing*. Er kwamen uit deze wetenschappelijke werkplaats leerboekjes voor het lager onderwijs voort, er werden proefstukken geproduceerd, welke bij het toelatingsexamen zouden kunnen dienen, er zijn nu, in recente jaren, hulpmiddelen ontworpen voor het onderwijs in de beginklassen der lagere school. Laat mij uit de eerste periode slechts noemen de serie „Stil-lezen en zelf doen", welke slechts kon ontstaan na doordenking en toetsing van de didactische betekenis van het „stil-lezen" in de lagere school. Uit de laatste jaren stamt een hoeveelheid leermiddelen voor het voorbereidend en aanvankelijk rekenonderwijs, waarvan een onderdeel, het reken-ganzebord, reeds in de scholen wordt gebruikt. Wij menen hiermede het rekenonderwijs in zijn grondslagen te verstevigen. Onderzoek wees uit dat dit kan. Niet slechts het onderwijs, óók het onderzoek zelf wordt door deze wetenschapstoepassing bevorderd. Want het is nog iets anders de wetenschap vruchtbaar te maken voor haar toepassing op de praktijk of die toepassing uit te werken in de concrete vorm, welke door de gewone leerkracht kan worden gebruikt in de school, zoals deze nu eenmaal is. En daarom is het ons toch uiteindelijk te doen.

Intussen brengt de lijst van medewerkers, waarvan ik zo juist slechts enkele namen gaf, mij op een ander aspect van het werk, dat naast de research essentieel voor het Nutsseminarium is geworden: het onderricht in de pedagogiek. Daarbij was aanvankelijk gedacht aan de bijdrage, welke de pedagogiek tot de opleiding der aanstaande leraren zou kunnen geven. Spoedig is de nadruk elders komen te liggen nl. bij de opleiding voor de middelbare akte pedagogiek. Velen hebben de leiding van het Nutsseminarium gezocht bij de voorbereiding voor de akten A en B. Vele anderen zochten een opvoedkundige vorming zonder naar het aktenbezit te streven. De meesten van hen hadden ervaring bij het onderwijs en ontvingen thans de gelegenheid deze ervaring te ordenen en te toetsen. Ze leerden de praktijk bezien in het licht van de uitkomsten der wetenschappelijke research.

Tal van leerlingen voldeden niet aan de formele eisen, welke voor het afleggen van universitaire examens worden gesteld. Zij kwamen ook op hoger leeftijd dan die, waarop de studenten van onze universiteiten en hogescholen hun studie plegen aan te vangen. Ze zijn en worden nog steeds op andere wijze op hun geschiktheid beproefd nl. door de plicht tot het inleveren van een scriptie. In de loop der tijden is ons gebleken dat het Nutsseminarium op deze wijze onder zijn vele leerlingen telkens

weer mensen vermocht te trekken, wier prestaties ver uitgingen boven het werk, dat van de gemiddelde student kan worden verwacht. Er zijn ook in de wetenschap laatbloeiers. Winston Churchill vertelt in de autobiografie van zijn jeugd hoe de behoefte tot het opdoen van kennis eerst op zijn 22ste levensjaar tot hem kwam. En dan wijdt hij een heel hoofdstuk aan zijn studiën van ethiek, geschiedenis, filosofie en religie, welke eerst toen zijn aangevangen. Er is veel te zeggen voor vorming in de jaren der volwassenheid. Dit geldt zeker met betrekking tot een wetenschap, die zo zeer vraagt om persoonlijke gevormdheid als de opvoedkunde. Bij deze leerlingen van het Nutsseminarium is vaak een aandrift wakker geworden, die op jeugdige leeftijd niet mocht worden verwacht. Er is vaak een rijpheid in hun werk, welke slechts uit de steun van een jarenlange ervaring tot ontplooiïng kon komen.

Gebleken is dat onderzoek en onderwijs elkaar wederkerig steunen. De noodzaak van het doceren leidt tot de wetenschappelijke bezinning. Kohnstamm getuigt hoe de colleges voor de B-studenten hem tot overdenking prikkelden. Men kon de studenten toch niet met een kluitje in het riet sturen. Als de docent iets niet wist, moest hij tenminste met redenen omkleed kunnen aangeven wat hem ontbrak en hij moest bovendien de vakliteratuur grondig verwerken om na te gaan of die geen middelen aangaf om het ontbrekende aan te vullen. Anderzijds werden de studenten door het meemaken van dit wetenschappelijk denkproces gevormd tot kritisch denkende mensen.

Maar nog op andere wijze heeft het onderwijs het onderzoek gediend. Het Nutsseminarium heeft veel van zijn leerlingen ontvangen. In de vele honderden scripties ligt waardevol materiaal opgetast, waarvan de leermeesters geleerd hebben.

Maar ook: opvoedkundige research vraagt om onderzoekers. Uit de leerlingen van het Nutsseminarium zijn de medewerkers voortgekomen, die eerst naast de hoogleraar-directeur arbeidden doch straks ook zonder zijn leiding het werk zouden voortzetten. Daarmede wil zeker niet gezegd zijn dat de eminente oprichter en leider van het Nutsseminarium kon worden vervangen. Wij missen zijn briljante geest dagelijks. Zij, die hem gekend hebben, getuigen van de invloed van zijn persoonlijkheid en van zijn stimulerende steun bij het zoeken van een weg in de worsteling met een weerbarstig onderwerp. Opvoedkunde studeren was in zijn oog meer dan het aanleren van boekenwijsheid, het was: als mens door studie en inzicht *anders* worden en daardoor anders komen te staan in de omgang met de opvoedeling.

Maar juist omdat van hem deze mensvormende invloed is uitgegaan, zijn er uit zijn school mensen voortgekomen, die de arbeid konden voortzetten.

Daarbij is, wat de research aangaat, het object verschoven. Wij weten de studie terzake van de selectie en de didactiek voor wat het middelbaar

onderwijs aangaat nu in de goede zorgen van het Pedagogisch Didactisch Instituut onder leiding van Prof. Dr. H. W. F. Stellwag. Het Nutsseminarium wendde zich tot de jeugd, die niet voor het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs in aanmerking komt.

De heren Post, Scheffer en Brouwer verrichtten vruchtbare arbeid ten dienste van de Friese proefscholen, een activiteit, welke haar bekroning heeft gevonden in de wettelijke bepaling, welke het mogelijk maakt het onderwijs in de eerste schooljaren in de streektaal te beginnen. Daarnevens namen zij het moeilijke vraagstuk van het basis-onderwijs ter hand en met medewerking van Prof. Van Houte dat van de schoolkinderen uit sociaal zwakke gezinnen. Wij werden erbij bepaald door ons onderzoek van kort na de Tweede Wereldoorlog naar de schoolse prestaties van meisjesleerlingen van de primaire klassen der nijverheidsscholen. Het bleek nodig de onderwijssituatie te verkennen in de lagere scholen, welke deze leerlingen afleverden. Nog steeds is een aanzienlijk deel van onze mankracht op dit laatste punt geconcentreerd. De gewone lagere school faalt bij de vervulling van haar taak tegenover haar zo gevarieerde schoolbevolking wanneer zij deze benadert met een uniform leerprogramma en eenvormige methodiek. Zij zal zich moeten aanpassen aan de leerlingen, zoals deze zijn: met hun aanzienlijke verschillen in aanleg en hun uiteenlopend milieu. Wij trachten bij dit Amsterdam-Weesp-onderzoek te gaan in de traditionele, op de werkelijkheid georiënteerde, lijn van het Nutsseminarium. Het zal wel onvermijdelijk zijn dat er over het onderwijs gepraat en tegen de leerkrachten betoogd wordt, wezenlijker is echter dat er *in* de school gewerkt wordt. Daarbij komen drie groepen in 't geding: de kinderen, de onderwijzenden en de ouders. Ze zijn bij ons Amsterdam-Weesp-onderzoek alle drie betrokken, omdat er zonder kennis van deze drie geen *in*zicht in het object van studie valt te verwerven en zonder de medewerking van deze drie het *uit*zicht op intensivering van het onderwijs ontbreekt. Wij hopen dat, aldus door de harde realiteit van de school-zoals-zij-is beproefde en gelouterde, resultaten zowel de echtheid als de overtuigingskracht zullen bezitten, welke voor werkelijke schoolhervorming vereist zijn.

Al ons researchwerk – en er is meer dan ik hier vermeld – wijst ons in de richting van de sociale factoren. Het lijkt mij dat de verdere uitbouw van ons onderzoekingswerk en van onze staf zal moeten gaan in de richting van de sociologie van onderwijs en opvoeding. De psychologische visie blijft haar waarde behouden maar het persoonsbeeld moet worden gerelateerd aan de levenssituatie, waarin de leerlingen en de leerkrachten verkeren. Het zou wel eens kunnen zijn dat de uitkomsten van sociologisch onderzoek in de komende 40 jaar even vruchtbaar zullen worden voor de studie en organisatie van het onderwijs als de uitkomsten van de psychologie dit in de afgelopen 40 jaar zijn geweest.

Ook het onderwijs van het Nutsseminarium vertoont in de laatste jaren allerhande uitbreiding en vernieuwing, Kohnstamm stimuleerde nog het begin van de opleiding voor de sociale pedagogiek. Hij bleek de geest van de tijd goed te hebben verstaan. Elk jaar weer melden zich ettelijke tientallen cursisten, die al in de levenspraktijk staan en behoefte hebben aan theoretische bezinning en nadere doordenking van de problematiek van hun zeer gevarieerde arbeid in het domein der menselijke verhoudingen. Ook hier valt op dat er verscheidenen zijn, die ondanks de beperkte tijd, welke zij voor de studie beschikbaar hebben, als scriptie opmerkelijke werkstukken produceren. Enkele van deze scripties bleken publikatie te rechtvaardigen.

Binnen het kader van de opleiding voor de middelbare akten pedagogiek was dit een eerste variant.

Niet lang geleden volgde een tweede variant voor de orthopedagogiek. Wij hopen daarmede hen te dienen, die werkzaam zijn bij het buitengewoon lager onderwijs en de kinderbescherming, dan wel zich willen wijden aan de opvoeding van en het onderwijs aan afwijkende kinderen.

Een derde variant: de opleiding voor de akte middelbare pedagogiek ten dienste van het technisch onderwijs is een antwoord op de dringende behoefte aan opleiding voor de leidende functies in deze categorie van scholen.

Wij zijn verder aan de behoeften aan pedagogische vorming tegemoet gekomen door een opleiding voor hen, die in staat geacht mogen worden een leidende functie te vervullen in de sector van de kleuteropvoeding. Daarnaast trachten wij leiders te vormen, die bekwaam zijn de esthetische vorming van kinderen en ouderen op het terrein van de beeldende kunsten op zich te nemen.

Het Nutsseminarium is tenslotte in 1956 nog voor een nieuwe taak komen te staan. De Wethouder van Onderwijs verzocht ons de opleiding voor middelbare akten van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs op ons te nemen. Wij hebben deze taak, ook al overschrijdt zij het engere terrein der pedagogiek, op ons genomen in de hoop op deze wijze een bijdrage te kunnen geven tot vermindering van het ernstige tekort aan leraren.

Al met al nadert ons leerlingental thans de 700 en tellen wij 100 docenten.

Onze opleiding voor de pedagogiek is intussen nog allerminst wat zij zou moeten zijn. Het geeft ons vandaag weliswaar een gevoel van voldoening te weten dat de oud-leerlingen van het Nutsseminarium met vele honderden over ons onderwijs zijn verspreid. Zij werken bij het gewoon lager onderwijs en bij het u.l.o., bij het v.h.m.o. en bij de kweekschool. Verscheidenen werden inspecteur van het onderwijs. Wij tellen onder de afgestudeerden 5 hoogleraren en zelfs één van de drie ministerspresidenten van het Koninkrijk. Natuurlijk heeft van onze leerlingen de één meer van het werk van het Nutsseminarium geprofiteerd dan de

ander. Maar wij kunnen toch wel zeggen dat de benaderingswijze, welke deze mensen bij hun studie aan onze instelling hebben veroverd, op de een of andere manier doorwerkt, ook in die zin dat zij weer in opleidingen en cursussen wordt doorgegeven.

Toch zijn wij, zoals ik aangaf, met dit opleidingswerk bepaald nog niet op een bevredigend niveau gekomen. Niet omdat onze docenten niet bekwaam zouden zijn. Ook niet omdat onze leerlingen in toewijding of talent te kort zouden schieten. Maar omdat het systeem niet deugt. Ik denk nu in het bijzonder aan de opleiding van leraren pedagogiek voor de onderwijzersopleiding.

Wat kan er van een werkelijke vorming terecht komen, wanneer deze zoals thans veelal moet geschieden in de vrije tijd, welke naast een volledige werkkring overblijft? Toch staan onze leerlingen straks met een centrale verantwoordelijkheid in de vernieuwde kweekschool.

Wij hebben uitgewerkte plannen voor de absoluut noodzakelijke hervorming. Maar wij kunnen deze slechts uitvoeren wanneer de Regering steunt. Ik hoop dat zij de betekenis van deze aangelegenheid zal willen inzien. Het lot van de school ligt bij de man voor de klas. Dat is wel bekend. Onderwijsvernieuwing is daarom afhankelijk van de vernieuwing der opleiding. Dat is evenzeer een aanvaarde these; meer nog: er is in de Kweekschoolwet aan gewerkt. Maar de opleiding kan slechts wezenlijk vernieuwd worden, wanneer daarvoor de docenten beter dan thans gevormd worden.

Misschien trekt Gij nu de lijn door om U te realiseren dat het er dan óók nog op aankomt de mensen te vinden om die docenten te vormen.

Inderdaad, daar ligt een groot probleem. Bij elke trede wordt het vraagstuk kwalitatief moeilijker zij het gelukkig kwantitatief eenvoudiger. Niettemin: het vinden van de mankracht is een van de grote moeilijkheden van ons werk: bekwame researchwerkers en goede docenten, liefst mensen, die het een zijn en het ander. Wij moeten op verjonging van onze staf bedacht zijn.

Laat mij uitspreken hoe dankbaar wij zijn voor de velen, die in enigerlei vorm onze voorgangers zijn geweest. Ik denk aan Van Houte, die na Kohnstamm's vertrek gedurende 7 jaren het directoraat van het Nutsseminarium waarnam en aan Nieuwenhuis, die ons toen het directoraat open viel heeft geholpen. Van onze medewerkers noem ik er één met bijzondere erkentelijkheid. De heer Th. F. C. Westerhof, die het overgrote deel van deze 40 jaren aan het Nutsseminarium is verbonden en het als secretaris dient. Hij is de man, die meer dan een onzer verleden met heden verbindt. Wij moeten hem met de Stenografische Dienst van de Tweede Kamer delen. Dat valt bij de enorme toeneming van onze steeds gecompliceerder wordende administratie wel eens moeilijk. Wij zijn hem dankbaar voor de onbegrensde toewijding, die hij steeds gehad heeft en nog steeds heeft voor het Nutsseminarium, en voor de dappere inspanning, waarmede hij de zware last, welke op hem rust, verzet.

Ik blijf nog in de eigen kring wanneer ik de dank van ons Seminarium uitspreek jegens het Hoofdbestuur van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en ons Curatorium onder de leiding van Prof. Hoetink.

Daarbij voegt zich onze dank aan de Universiteit van Amsterdam, die ons liefderijk in haar midden heeft opgenomen, aan het Gemeentebestuur van de hoofdstad, hetwelk ons huisvest en steunt en aan het Rijk, dat ons werk door de verlening van subsidie mogelijk maakt.

Nu het 40 jaar geleden is dat het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam werd opgericht, is het ons een plicht van eerbied en dankbaarheid om voort te gaan met onze dienende arbeid ten dienste van wetenschap en praktijk der volksopvoeding.

DE KLEUTER EN ZIJN SPEELWERELD

WILHELMINA J. BLADERGROEN

Lector in de Kinderpsychologie aan de Rijksuniversiteit te Groningen

Het doen en laten van het jonge kind biedt altijd weer een boeiend schouwspel, zelfs al voltrekt het zich bij de normale kinderen vrijwel altijd volgens vaste patronen. Naarmate wij ons meer verdiepen in het hoe en waarom van het kinderlijke bezig zijn, rijzen er in toenemende mate vragen, waarvan wij er in dit korte bestek slechts enkele naar voren willen brengen.

Het belangrijkste uitgangspunt daarbij is, dat wij ons voor de beantwoording van deze vragen naar mijn mening duidelijk bewust moeten maken, dat het jonge kind met ons in dezelfde wereld leeft, maar dat deze wereld voor het kind totaal andere aspecten heeft en anders door hem ervaren en beleefd wordt dan door ons. Dat dit zo is, blijkt uit het feit, dat wij zijn doen en laten betitelen met de term „spelen". Aan dit spelen hechten wij de epitheta „zinvol" of „zinloos", alnaarmate het kind in zijn activiteiten onze wereld benadert, hetzij in imitatorische, hetzij in constructieve zin.

De term spelen houdt in zeker opzicht een waardeoordeel in; het oordeel van het on-nutte, doelloze, niet-ernstige, niet-echte; van overbodigheid en luxe; van vrijheid. Is het bezig zijn van het kind voor hemzelf „spelen" in de zin, die wij eraan geven? Is de wereld der dingen, die wij „speelwereld" noemen voor het kind niet eerder een levenswereld, die op zichzelf reeds veelvuldige aspecten heeft, maar voor ons, volwassenen, moeilijk benaderbaar is?

Het is uitermate moeilijk, misschien zelfs onmogelijk ons te verplaatsen in de wereld van het jonge kind, omdat ons volwassen zijn een dusdanig structuurverschil met zich brengt, in vergelijking tot het jeugdige levenspatroon, dat een zich plaatsen in vroegere fasen, voor zover dit getracht wordt door invoelen en inleven, toch altijd tot onvolledigheid moet leiden.

Wanneer wij langzamerhand tot de overtuiging zijn gekomen, dat de groei, de ontwikkeling en de rijping zich bij het menselijk individu niet rechtlijnig en uitsluitend quantitatief voltrekken, maar door middel van herstructurering op telkens meer gedifferentieerd niveau, dan lijkt de mogelijkheid tot een teruggang naar ongecompliceerd en ongedifferentieerd niveau vrijwel uitgesloten. Indien dit zo is, dan is het slechts mogelijk, om de kinderwereld met behulp van vage en mogelijk zelfs vervalste herinneringsbeelden te reconstrueren, tenzij wij ons ertoe zetten, om de aspecten, die de kinderlijke belevingswereld mede bepalen te analyseren, te deduceren en eventueel voorshands nog hypothetisch te structureren. De interpretatie van het kinderlijk beleven behoudt dan in zekere zin altijd een hypothetisch karakter.

Leeft de kleuter in een „speelwereld"?

In de ontwikkeling van de kinderpsychologie hebben we achtereenvolgens gehad de periode van de registratie en inventarisatie, waarin de kinderlijke gedragingen werden verzameld in hun normale opeenvolging. Men observeerde wat het kind deed en op welke leeftijd dit doen normaal was. We kunnen voor deze inventarisering niet dankbaar genoeg zijn; het is de basis, waarop onze kennis omtrent het kind nog altijd berust.

Daarna kwam de fase van de vraag naar het hoe en waarom van het kinderlijk handelen. De intentionaliteit, gestuwd door de levensdriften, verrijkte ons beeld van het kind en de dieptepsychologie heeft ons daarom onschatbare diensten bewezen.

We hebben sindsdien begrepen, dat het kinderleven zich ontplooit in een intentionele relatie tot de buitenwereld, die voor het kind bestaat uit „het levend hem tegemoet komende" en het „hanteerbare". In deze relatie bestaat een wisselwerking van aantrekking en afstoting, van uitgelokt worden en zelf uitdagen. Thans breekt de fase aan in de studie van het kind, waarin wij trachten het kinderlijk doen en laten te verstaan vanuit het kinderlijk wereldbeeld en de daarin voor het kind vervatte waarden. Willen wij dit kunnen benaderen, dan komen wij te staan voor de beantwoording van vragen naar de telkens zich wijzigende structuur van een in een bepaalde omgeving opgroeiend kinderlijk organisme en moeten wij ons verdiepen in de zeer belangrijke vraag van de invloeden, die de omgeving uitoefent op deze structurering en andersom, welke omgeving het kind zelf gaat scheppen vanuit zijn structuur.

Tenslotte is voor de paedagoog de vraag van belang, aan welke eisen een omgeving moet voldoen om de wisselwerking en de structurering zo optimaal mogelijk te maken.

Bezien vanuit deze gedachtegang moeten wij ons dus afvragen: is de levenswereld van de kleuter voor hem wel een „speelwereld"?

Spelen is kennismaken en aanpassen.

We leven in de tijd van de science-fiction. Wellicht heeft het zin om, ter verduidelijking van het probleem, een kleine poging tot een dergelijke fictie te wagen.

Laat ons aannemen, dat wij met ons structuurniveau van volwassen aardmensen, plotseling na een reis, zo duizelingwekkend snel, dat wij ons bewustzijn verloren, op een andere planeet tot bewustzijn komen. Deze planeet is dus volkomen onbekend; we kunnen ons niet oriënteren, omdat onze biologische structuur niet of onvoldoende is aangepast aan de condities van deze planeet. Er is een geheel nieuwe aanpassing nodig, die zich tenslotte dan ook voltrekt, omdat ons organisme tot op zekere hoogte tot deze omschakeling in staat zal zijn. Tijdens dit proces van adaptatie staan wij in die nieuwe planeetwereld en nu moeten we in wezen het-

zelfde doen als onze kinderen: deze wereld leren kennen en beheersen, zodat wij ons daarin kunnen handhaven.

Is deze planeetwereld dan onze „speelwereld"? We zullen onze activiteiten zelf niet als spelen ervaren, zeker niet in eerste instantie, maar als verkennen, voor zover onze zintuigen dat toelaten; als angstvol benaderen en proberen, schrikkend en om hulp roepend, dekking zoekend, als die ervaring negatief is en als bedreiging wordt beleefd, moedig herhalend en verder handelend, wanneer de eerste kennismaking positief uitvalt. Onze zintuigen geven ons nog maar ten dele inlichtingen over deze nieuwe buitenwereld en wellicht moeten wij nieuwe zintuigsmogelijkheden tot ontwikkeling brengen om deze wereld enigermate te kunnen doorgronden. Dit is geen spelen, maar zich aan de nieuwe wereld adapteren en de mogelijkheden, die deze nieuwe omgeving voor ons biedt aan onze behoeften aanpassen. De materie, waaruit de planeet-oppervlakte bestaat, is dan uitermate belangrijk, want die moeten we gebruiken om aan onze meest primaire levensbehoeften te voldoen. We proberen deze materie op kneedbaarheid, vervormbaarheid, eetbaarheid, resistentie.....

Gaandeweg komen we tot experimenterende vervorming, ontdekken we lustvolle kwaliteiten, onverwachte effecten en aspecten en ontstaat het dynamisch ordenen en herordenen, om die effecten en aspecten opnieuw op te roepen of op nieuwe mogelijkheden te onderzoeken.....

Onze krachten en zintuigen zullen voorshands tekort schieten, zodat we met zeer eenvoudige experimenten moeten volstaan en tot herhaling gedwongen zijn tot onze capaciteiten zijn gegroeid. Wie zegt, dat wij „spelen"? Wijzelf beslist niet: we werken hard, om ons aan deze omgeving aan te passen. Waarom doen we dat? In de eerste plaats uit lijfsbehoud. Waarschijnlijk ook, omdat onze drang tot ontplooiïng, de ons onbewuste, stuwende kracht ons daartoe noopt. Het ligt niet in mijn bedoeling, deze fictie verder uit te werken op dit moment. Zij geeft in voldoende mate aan, hoe we de „speelwereld" van het kind kunnen bezien: als de kennismaking met de wereld der dingen en als de aanpassing aan de wereld, waarin het geplaatst is. Deze kennismaking kan slechts zover gaan als binnen de ontwikkelingsstructuur gegeven is; het handelen neemt steeds toe aan intensiteit en beheersing, naarmate de psychophysische krachten toenemen en zich differentiëren.

Dat, wat wij spelen noemen, heeft dus kennismakings- en adaptatiekarakter.

Ik ben mij bewust, dat vergelijkenderwijs mijn fictie op vele plaatsen mank gaat. Voor het beeld van het kind, dat op onze wereld komt en zich daar moet aanpassen, lijkt de vergelijking echter voldoende duidelijk. Vanuit het zo ontstane gezichtspunt kunnen we dankbaar gebruik maken van de gegevens der inventariserende kinderstudie en behoeven wij bij het diepte-psychologisch aspect van de kinderlijke ontwikkeling niet te blijven staan. De gevoelens van lust en onlust, de agressie en de regressie

worden vanuit de gedachtegang der adaptatie tot begeleidingsverschijnselen of kunnen zelfs gezien worden als consequentie van het adaptatieve handelen. Zij worden daarin geïntegreerd, werken stimulerend, regulerend of remmend, al naar het ervaringspatroon.

Wat ons in deze interesseert is: hoe beleeft het kind, dat zich adapteert in de loop van de verschillende perioden de wereld van de dingen? Welke waarde vertegenwoordigen zij in dit proces van adaptatie?

Wanneer wij ons deze waarden-wereld bewust kunnen maken, zullen wij het kind in zijn doen en laten beter kunnen begrijpen en op juistere wijze tegemoet komen.

De speelwereld van het natuurkind en van het cultuurkind

Niet ieder mensenkind komt ter wereld in dezelfde omgeving. Het ene zal worden geboren in de armelijke hut en zal lang worden rondgedragen op de heup of de rug van moeder. Als het dan groot en sterk genoeg is wordt het op de grond gezet, zodat het in aanraking komt met de naakte aarde. Een ander kind zal ter wereld komen op een vierde etage van een flatgebouw, leeft in wieg en box en scharrelt daarna over parketvloer en tapijt.

In het eerste geval wordt de eerste „speelwereld" gevormd door het meest belangrijke en natuurlijke materiaal, n.l. aarde (zand) en water en we zullen ons dan ook moeten bedenken, dat deze substanties behoren bij onze oorspronkelijke situatie van „mens-op-aarde". Door experimenterend omgaan met aarde en water hebben wij onze creatieve mogelijkheden ontdekt en verder ontwikkeld. Het kind van de vierde etage leeft ver verwijderd van deze belangrijke substanties. Parket en vloerkleed zijn niet kneedbaar en het eerste hanteren van dit kind is reeds overwegend een omgaan met „de dingen".

Deze dingen uit zijn speelwereld zijn reeds gevormd, het zijn door mensen gevormde „speel"dingen, die iets voorstellen: het zijn het schaapje en het eendje, het konijntje of beertje, de kubus en het bekertje. Het zijn de initiatief gevormde dingen uit de wereld der volwassenen, waarmee het kind wordt uitgenodigd tot activiteit en zodoende tot kennismaking. Het zijn de reeds gepreformeerde voorwerpen, die een afbeelding vormen van een niet-direct-aanwezige werkelijkheid, die aan het vierde etage kind worden aangeboden; de eerste kennismaking met de buitenwereld verloopt voor dit kind dus reeds op cultureel niveau. De natuurlijke en nog ongevormde materie moet incidenteel worden opgezocht of ontmoet. Men moet ervoor naar buiten gaan met het kind, naar bos of zee en strand.

Beide kinderen hebben een gemis: het natuurkind mist vaak de stimulans tot vormgeving, omdat het cultuurpatroon te primitief is om imitatorisch na te streven. Het cultuurkind mist de natuurlijke materialen als zand en water voor de eerste tactiele en creatieve ervaringen. Vandaar

dat het de gepreformeerde dingen in den beginnen niet adaequaat of conform hun bedoeling behandelt. Het speelgoedbeest van glimmend plastic heeft nog niet de betekenis en waarde van een lief konijntje, maar van een blink-grijp-tast-bijt-lik-gooi- en smijtding. De behoefte aan het meest primitieve grondmateriaal blijft kennelijk bestaan, getuige het verschijnsel, dat oudere jongens en meisjes uit de grote stad buiten de neiging vertonen tot spel met de natuurlijke elementen.

Daar de speelwereld overwegend een kennismakingswereld is, zien we de ontwikkeling zich dan ook in twee hoofdrichtingen voltrekken, n.l. die met de dingen (levende en dode) en de kennismaking met zichzelf in relatie tot die dingen.

De benadering van de speelwereld met alle zintuigen

De kennismaking met de als aangeboden materiaal cultuurdingen, geschiedt dan eerst in oriënterend-hanterende vorm. Gezichts- en tastzin worden ingeschakeld en leiden in onderlinge samenwerking tot herkenning en qualificering van de dingen. Het hanteren heeft dus een verkenningswaarde, heeft het karakter van een zich vertrouwd maken met, een constitueren van een, zij het nog zo primitief wereldbeeld, dat echter nog zeer wisselend en inconstant is en eerst gaandeweg vertrouwdheid en vastheid biedt.

In deze kennismaking spelen alle zintuigen een wonderlijk samenspel, dan ons onlangs nog eens duidelijk werd, toen wij een 2½ jarig zwakziend jongetje te onderzoeken kregen, omdat men zich ongerust maakte over zijn geringe activiteit: hij speelde niet. Men vroeg ons dus, of zijn intelligentie wel normaal was.

Observatie bracht aan het licht, dat het kind geen voorwerpen hanteerde, omdat hij nog slechts op vroeg-kinderlijke wijze een voorwerp kon oppakken. Hij benaderde een blokje met de handpalm en sloot eerst daarna de vingers er om heen. Het was meer een toevallig aanraken bovendien en niet een met opponerende duim en vingers onder visuele controle gericht grijpen.

Om te zien, of het juiste grijpen te stimuleren zou zijn, werden er spelletjes verzonnen met zand, waarin voorwerpjes verstopt werden. Het kind moest deze – zonder te kijken – grijpend zoeken. (In zand kan men niet anders dan met de vingertoppen en geopponeerde duim grijpen.)

Aan de ouders werden richtlijnen gegeven voor grijp-, pas- en meetspelletjes. Na twee maanden werd zowel in de psychologische observatie als in de contrôle bij de oogarts een dusdanige vooruitgang geconstateerd, dat de psycholoog constateerde: hij grijpt en speelt met plezier en de oogarts ons opbelde en vroeg: „Wat hebben jullie met dit kind gedaan? Hij ziet!"

Het was nog even zwakziend als voorheen, maar de beter gerichte tactiele mogelijkheden hadden aanvullende ervaring bewerkstelligd en het

kind de wereld der dingen geopenbaard, daarmee de activiteitsdrang, de neiging tot onderzoeken en verkennen wakker gemaakt. Wij hebben onze wereld niet leren kennen door haar te bekijken en erover te denken. We hebben haar leren kennen door haar met alle zintuigen te benaderen, door haar te hanteren en met al onze motorische mogelijkheden te verkennen. We hebben de ruimte doorkruist, de ontmoete weerstanden beproefd, in hun mogelijkheden onderzocht. Toen we pas leerden lopen werden we in onze vaart gestuit door een deur of een muur. We hebben de hardheid en onwijkbaarheid ervaren door er tegen te stoten, te bonzen, te slaan, tot we de deur als ding, dat heen en weer gaat, ontdekten en als ding, dat op een bepaalde manier behandeld, wijkt en toegang tot een nieuwe wereld geeft.

De ontdekking der veranderlijkheid en de creativiteit

De dingen nodigen dus uit tot hantering en kennismaking. Zolang als dit hanterende kennismaken overweegt, zal de neiging bestaan tot destructie: de dingen worden op hun qualiteiten, hun weerstand en veranderbaarheid beproefd. We kunnen er niet genoeg de nadruk op leggen, dat de ontdekking van de veranderlijkheid der dingen van fundamenteel belang is en de grondslag voor alle creatieve handelen. Het omstructureren – en dat gebeurt bij alles wat kapot gaat – heeft eerst een destructief karakter, maar in deze meest primitieve vorm van omstructureren, ontdekt het kind zichzelf als degene, die deze verandering in het leven roept. In datgene, wat wij zien als „vernielen" ontdekt het kind zichzelf en door deze vernieling met vreugde te herhalen, ontdekt het zichzelf als „homo faber". Hij vindt daarin een eerste zelfbevestiging. Deze prille fase van bewustwording van het ik moet dan ook gezien worden als iets positiefs en het lijkt mij derhalve principieel onjuist om daarvoor termen te gebruiken als „anaal-sadisme" of „ontdekking van de wil".

Het eerste begin van wat in de wandeling de koppigheidsfase heet, lijkt mij te zijn de ontdekking van zichzelf als centrum van handelen, als beheerser van de stof. Eerst later, als de voorwerpen een andere waarde verkrijgen, als dingen, die ergens voor dienen, of die een betekenis hebben, dan treedt de meer constructieve fase in.

Het omgooien gaat aan het opbouwen vooraf, het leeggieten is eerst interessanter dan het vullen.

Het experimenteren krijgt dan een voorzichtiger en bedachtzamer karakter en we zien gaandeweg het besef ontstaan, dat een ding iets is of kan zijn „om te", dus om het te gebruiken.

De taak van de volwassenen: helpen bij de aanpassing

In het voorgaande heb ik er de nadruk op gelegd dat de dingen in de verkenningswereld van het jonge kind een andere waarde hebben dan voor ons volwassenen.

De voorwerpen om ons heen hebben overwegend utiliteitswaarde; het zijn gebruiksvoorwerpen, die voldoen aan onze behoeften; daarnaast hebben zij aesthetische of emotionele waarde. Voorts hebben deze voorwerpen voor ons een vaste betekenis en zij bevinden zich in een voor ons vertrouwde als driedimensionaal beleefde en geziene ruimte. Wij herkennen deze voorwerpen als dood of levend.

Al deze waarden moet het kind gaandeweg leren eerbiedigen. Deze, ónze, voorwerpen worden door het kind niet op dezelfde wijze beleefd en ervaren. Zij hebben in de prille jeugd een totaal ander karakter dan voor ons en gedurende de gehele kleutertijd een wisselende, polyvalente belevingswaarde.

De tafel, de voor ons gemak op pootjes gestelde en dus naar ons opgeheven vloer, is voor het peutertje een ding om onder te zitten, een beschutte plek, een ding om je aan op te hijsen of tegen aan te hangen. De overhangende – voor het kind naar beneden hangende – punt van het tafelkleed, is iets, wat kan bewegen of iets om aan te trekken (al of niet gevolgd door tumult). Eerst gaandeweg wordt een tafel in de „tafelwaarde" herkend, maar voor het zover is, zijn er heel wat door het kind niet begrepen standjes en verboden uitgevaardigd. Het in onze ogen „stout zijn" van het kind stamt veelal uit het verschil in belevingswaarde der dingen en het onvermogen van ons volwassenen om het kinderlijk beleven te vatten. In de latere kleuterfase zien we het toekennen van fictieve waarden in het zg. fantasiespel: het vloerkleed als vliegveld of boot; het omliggende zeil als water of vestingmuur, met de directe mogelijkheid tot bewustmaking van de reële waarde. De speelwereld van het jonge kind is dus de gewone omgeving, waarin het zich oriënteert en waarin het, al naar gelang van een zich steeds meer differentiërende oriëntatie, zich aanpast aan de wereld, die wij volwassenen hem aanbieden.

Terugkerend naar de fictie van ons bestaan op de vreemde planeet, ligt er dit verschil met ons-mensen-op-aarde, dat daar op die planeet geen planeetwezen ons helpt bij de adaptatie en wij uit ons zelf een nieuwe geschiedenis der mensheid aldaar zouden moeten ontwerpen.

De volwassenen daarentegen hier op aarde helpen het kind bij de adaptatie door overdracht van ervaring. Ware dit niet zo, dan zou elk kind opnieuw de volledige ontwikkeling der mensheid moeten doormaken.

Imitatie: de brug tussen kind en buitenwereld

In de kinderlijke oriëntatie speelt het onrijp zijn en het moeten rijpen een grote rol en deze rijping voltrekt zich in wisselwerking met de omringende dingen. Dit geschiedt dank zij een zeer belangrijke functie, die wij de brug tussen kind en buitenwereld zouden willen noemen. Het is de functie van de imitatie, die we nog kunnen onderscheiden in auto- en heteroimitatie. Al verkennend zichzelf imiterend en al imiterend verkennen be-

tekent een zich inleven en aanpassen aan de wereld, waarin het kind geplaatst is. Dit houdt in, dat in die omgeving de mogelijkheid tot imitatie gegeven moet worden, dat het in de dingen van de speelwereld gaandeweg de dingen van de mensenwereld herkent en adaequaat leert waarderen. Het kind moet echter de hiervoor genoemde primitieve ervaringsvormen doormaken, wil het tenslotte het niveau van de grote-mensenwereld bereiken. Het is nodig, dat het kind hanteert, om te leren zien; dat het driedimensionaliteit tactiel ervaart, alvorens het in abstracto als geometrische ruimte te kunnen vatten. Stellen we nogmaals het kind uit de negerkraal tegenover dat van de luxe flat op de vierde etage in een Westerse stad, dan zal voor een optimale ontwikkeling van beide het negerkindje meer voorbeeld behoeven, meer imitatorische uitdaging, om met de natuurlijke elementen tot werkelijke creativiteit te komen en dan zal het kind van de vierde etage het contact met zand en water teveel missen, zodat het creatief vormen niet tot zijn recht komt en eerst langs de weg van het inadaequaat gebruik van het gepreformeerde speelgoed, langs de weg van de destructie ontdekt wordt.

In de speelwereld van het kind moet een evenwicht gebracht worden tussen het ongevormde oermateriaal, waaruit het zich qualiteiten van de aarde en de eigen creatieve krachten bewust kan maken, naast het gepreformeerde materiaal, waarin het de uitdaging vindt tot kennismaking met de wereld van de mensen in haar cultureel aspect langs de weg van het imitatorische.

Het opgroeiende mensenkind heeft recht op een levenswereld, die de mogelijkheid biedt tot optimale aanpassing. Het is van het grootste belang om onze aandacht te schenken aan de wijze, waarop deze levenswereld wordt ingericht en aan de tekortkomingen, die wij in onze huidige vorm van samenleving in dit opzicht vertonen. Er zijn teveel vierde etage kinderen en voor zover de kinderen het directe contact met de aarde maken, is het een onvervormbare aarde: asfalt, steen, verkeersweg. Nergens water en zand, modder of klei en op de vierde etage is de experimenteerplek te klein. Al deze, in hun verkenningsdrang gefrustreerde kindertjes moeten worden opgevangen in de kleuterschool. Laten wij hopen, dat deze bij machte zal zijn de compensatie te bieden in een omgeving en met materiaal, dat het evenwicht schept tussen het vrij vormende en het imitatorisch verkennende aanpassen.

Wanneer in onze opvoeding de omgeving een evenwicht vertoont tussen natuur, die tot creativiteit – en cultuur, die tot imitatorische activiteit en dus aanpassing leidt, zal het kind eerst in staat worden zijn mogelijkheden tot volledig mens zijn te ontplooien.

EEN THEORETISCHE BESCHOUWING VAN HET LEERMIDDEL

M. J. LANGEVELD

Wanneer de man-van-de-praktijk over „leermiddelen" spreekt, denkt hij in de eerste plaats aan schoolboeken, wandkaarten, aardrijkskundige modellen, enz. Zaken die de volwassene alle gemaakt heeft om dichter bij zijn onderwijsdoel te komen. Nu heeft men wel – in Duitsland b.v. – een gekunsteld onderscheid gemaakt tussen schoolboeken, die men „leer-(= opneem-)middelen" noemt en wandkaarten die men daarvan als „onderwijsmiddelen" onderscheidt. Dit verschil werd echter louter en alleen gemaakt uit subsidie-overwegingen: de ene groep wilde men nl. wel, de andere niet subsidiëren. Men kan zich dus bij een voorzichtig hanteren van „Lehr-" en „Lernmittel" in Duitse boeken licht in niets ter zake doende bespiegelingen verliezen. Ieder goede onderwijzer zal immers steeds hopen, dat wat hij onderwijzend gebruikt, lerend overgenomen, verwerkt, veranderd, verbeterd zal worden.

Daarom moeten wij allereerst tegenover de „leermiddelen" het „gebruiksvoorwerp bij het onderwijs" onderscheiden: krijt, een bord, een vulpen, een bank, enz. enz. Zulke zaken hebben niets wezenlijks uit te staan met het leren als zodanig: ze zijn instrumenteel ondergeschikt aan het onderwijs en het leren. Maar van de globe loopt via de atlas en het schoolboek een rechte, geëffende weg. *Dat* zijn leermiddelen.

Natuurlijk maakt zich ieder die leert hulpmiddelen en als men wil kan men het Duitse taalgebruik tegemoet komen en deze „Lernmittel" noemen. Maar hoezeer in de moderne school het kind ook zelf om te leren allerlei samenstelt: hier sluipt de onderwijs-intentie al evenzeer toch binnen. Waarom immers laat men kinderen zelf b.v. het model van een sluis maken? Men wil dat het kind ten volle *begrijpt* wat het leert en dat het zich dit ten volle *eigen* maakt. Men helpt dus met inlichting en voorlichting, men helpt waarnemen en onderzoeken en in deze *pedagogische* houding bereidt men het kind voor op de vervaardiging van een leer- en onderwijsresultaat. Soms is dit ook voor andere kinderen bruikbaar. Het zal echter slechts door hen gebruikt mogen worden, indien de onderwijzer het juist, geschikt en op tijd acht. Daarmee valt het voorwerp i.q. dan toch weer duidelijk onder de verantwoordelijkheid van de opvoeder. En dat is zoals het behoort te zijn. Want alles wat bewust gemaakt wordt, opdat geleerd kan worden, is een leermiddel. Daar dit woord in het Nederlands verwarring schept, zullen wij het „onderwijsmiddel" van het „leermiddel" onderscheiden, evenals „onderwijzen" van „leren". Een dgl. onderwijsmiddel is, binnen het onderwijs, bepaald door zijn doel en dus doelgericht.

Dit eenvoudige, vanzelfsprekende feit heeft vele belangrijke gevolgen.

Allereerst dit: zodra wij een onderwijsmiddel bewust en met een bepaald doel vervaardigen, dragen de makers–dus: de onderwijzers–de *verantwoordelijkheid* ervoor. Zij zijn verantwoordelijk voor het bepalen van dit doel, maar ook voor de keuze van de weg, die zij *via* of *met* dat onderwijsmiddel gaan bewandelen.

Deze eerste constatering geeft al aanleiding tot enige opmerkingen. Onze eerste vraag, bij de beoordeling van een onderwijsmiddel, moet dus zijn: waartoe dient het? Maar onze tweede vraag is dan nog niet: „Kunnen wij dit doel ook bereiken?" maar: „Hebben wij het wel goed gekozen, heeft het positieve waarde, of–en dit in ieder geval–is het pedagogisch verantwoord?" Pas in de derde plaats mogen wij dan de vraag stellen of de weg, die wij via dat onderwijsmiddel bewandelen, *als zodanig* juist is. Maar ook aan die „juiste" weg van het onderwijsmiddel zit nog het een en ander vast. Er bestaan n.l. buitengewoon snelle wegen die echter, van pedagogisch standpunt uit bekeken, eerder passiviteit, blote feitenaccumulatie of onechte naäperij bevorderen. Niet de snelste methode is pedagogisch altijd de beste maar *die* methode, die echt, persoonlijk leren en een doelbewust, verantwoord tempo weet te combineren. Dan zien wij pas duidelijk de enge band, die er bestaat tussen middel en doel, tussen de technisch-didaktische organisatie van het onderwijsmiddel en de pedagogische doelstelling en onderwijsmethode.

Ook hier weer moet ik op mijn woorden terugkomen: al mag het dan juist zijn dat wij vanuit de verte der abstractie a posteriori deze essentiële onderdelen van de totaliteit der onderwijsmiddelen „verbonden" kunnen noemen, wij moeten anderzijds goed in 't oog blijven houden dat dit geen *summatieve* verbondenheid, geen uiterlijk samengevoegd-zijn beduiden mag. Hoe oorspronkelijker en hechter de band is tussen middel en doel, tussen didaktische opbouw, keuze en volgorde, des te veiliger zal ook de leraar zich voelen in het besef, dat hij positief-opvoedkundig werk verrichten kan. Dit betekent dus, dat het maken van een goed onderwijsmiddel niets anders is, dan het neerleggen van een onderwijshandeling in tastbare en symbolische hulpmiddelen. Het scheppen van een goed onderwijsmiddel veronderstelt dus heel wat meer dan alléén maar kennis van de leerstof. Het veronderstelt zelfs nog meer dan het bezit van een uitstekende, onmiddellijk-*praktische* onderwijsbegaafdheid. Het veronderstelt het vermogen om dat wat de verwerving en verwerking der leerstof ten goede komt, datgene, wat men zelf in de praktijk leerde, in een dusdanige vorm te gieten, dat de diverse mogelijkheden van een juiste pedagogische en didaktische handelwijze de gebruiker hierin zó aangeboden worden, dat ook hij er reëel mee *werken* kan.

Zulke voortreffelijke onderwijsmiddelen zijn zeldzaam. Meestal geeft zelfs het goede onderwijsmiddel nog maar een heel vage en onbestemde indruk, van wat het *eigenlijk* doet. In het algemeen liggen de pedagogisch- en didaktisch-wenselijke eigenschappen van het onderwijsmiddel ook

niet zo onmiddellijk voor de hand, bovendien kan men zelfs met de mooiste onderwijsmiddelen nog de grootste domheden begaan. De docent zal dus eerst het gebruik van elk onderwijsmiddel nauwkeurig moeten bestuderen en zich niet verbeelden, dat het beste onderwijsmiddel datgene is, dat de minste voorbereiding vereist. Integendeel, goede onderwijsmiddelen vereisen een zeer nauwkeurige en grondige studie *voor* en *gedurende* hun gebruik in de praktijk.

Het blijft desondanks een feit, dat men een onderwijsmiddel moet zien, gebruiken en beoordelen als een *facet* van een *pedagogische* handeling en vanuit zijn funktie in de totaliteit van een pedagogisch procédé. Het is immers zo: op ons rust de verantwoordelijkheid voor het ontstaan en het gebruik ervan en omdat wij deze verantwoording dragen, dienen wij ook te beseffen, dat wij die niet mogen afwentelen op de ruggen van onze scholieren. Een onderwijsmiddel–een docent trouwens ook–kan een kind soms juist *daar* in de steek laten, waar het leiding nodig heeft en het leiden, waar het die hulp kan missen. Daarom moeten wij ons afvragen, of het onderwijsmiddel werkelijk *volkomen* aan zijn doel beantwoordt. Pedagogisch gezien–en dialectisch onontkoombaar–doet zich dan echter onmiddellijk ook de vraag voor, of men door dit onderwijsmiddel het kind niet een verantwoordelijkheid ontneemt, die het zelf zou kunnen dragen.

Hiermede belanden wij bij een fundamenteel pedagogisch feit, dat zich in de didaktische sfeer onmiddellijk kenbaar maakt. Al dragen wij de volle verantwoordelijkheid, dit mag in *geen* geval betekenen, dat wij het kind geen verantwoordelijkheid zouden geven. Integendeel! Een onderwijsmiddel, dat een kind, vastgeklonken in didaktische ketenen, naar indrukwekkende boekenwijsheid, keurige cijfers en succesvolle examens voert, is pedagogisch verwerpelijk–ook als ouders en leraren zichzelf op de borst kloppen wegens de resultaten van hun moeite.

Het samenstellen van een onderwijsmiddel is dus geen bagatel, dat men bij wijze van vrije-tijdsbesteding onderhanden neemt, hetzij omdat onze doktersrekening wat aan de hoge kant was, de studie van de kinderen meer kost dan ons lief is, of omdat onze zomervacantie dit jaar wat luxueus is uitgevallen. Het samenstellen van een onderwijsmiddel betekent altijd: een konkrete vormgeving zoeken voor een handelwijze, die op zichzelf vluchtig, polyvalent en voor velerlei uitleg vatbaar is. Er zijn dan ook oneindig veel onderwijsmiddelen, die oppervlakkig, overbodig, verkeerd, pedagogisch onverantwoord of waardeloos zijn. Wij zien voorbeelden te over van gevallen, waar de samensteller van het onderwijsmiddel er niet in slaagde, iets samen te stellen dat boven zijn eigen persoonlijke sfeer uitging. Er bestaan onderwijsmiddelen, die alleen maar door een kring van ingewijden begrepen en geleerd kunnen worden en die bovendien nog de studie van een uitgebreide didaktische en pedagogische *theorie* vereisen, wil de leraar er zeker van zijn dat hij naar de

bedoelingen van de alwetende heilprediker van de „beweging" – want in dergelijke gevallen is er meestal sprake van een rechtzinnigheid, die men op goede gronden „beweging" noemen kan – handelt en zijn eigen pedagogisch zieleheil verzekert.

Hiermede doemt nu echter nog een aspect van het onderwijsmiddel op. Als wij over de polyvalentie van een onderwijsmiddel spreken, dan bedoelen wij *polyvalentie* in die zin, dat het middel voor zeer verschillende uitleg vatbaar is, m.a.w.: vele onderwijsmiddelen kunnen op onderling zeer verschillende manieren gebruikt worden. Deze gebruikswijzen kunnen zelfs alle min of meer juist zijn. Hoe hoger van intellectuele struktuur het onderwijsmiddel is, hoe eer wij deze polyvalentie zien verschijnen. Een goed schoolboek is niet een gang met eenrichtingverkeer, maar een levensgebied, dat ook aan de eigen produktiviteit van het kind een kans geeft: *ook* de kans om fouten te maken, zichzelf te corrigeren, zelf de weg terug te vinden, zonder daarbij zoveel tijd te verliezen dat het pedagogisch *produktieve* en *gerichte* zoeken in vaag ronddolen ontaardt. Het is duidelijk, dat het onmogelijk is een onderwijsmiddel zó te maken, dat deze produktieve verkenning gegarandeerd kan worden. De waakzaamheid van de docent blijft dus altijd geboden. Een onderwijsmiddel is een grensland tussen twee werelden: de leerling leeft er weliswaar, maar ook de leraar handelt er. Al is het juist, dat wij opvoeders verantwoordelijk zijn voor het onderwijsmiddel en al moeten wij desondanks – zoals wij dat al geconstateerd hebben – het kind aanmoedigen tot het aanvaarden van eigen verantwoordelijkheid, daarom wil dit nog niet zeggen, dat een goed onderwijsmiddel de opvoeder van zijn verantwoordelijkheid ontheft of hem, pedagogisch gezien, uitschakelt. De opvoeder draagt ook verantwoordelijkheid voor het onderwijsmiddel, dat weliswaar niet zijn eigen maaksel is, maar dat hij dan toch gekozen heeft en waarvan hij het gebruik bepaalde. Vanzelfsprekend betekent dit dan ook, dat de docent verantwoordelijk is voor het gehele leerproces.

Hier moeten wij nu echter oppassen, leiding van en toezicht op de leerprocessen van een leerling wil niet zeggen: ze geheel en al bepalen en elke spontane afwijking en produktie verhinderen. Wij worden hier weer geconfronteerd met het probleem van de zekere innerlijke vrijheid, zowel van de lerende scholier als ook van hem die het onderwijs geeft. Dit brengt ons dan ook weer terug naar het begin. Wij gingen er immers van uit dat een onderwijsmiddel „*bewust gemaakt wordt, opdat*" en tot nog toe spraken wij over het „opdat" en lieten wij zien, dat het hier niet gaat om een „maken", zoals dat bij zuiver materiële constructies het geval zou zijn. Wij hebben gezien dat een onderwijsmiddel onderdeel is van een pedagogische handeling en dientengevolge ressorteert onder de wetten van de opvoeding. Wij legden hierbij in het bizonder de nadruk op de vrijheid van opvoedeling en opvoeder, omdat dit een uiterst belangrijke, fundamentele voorwaarde is, zowel van het opgevoed-worden als van het

opvoeden. Een ieder weet, dat een docent zelfs het mooiste onderwijsmiddel nog van persoonlijke aanvullingen, notities, tussenwerpsels, toevoegingen, post-scripta en veranderingen voorziet. Maar wij moeten nu nog een stap verder gaan en er de nadruk op leggen, dat onderwijsmiddelen, al zijn zij niet het hart van het leer-opvoedingswerk, toch zeker wel de longen zijn; d.w.z. dat een onderwijsmiddel zo moet zijn, dat het in een levend leer- en opvoedingsproces op natuurlijke wijze „ingevoegd" en „geassimileerd" kan worden. Hoe meer een onderwijsmiddel het karakter van een koel, onpersoonlijk, zakelijk ding draagt, des te oppervlakkiger zal ook zijn invloed op het opvoedingsproces zijn.

Hier komen wij nu echter alweer voor een nieuwe moeilijkheid te staan: naarmate een onderwijsmiddel persoonlijker van vorm wordt en meer aan de persoon van zijn maker gebonden is, des te onoverdraagbaarder wordt het ook. Zodoende wordt het onderwijsmiddel in zekere zin een wonder, al is het dan ook een dagelijks wonder: het moet voor een ieder persoonlijk toegankelijk zijn maar het mag niet aan een persoon gebonden zijn; het moet doelbewust en doelgericht zijn maar het mag ook weer niet het persoonlijke initiatief verlammen of de produktieve vrijheid van leraar en leerling ongunstig beïnvloeden; het moet de leerstof toegankelijk of hanteerbaar maken, maar dit mag niet gebeuren ten koste van de persoonlijke inspanning en de vruchtbare verkenning van de leerling; het mag geen aanleiding geven tot mechanisering, maar er moet toch *ook* gemechaniseerd worden, om het aankweken van bepaalde routines te vergemakkelijken en intelligentie en geheugen zoveel mogelijk vrij te maken voor ander, belangrijker en waardevoller werk. Het was dus inderdaad juist, toen wij zeiden, dat het onderwijsmiddel *bewust* „gemaakt" moet worden.

En toch is dit „maken" ondanks de bewustheid ervan, dikwijls maar zeer ontoereikend. Dit geldt vooral voor díe vakken, waar een grondige, formele, deduktieve of induktieve systematisering weinig ontwikkeld of niet goed mogelijk is. Laten wij als voorbeeld van een deduktief of induktief gesystematiseerd onderwerp de mathematiek en de natuurwetenschappen nemen. In deze vakken kan men dikwijls zonder moeite de juiste en ondubbelzinnige funktie en plaats van een onderwijsmiddel bepalen. Maar in het geschiedenis-, taal- en literatuur-onderwijs zijn er onderwijsmiddelen, die meer dan één funktie gelijktijdig vervullen; zij kunnen zelfs op meer dan een leerniveau dienst doen.

Dan wordt het bijna een „kunst" om de leerling te boeien zonder de leraar zelf uit te schakelen. Waarbij wij dan ook nog moeten bedenken, dat het niet altijd een nadeel is als de leraar uitgeschakeld wordt en dat een goede leraar zich bovendien niet laat uitschakelen, ofschoon dit – helaas – bij de autoritaire, eerzuchtige of ijdele leraar ook het geval is. Het is b.v. niet gemakkelijk, gedichten op een goede, voor kinderen geschikte manier te behandelen; dit vraagt van de auteur, behalve zakelijke

kennis van de dichtkunst en begrip voor kinderen, ook nog het vermogen, zijn onderwerp zowel menselijk als dichterlijk leven in te blazen. Gesteld dat de auteur het wél klaarspeelt het kind een werkelijk beleven van de dichtkunst bij te brengen en gesteld, dat menig leraar dit niet klaarspeelt, al spant hij zich voor de klas nog zo in, dan blijft toch nog de vraag, of de zich vergeefs inspannende leraar er goed aan doet *zijn* opgave nu maar verder–klakkeloos–aan het *boek* over te laten. In het algemeen mag een onderwijsmiddel niet in de plaats treden van de docent; ook moeten wij verhinderen dat de zwakke, luie of slecht voorgelichte leraar zich in de klas door het onderwijsmiddel laat vervangen. Een juist onderwijsmiddel *helpt* zowel leraar als leerling, maar het laat tevens ruimte voor eigen initiatief en voor de nodige eigen interpretatie en aktiviteit. Daarom zal de perfectionist en encyclopedist sommige onderwijsmiddelen ook zeer onvolledig vinden. Daarom ook is menig *leer*boek volkomen onbruikbaar als naslagwerk voor huiselijke gebruik. Daarom is menig, onjuist samengesteld leerboek weliswaar geschikt voor de boekenkast thuis, maar onjuist, omdat het voor kind en scholier te volledig, te veelzijdig, te akademisch-systematisch is. Daarom ook is een wandkaart geen schilderij en mag hij dus ook niet als zodanig beoordeeld worden.

Men heeft geprobeerd, het dode onderwijsmiddel leven in te blazen door het geheel of gedeeltelijk door de kinderen te laten maken. Dat hoeft niet verkeerd te zijn, als wij maar goed in het oog blijven houden, dat wij–de opvoeders–uiteindelijk verantwoordelijk blijven voor hetgeen daarbij tevoorschijn komt. Als wij maar niet vergeten, dat een *leermiddel* nog geen *onderwijs*middel is, d.w.z. dat datgene, wat het kind verzint om zich een bepaalde stof in te prenten, weliswaar een *leermiddel* is, maar niet per se *onderwijs*middel. Als wij deze „aktivering" van de scholier maar niet als bezigheid zien, maar er een werkelijk zinvolle aktiviteit van weten te maken.

Tot nogtoe hebben wij ons, zoals wij het al aangeduid hebben, op het standpunt gesteld van de doorsnee school-vakman. Wij hebben het onderwijsmiddel alleen maar als middel tot leren bekeken en wij hebben vastgesteld, dat auteur en gebruiker er de verantwoordelijkheid voor dragen. Dat is, geloof ik, ook volkomen juist, al is het niet alles. Daarom moeten wij er hier nog wat aan toevoegen.

Al kunnen wij aan de ene kant het onderwijsmiddel zien als een onderwijshulpmiddel, het leren zelf moet toch altijd leiden tot persoonlijke scheppende studie van de leerling en in die geest *is* elk *onderwijs*middel ook een *leer*middel. Het omgekeerde is, zoals wij al geconstateerd hebben, *niet* altijd het geval: het kind kan b.v. een leermiddel bedenken waarvan het weinig of niets *leert*. Maar een onderwijsmiddel *moet* de weg openen tot eigen leren.

Als wij nu snel en, helaas, slechts vluchtig de verschillende kategorieën

van onderwijsmiddelen de revue laten passeren en wij houden ons daarbij voorlopig aan zeer grove indelingen, dan zien wij onmiddellijk duidelijk *één* verschil, dat n.l. tussen de „symbolische onderwijsmiddelen" zoals b.v. schoolboeken, stereometrische modellen, een atoom-model; „beeldende, veraanschouwelijkende middelen," zoals platen, diapositieven en films; en ten *derde* de „verzameling" van voorwerpen die wij „voorbeelden" zouden kunnen noemen en die wij zowel bij de biologie-les als ook bij de aardrijkskunde en bij de scheikunde gebruiken.

Bij de volgende stap zien wij dan nog een criterium van onderscheid dat de drie bovengenoemde groepen kruist: een scholier of een groep van scholieren schept zelf een symbolisch onderwijsmiddel; de scholieren maken zelf een schets, een verzameling van fotografieën, een model. Zodra het gemaakte middel buiten de kring van zijn makers gebruikt wordt, wordt het *leren tot onderwijzen*. In de zg. „progressieve" scholen bouwt men met de leerlingen hele tentoonstellingen om de eigen schoolgemeenschap of andere scholen tot onderwijs te dienen. Zij vervaardigen er werkstukken, waarvan de documentatie andere leerlingen kan voorthelpen.

De vraag, die wij bij de gebruikelijke onderwijsmiddelen in de eerste plaats moeten stellen – in het voorafgaande hebben wij deze vraag reeds geformuleerd: „waartoe dient het?" – wordt nu op hoger niveau gesteld. Mogelijkerwijze zal de school echter antwoorden: dit persoonlijke werk diende in de eerste plaats als *leer*middel voor de kinderen die het gemaakt hebben; pas in de *tweede* plaats werd dit leermiddel ook een onderwijsmiddel.

Maar ook elders zien wij, dat het onderwijsmiddel uit het leermiddel ontstaat. Wie een sluismodel met sluiskamer maakt, zal het niet meer dan normaal vinden dat zijn klas de sluizen eens komt bekijken. Deze kleine „schoolreis" hoort erbij en dit is werkelijk, persoonlijk verkennen en leren. Maar degene, die deze waarneming leidt, die ter plaatse vragen stelt en snel, met een paar lijnen, schetst wat hier aan het gebeuren is, die staat meteen midden in het levende onderwijs- *en* leerproces. Onze beperking van het onderwijsmiddel tot zijn zuivere *onderwijs*funktie mag dus in geen geval leiden tot miskenning van het feit, dat *onderwijzen* tegenwoordig *niet* meer betekent: het aanbieden van onbekende zaken door *degene die weet* aan eeuwig *onwetenden*, die het maar volgzaam te assimileren hebben. Onderwijzen betekent tegenwoordig: vrij baan maken voor waarachtig, persoonlijk leren. Een werkelijk goed onderwijsmiddel moet dus een anticipatie zijn, die uiteindelijk leidt tot persoonlijke, aktieve, vruchtbare en systematische studie. Het zou dus volkomen juist zijn, als wij de onderwijsmiddelen indeelden in die, welke tot eigen studie aansporen en die, welke slechts de passieve gehoorzaamheid van de scholieren vereisen.

Ook als men het in grote trekken eens kan zijn met dit betoog over

het onderwijsmiddel als leermiddel, dan zal men misschien toch nog enige reserves moeten overwinnen. Men zou zich kunnen afvragen of deze onderwijsmiddelen, ondanks de *schijnbare* vrijheid van het lerende kind, niet toch in wezen zeer despotisch kunnen zijn. Hoe eenzijdiger zij op hun doel toegespitst zijn, des te meer zal ook de leerling in zijn gebruik ervan beperkt worden tot *alleen* datgene, wat de onderwijzer voor ogen stond. Het is bekend, dat sommige didaktische stromingen hun onderwijsmiddelen vaak zeer nauwkeurig bepalen. Daarbij komt dan nog, dat zij het gebruik van hun onderwijsmiddelen aan nauwkeurige voorschriften binden en dat alle handelingen, die buiten dat onderwijsdoel liggen, door de docent bewust geëlimineerd worden. Leren bepaalt zich dan uiteindelijk óf tot het oefenen van reeds verworven kunnen, óf tot het ontdekken van datgene, wat de leraar ontdekt wil zien; het is geen zoeken, ontdekken of verwerven van nieuwe kennis. Weliswaar komt men ook langs deze weg tot eigen leren, maar slechts op het niveau van de oefening of ontdekking van het enkele, vooruit bepaalde feit. De oude Herbartiaanse school moest hier eigenlijk geheel en al mee instemmen, in plaats van het als modernisme af te wijzen; in feite gaat het hier namelijk om de goede oude associatievorming, die door oefening ingeprent en door een nauwkeurig op-het-doel-gericht-zijn voorbereid wordt. Aan de andere kant moeten wij toch ook weer toegeven, dat de doelstelling van een onderwijsmiddel ook weer niet zo vaag mag zijn, dat het kind alle kanten uit kan, zoals dat in zijn dagelijks leven gebeurt. Er bestaan bepaalde, ondergeschikte hulpmiddelen, waar wij deze vaagheid zien, de jeugdencyclopedie b.v., die het kind in de les ter oriëntering mag gebruiken; maar hier *hindert* deze vaagheid niet want de *taak* geeft al voldoende houvast. Wie het spoor kwijt raakt in een encyclopedie, is niet voldoende op de taak gericht. Dit kan men dus niet als argument tegen dit hulpmiddel gebruiken, maar alleen maar tegen het kind, of tegen de onderwijsmethode als zodanig.

Geheel onverwachts komt hier nu nog een belangrijke eigenschap van het onderwijsmiddel naar voren: *niet* het feit dat het te maken heeft met het gehele onderwijs – dat hebben wij al geconstateerd – maar het feit, dat het gebonden is aan het juiste gebruik van de tijd. Wie in een encyclopedie gaat dwalen, zal er ongetwijfeld buitengewoon veel waardevolle zaken voor zijn algemene ontwikkeling in vinden, maar in het kader van de beschikbare schooltijd is hij niet op de meeste nuttige manier bezig. Deze tijd moet met het grootst mogelijke nuttige effect gebruikt worden en vormeloze, weinig doelgerichte onderwijsmiddelen laten het kind alleen maar een tijdje doelloos ronddolen. De tijd, die wij verbruiken, hoort immers bij een mensenleven en het is de plicht van de onderwijzers, de tijd die zij van het kind opeisen, zo produktief mogelijk te maken. Hiermede verschijnt nu ook de gehele problematiek van het pedagogisch en filosofisch-anthropologisch denken. Immers: *wanneer* en *hoe* gebruikt

een mensenkind „zijn tijd", d.i. zijn leven, op de juiste wijze? Als wij ons bewust worden dat deze vraag over de tijd medebepalend is voor de gehele axiomatiek zowel van het onderwijsmiddel als van ons onderwijs, dan zien wij pas goed hoe diep wij graven, wanneer wij de spade in de grond der didaktiek steken.

Deze zelfde tijdvraag heeft echter ook een volkomen nuchtere en praktische kant: een goed onderwijsmiddel berust op een goede tijdsindeling en beoogt tijdsbesparing. Alles moet een einde hebben. Een onderwijsmiddel dat „teveel" tijd in beslag neemt, is een stuk intellectueel of artistiek speelgoed. De school beschikt maar over een zeker aantal uren, het leven zelf heeft maar een beperkte jeugdperiode. Er bestaan prachtige platen en boeken, die buitengewoon geschikt zijn voor huiskamergebruik of als vrije-tijdsbesteding, maar dikwijls vergissen schrijvers en uitgevers zich, als zij deze zaken voor schoolgebruik aanbieden. De zakelijkheid, het „vervelende" van vele wandplaten en schoolboeken, kunnen een gevolg zijn van het feit, dat men er naar kijkt door de bril van een liefhebber of van een belangstellende, dat men ze bekijkt als „op zichzelf staande zaken" inplaats van ze te beoordelen vanuit hun funktie in het onderwijsproces. Mogelijkerwijze vergeet men ook dat de tekenaar of – in het algemeen – de onderwijsmiddelen-kok, verregaand gebonden is aan het opdissen van een vast menu en nooit iets à la carte klaar mag maken. Laten wij als voorbeeld uit de wereld van het boek die afschuwelijke verzamelingen van literaire middelmatigheid nemen, die op school gebruikt worden als bloemlezing uit de dichtkunst van een of ander taal. Dikwijls hebben zij meer van een onsmakelijk brouwsel, dat uit de vermenging van allerlei didaktische stromingen ontstaan is, dan van een bewijs voor de schoonheid der dichtkunst. Een dergelijk boek is volkomen ongeschikt om buiten schoolverband als kinderlectuur gebruikt te worden. Het ideale schoolboek, dat het kind als een kostbaar bezit aanvaardt, komt niet zo dikwijls voor als de schrijvers van schoolboeken wel menen. Veel hangt ook af van de manier, waarop de docent het boek gebruikt en zijn vak onderwijst. Misschien slaagt hij er in, niet alleen schoolkennis in te prenten maar de leerlingen ook een daadwerkelijk *beeld* te geven. In dat laatste geval zal het kind – de scholier van zoëven – thuis het boek weer openslaan en zo ontstaat dan een waarlijk persoonlijke band met de stof. Ook dan nog moet men hopen dat het kind, in zijn vreugde over wat hier geboden wordt, in staat zal zijn de school te vergeten, ondanks de uiterlijke vorm van het boek. Maar hier moeten wij alweer op onze hoede zijn, want het kind kan, gefascineerd door ál maar schoner en interessanter details, makkelijk verdwalen in die overvloed van aanschouwelijke rijkdom en volledigheid van gegevens.

De duidelijkheid en veraanschouwelijking van de leerstof moge dan het principe zijn van vele onderwijsmiddelen en de herinnering aan het eenmaal geziene moge dikwijls de basis van het leren zijn, uiteindelijk moet

toch de geest zelf ordenen en geordend worden. Het geheel der aanschouwing dient ondergeschikt gemaakt te worden aan de kategoriale, begripmatige beheersing en in de loop van dat proces wordt de aanschouwing dan ook ontdaan van zijn veelzijdigheid en visuele rijkdom. Vooral de onderwijsfilm, om nog te zwijgen over de geluids- en kleurenfilm, moet daarom met de grootst mogelijke voorzichtigheid gebruikt worden, teneinde hem produktief te maken in het kader van een abstraherend onderwijsproces en te verhinderen, dat de rijkdom van aanschouwelijke feiten en gebeurtenissen louter en alleen indrukken en gevoelens achterlaat. Hier zien wij weer duidelijk de bizondere verantwoordelijkheid van de opvoeder, die een dergelijk middel samenstelt: het behoort namelijk *ook* tot zijn verantwoordelijkheid, de abstraherende verwerking, de intellektuele rangschikking van het gebodene te leiden, of in ieder geval mogelijk te maken. Dat behoort bij het onderwijsmiddel. Hier treedt nog eens duidelijk naar voren hoe fragmentarisch het karakter van een onderwijsmiddel is: het vindt immers *uitsluitend* in het onderwijsproces zelf zijn vervolmaking en het mag dus niet als een op zichzelf staand, gesloten geheel beoordeeld worden.

Zo langzamerhand voelt men zich met het plan, een onderwijsmiddel samen te stellen, als een vermetele hemelbestormer. Gaan we op die weg nog verder, dan komen wij nog tot de konklusie, dat het een bovenmenselijke taak is, een onderwijsmiddel te scheppen. Het is goed, zich de betekenis, waarde en problemen van een taak bewust voor ogen te stellen, om daarmede een lichtvaardige aanpak van een dergelijke onderneming te verhinderen. Maar het is even noodzakelijk, hier heel nuchter aan toe te voegen, dat de opvoeder desondanks aan het werk moet, omdat hij, evenals de boer, werk verricht, dat het leven-zelf is en dus geen uitstel kan lijden.

Wij beseffen, in het licht van deze taak, dat ons werk alleen maar zeer ontoereikend kan zijn. Wij weten, dat het belangrijkste steeds binnen in het kind zelf geschiedt door een autonoom scheppend proces, wij weten dat wij dit proces op gang kunnen brengen en dat wij er voor een deel de voorwaarden voor moeten scheppen, maar wij weten ook dat wij het nooit zullen kunnen *determineren*. Daarom ook kunnen wij, voor wat betreft het onderwijsmiddel, slechts in toewijding aan het onderwijsdoel onze bescheiden, nuchtere maar ook grondige bijdrage leveren.

De werkelijk grote taken van het menselijk leven zijn niet langs de weg van intellektuele arbeid te volbrengen–maar toch vervult de mens ze dagelijks met liefde, onzelfzuchtigheid, en zonder ophef.

Moge die weg ook de onze zijn.

DE TECHNISCHE LEERLING EN ZIJN GEREEDSCHAP

B. C. J. LIEVEGOED

De technische leerling, die na de lagere school zijn intrede doet in een technische school is hiermee, zeker voorlopig, voorbestemd zijn brood te gaan verdienen met de arbeid van zijn handen. Deze handen zullen geleerd moeten hebben het nodige gereedschap te gebruiken om het arbeidsdoel efficient te kunnen bereiken.

Ons taalgebruik kent vele woorden waarin de betekenis van hand en gereedschap tot uitdrukking komen en dat is niet verwonderlijk wanneer we vernemen dat Révész zijn monografie over „Die menschlische Hand" begint met de woorden „Die Hand ist das Symbol der Menschheit in ihrer ganzen Entwicklung und Geschichte". Handvaardig, handig, handzaam, zijn reeds begrippen, die zich steeds verder van de concrete hand losmaken en op algemene eigenschappen wijzen. In de „handeling" tenslotte openbaart de mens zich in zijn volle vermogen als wezen dat in staat is zinvol naar een zelfgesteld doel te streven.

In het woord gereedschap vinden wij een begrip dat in de uitdrukking „de meest gerede partij" een zeer bepaalde klank krijgt. In het gereedschap treedt de arbeidende mens de wereld der dingen op de meest gerede wijze tegemoet.

Door de hand als sensorisch orgaan openbaart zich een deel van de wereld aan de mens, door de hand als motorisch orgaan wordt de wereld omgevormd naar de doelstelling die in de geest van de mens leeft. Deze omvorming van de wereld heeft in het gereedschap de gecanoniseerde middelen gekregen. In het gereedschap is de ervaringswijsheid van duizenden jaren scheppende en werkende mensheid gekristalliseerd. Zij vormen gespecialiseerde functies die de mens aan de hand kan toevoegen en welke in het dierenrijk allen als gespecialiseerde éénzijdige organen terug te vinden zijn. De mol kan beter graven met zijn scharende voorpoten, de muis beter beitelen met zijn knaagtanden, de vis beter zwemmen, de vlo beter springen en de leeuw beter verscheuren, maar de mens kan gereedschap maken en allen overtreffen door deze functies vrij en zinvol te kunnen afwisselen.

Drie wereldbeelden

Wat de hand sensorisch-tastend van de wereld ervaart is steeds gebonden aan *het concrete aanwezig zijn van dingen*. Het zg. haptische wereldbeeld dat door de hand tastend en grijpend, dus sensomotorisch, verovert wordt, is een wereld van concrete vormen en kwaliteiten, die door een na elkaar van een aantal prikkels, tot een geheel worden saamgevoegd.

Anders het wereldbeeld, dat door het oog en door het oor ons eigendom wordt.

Révész in zijn beschouwingen over de hand en veel uitvoeriger Hans Kaiser in zijn grote „Lehrbuch der Harmonik" wijzen op de kwalitatieve verschillen tussen de haptische, de optische en de akustische wereldbeelden. Hans Kaiser spreekt over een haptificatie van onze gehele moderne cultuur en bepleit als tegenwicht een stelselmatige oefening van de optica en vooral van de akustica. Als mathematicus-musicus plaatst hij naast de aisthesis, de aanschouwing van de wereld, de akróasis het aanhóren van de wereld. Voor hem is het monochord het gereedschap om de akróasis te oefenen.

Als reeds de gewone mens in onze moderne technische cultuur gevaar loopt door een éénzijdige haptificatie, dan moet de technische leerling wel in het bijzonder door dit proces bedreigd worden.

Het is daarom van belang ons kort met de wezenlijke kenmerken van de genoemde drie wereldbeelden bezig te houden, want het is niet de hand als zodanig die ons een éénzijdige weg voorschrijft!

Révész noemt vijf functies van de hand waaruit blijkt, dat deze in alle drie werelden is ingeschakeld. De eerste twee zijn haptische functies; het *waarnemen* en het *arbeiden*, de derde staat binnen de optische kwaliteiten, nl. de *vormgeving* (vrij scheppend en controlerend) en de vierde en vijfde functies zijn akustisch, uitdrukkend wat ongezien achter de dingen staat, nl. de *uitdrukkingsfunctie* en de *magische functie* van de hand.

De haptische wereld

De haptische vormwereld wordt veroverd door opeenvolgende tastbewegingen, die later tot een geheel worden saamgevoegd. De vormen, die daardoor ervaarbaar en weer produceerbaar worden, hebben een konstruktief-architectonisch karakter. Zij blijven elementair, concreet en zakelijk. In de hoogste vormen kunnen zij imposant worden en zelfs het blijvende en wezenlijke als het ware haptisch expressionistisch naar buiten brengen, maar zij behouden steeds een archaïsch karakter. Révész heeft dit beschreven in zijn studie over plastisch werk van blinden. Zo kan ook het technisch juist geconstrueerde zijn eigen schoonheid hebben.

De optische wereld

In de optische vormwereld kan een totaliteit overzien worden, kan ook het voorbijgaande, de uitdrukking, de mimiek binnentreden. Hier wordt de wereld „overzichtelijk" en vindt de geboorte van het beeld plaats. De „voorstelling" wordt bewegelijk, de fantasie, het zich vrij bewegen in en spelen met een wereld van beelden, kan zich ontplooien. En als dan tenslotte het „*overzicht*" tot „*inzicht*" geleid heeft, dan heeft de optische wereld zijn hoogste trap bereikt. Het spelend leven in beelden, dat in de

dagdroom een pathologische vorm aan kan nemen, betekent in zijn normale vorm een belangrijk oefenterrein voor het latere ruimtelijke voorstellingsvermogen. Het leren „zien" van de gebeurtenissen van een verteld verhaal kan ook pedagogisch gebruikt worden om het ruimtelijk voorstellingsvermogen te oefenen dat voor bepaalde technische beroepen van grote waarde is.

De akustische wereld

In de akustische wereld komt de mens in aanraking met de dingen achter de dingen. De doofstomme die nog geen taalontmoeting heeft en alleen een haptische en optische wereld kent, komt niet tot hogere begrippen, voor hem is het „behoren tot" alleen ruimtelijk concreet „toebehoren", het hogere begrip blijft hem vreemd. Ook in de sfeer waartoe hij toegang heeft, in zijn plastiek en tekenwerk blijft hij chaotisch-atomistisch en construeert naast elkaar zonder samenhang, zoals mij steeds weer opviel in het werken met doof geborenen.

Het woord is het gereedschap van de akustische wereld. Door het woord wordt menselijke cultuur overgedragen en ontwikkelen zich de hogere geestelijke vermogens van de mens, zijn abstracte denken en zijn relatie tot het ongeziene absolute.

Het is het koninklijke voorrecht van de hand om in dienst te kunnen staan van alle drie werelden. Het ontwikkelen van handvaardigheid zal daarom zeker niet alleen van belang zijn voor de technische leerling. Het gereedschap zelf moge een haptisch-technisch karakter dragen; niet alleen het concreet-nuttige, doch ook het aanschouwelijk-schone en het symbolisch-hogere kan de hand door middel van het gereedschap in de wereld plaatsen. Als de hand zelf zijn eerste vormgeving in klei en verf heeft volbracht, zal de ontmoeting van het kind met het gereedschap voor zijn verdere ontwikkeling van groot belang zijn. Het kleurkrijt, het potlood en het penseel, de schaar en de naald stellen het tot verdere prestaties in staat.

Gereedschap, symbool van een nieuwe levensfase

Doch het is wèl zo, dat de ontmoeting van de technische leerling met het *ambachtelijke* gereedschap nog een zeer bijzondere plaats inneemt. Het mogen gaan gebruiken van dit gereedschap markeert voor de technische leerling het moment waarop hij kind-af is en waarop hij zich gaat voorbereiden om in de wereld van de volwassenen binnen te treden. Hierdoor wordt het gereedschap zelf tot *symbool van een nieuwe levensfase;* tot een symbool beladen met alle hoop op een toekomst waarin men, misschien meer dan op de lagere school, kan tonen zijn mannetje te kunnen staan.

Maar tegelijkertijd heeft deze leerling voor zover hij zich nog in de prepuberteit en puberteit bevindt behoefte aan een wereld waarin hij kan pionieren en zèlf ervaring kan opdoen. Niet meer de onderwijzer, maar de wereld zelf wil hij als weerstand en corrector ervaren. Het bloed, dat in de snede opwelt door het foutief gebruikte zakmes, vervangt de rode inkt van de onderwijzer bij de fout in de som. En de jongen neemt deze correctie door de werkelijke wereld met meer intensiteit en zelfs vreugde aan, dan de vroegere correctie in een wereld van schoolschriften. Maar hier begint ook de eerste grote teleurstelling voor de technische leerling, in plaats van in een wereld, die onbetreden is en zelf ontdekt kan worden, komt hij, zonder overgang, in een geperfectioneerde, aan alle kanten afgesloten en klaargegroeide, wereld terecht. Elk stuk gereedschap is bestemd voor één doel en mag slechts op één manier gehanteerd worden. Maatvoering en precisie zijn van de eerste dag af het belangrijkste. Technische volmaaktheid en vakkundigheid, resultaten van een duizenden jarige ervaring en gekristalliseerd in het volmaakte gereedschap geven hem geen enkele mogelijkheid zelf elementaire ervaring op te doen en een overgang van speelgoed naar gereedschap te voltrekken.

Immers de leerling is binnengetreden in de wereld van de arbeid en deze is doodernstig. Het „vak" moet geleerd worden en wel van begin af aan op de juiste (d.w.z. historisch gegroeide) wijze.

Maar de menselijke arbeid concretiseert zich in een beroep en een beroep uitoefenen en met een beroep in een sociaal geheel staan omvat meer dan handvaardigheid en vakkennis.

De arbeid van de mens onderscheidt zich juist daardoor van de arbeid van het dier als dit bv. een nest bouwt, dat de mens in staat is *zichzelf* een doel te stellen en zijn handelingen op dat doel te richten. Dit kunnen stellen van een doel verlangt een grote mate van fantasie die door het kind in de spelsituatie ontwikkeld wordt en dan nog op de spelhandeling zelf gericht is, wat uitgedrukt wordt met de woorden „wat zullen we gaan doen?". Deze spelfantasie kan later gericht worden op een concreet doel, welke een bepaald product van arbeid of een situatie van arbeiden kan zijn. De man van de rijwielstalling droomt zich een fietsenwinkel, als hij deze heeft, een rijwielpaleis en tenslotte een rijwielfabriek. Zonder doelgerichte concrete fantasie komt geen bedrijf tot stand.

Het zou belangrijk kunnen zijn om te onderzoeken in welke vorm deze concrete fantasie bij de technische leerling ontwikkeld kan worden.

Het beroep omvat bovendien het kunnen beleven van vreugde in de uitoefening van dat beroep, van creativiteit en persoonlijke uitdrukking.

Het omvat bovendien nog alles wat samenhangt met de sociale status en de sociale plichten en voorrechten die het uitoefenen van een beroep begeleiden.

De handvaardigheid krijgt pas zin in een sociale ruimte en samenhang,

waar deze handvaardigheid terwille van *anderen* uitgeoefend wordt. Zelfs het gereedschap ontwikkelde zich pas als zodanig toen het een sociale functie kreeg en voor *velen* nuttig kon worden. Zolang het hulpmiddel elke keer opnieuw door de éénling voor eigen tijdelijk gebruik toevallig gevonden moest worden, ontstond er nog geen gereedschap. Gereedschap ontwikkelde zich pas toen het hulpmiddel gebruikt werd voor meer dan de eigen behoefte en toen het van vader op zoon vervolmaakt kon worden. Het is wel typisch dat het oudste gereedschap reeds spoedig naast zijn haptische-nuttigheidsvormen een optische versiering kreeg en tegelijk een symbolisch-magische taak.

Maar de moderne technische leerling komt in een wereld waarin al deze „franje" weggevallen is, zijn gereedschap is nuttig en geperfectioneerd voor één doel, kortom het is technisch gereedschap, uitdrukking van een allerlaatste cultuurvorm. De volwassen technicus kan de schoonheid beleven van het volmaakte gereedschap, maar het kind wil daar nog mee spelen. Is dit niet de tragiek van de knutselende vader, die trots op zijn gereedschap is en moet bemerken, dat zijn zoon zijn prachtige beitel als schroevendraaier en breekijzer heeft gebruikt?

De verhouding van de leerling tot zijn gereedschap

De verhouding die de leerling tot zijn gereedschap heeft, kent een drietal gebieden; de concrete (vaardigheids) betekenis; de persoonlijke betekenis en de sociale betekenis. De concrete verhouding tot het gereedschap is al een late stap in de ontwikkeling van de jonge mens tot de wereld der dingen.

Misschien mag ik de eerste sensomotorische verhoudingen het „hanteren" *met* de dingen noemen. Het omvat het stapelen, in elkaar passen, gooien en balanceren van en met dingen. De werkelijke realiteiten worden hier ontmoet en de kwaliteiten van de dingen worden beleefd. En in deze sensomotorisch-haptische sfeer is het kennen van de wereld een inwendig kennen van weerstand, beweging en spanning binnen eigen lichaam.

De uiterlijke wereld der dingen is nog zeer nabij en pas langzamerhand komt er distantie wanneer bij dit omgaan met de dingen de voorstelling ingeschakeld wordt. Maar deze eerste voorstellingen zijn nog concreet en situatiegebonden.

Pas in het spel krijgen de dingen een nieuwe betekenis. Het ding wordt „slechts" ruimtelijk punt voor de fantasie. Het lucifersdoosje is het ene moment auto, het volgende moment zonodig schip of opbergruimte voor kraaltjes.

Door het spel ontwikkelt zich de fantasie en leert het kind zich te gedragen naar zelfgestelde normen of sociaal gestelde spelregels. Het ding heeft het ene moment zijn haptische blijvende concrete waarde, het volgende een voorbijgaande, vluchtige emotionele waarde. Het is ruimtelijke

plaatsbepaling in een innerlijke optische wereld van bewegende voorstellingen. Zo wordt het schepje, eigenlijk een stuk gereedschap, tot eindpunt van een gefantaseerde spoorlijn waarop zandvormpjes voortpuffen.

Tenslotte breekt met het groeiende inzicht de mogelijkheid door, *zichzelf in de toekomst een doel te stellen* en dit aanvankelijk met niet-adequate hulpmiddelen, tenslotte met adequaat gereedschap te bereiken. Dit pas is wezenlijk menselijke arbeid.

Van zakmes tot volmaakte machine

Hier pas treedt het gereedschap in zijn eigenlijke betekenis op. Het eerste gereedschap is nog algemeen, het zakmes is van alle snijdende instrumenten het meest omvattend in zijn mogelijkheden en de wereld der dingen, die met dat zakmes bewerkt en vervormd worden, is nog een open wereld. Ik wil hier onder open wereld de situatie verstaan waarbij het gereedschap voor vele doeleinden bruikbaar is en het materiaal op vele wijzen bewerkbaar.

Het meest open is de vrije hand die een stuk klei omvat en sedert het neolithicum heeft de werkwijze van de keramische werker zich nauwelijks gewijzigd. Iets minder open is reeds de hand die het zakmes voert en een stuk hout bewerkt. Met elke verdere verbetering van het werktuig sluiten zich de sectoren van de open wereld en kan in een engere wereld dieper doorgedrongen worden.

Als de vasthoudende hand vervangen wordt door de bankschroef en daardoor beide handen gereedschap kunnen voeren is er een stap vooruit gemaakt in het technisch kunnen, een stap verwijdering ontstaan tussen mens en ding, dat men nu tegenover zich heeft en dat men „te lijf" kan gaan. En zo sluit zich stap na stap de wereld in het technisch ontwikkelingsproces tot tenslotte de jonge mens komt te staan voor de werktuigmachine waar ook het gereedschap vastgeschroefd is en waar de machine de voorgeschreven beweging uitvoert. Deze is in staat beter te boren, beter te draaien en beter te fraisen dan de menselijke hand, maar ook alléén dat. En als deze machine dan steeds verder gemechaniseerd wordt en met het volautomatisch worden ook nog de controle overneemt, staat de mens tegenover de gesloten wereld van de volmaakte machine.

Technische volwassenwording

Nieuwenhuis heeft onlangs gewezen op de discongruentie tussen de lichamelijke rijping en de geestelijke volwassenwording[1]. Mag ik naast zijn lichamelijke, economische, sociale, culturele en zedelijke volwassenvorming, ook nog de technische volwassenwording noemen?

[1] Paedagogische Studiën, 35e jaargang, april 1958.

Hoe opener de technische wereld is, hoe eerder men volwassen is om deze met zijn menszijn te kunnen doordringen en er zijn menszijn bij te behouden. *Hoe geslotener de technische wereld wordt, hoe rijper de mens moet zijn* om in deze wereld ook mens te kunnen blijven.

De technische volwassenheid voor het handgereedschap dat in beroepen als schilder, behanger, stucadoor, metselaar, bouwtimmerman enz. overweegt, kan reeds betrekkelijk jong gesteld worden. De school kan de jongen afleveren in een situatie, dat deze van voorbereiding tot uitvoering en tot controle van het eigen werk, de situatie beheerst, een situatie die, afgezien van sociale factoren, die van de echte arbeid kan evenaren. De menselijke gevoels- en belevingsverhouding tot het handgereedschap wordt door zijn geringe psychologische afstand als mensverwant beleefd.

Zodra de werktuigmachine wordt ingeschakeld is deze afstand veel groter geworden en de wereld waarin de puber leeft, alsmede de sfeer van de school waarin deze machine voor oefendoeleinden is opgesteld, is dusdanig verschillend van de *arbeids*situatie aan de machine, dat men als schoolresultaat alleen de technische beheersing van de handelingen aan de machine mag verwachten, maar nog geen technisch volwassen verhouding tot de arbeid. Het zal de taak van de industrie zijn, de jonge arbeider in de gelegenheid te stellen deze volwassenwording verder door te maken.

Het centrale probleem van ons technisch onderwijs

Voor de school blijft dan de vraag bestaan:

Welke wegen staan de pedagogie ten dienste om de jonge mens de noodzakelijke en specifieke rijpheid te geven, die hij nodig zal hebben om straks in de grote machinehal zijn plaats als mens in te nemen? Ik meen, dat wij hier staan voor het centrale probleem van ons technisch onderwijs: met handvaardigheidsonderwijs en los daarvan wat A.V.O. zullen we dat doel zeker niet bereiken.

Het kleine kind heeft geleefd met het hanteren der dingen, het leerde daardoor de concrete wereld als innerlijke ervaring kennen.

Het grotere kind heeft gespeeld met de dingen en als hij dit werkelijk voldoende heeft kunnen doen, heeft hij in zijn spelnormen reeds de eerste menselijke beperkingen gegeven aan zijn motorische bewegingsdrang. Maar dan heeft hij ook zijn fantasie ontwikkeld die hij later zo bitter nodig zal hebben om zich in het leven, in de toekomst, iets voor te kunnen stellen dat waarde heeft om naar toe te leven en dus het handelen van het heden te bepalen. Het heden krijgt pas zin in het licht van het toekomstperspectief.

Voor het zich verder *intellectueel* ontwikkelende kind wordt het omgaan met de dingen tot een *denken met de dingen*. In de plaats van het gereedschap komt hier het leermiddel te voorschijn ter verdere ondersteuning

van de ontwikkeling van zijn visuele voorstellingsvermogen en woordgedragen gedachtengangen. Door de verschijning heen leert de leerling vragen naar het hoe en het waarom en leert hij zoeken naar idiële samenhangen, naar structuren en naar de plaats die dingen en normen in de wereld innemen.

Het denken vanuit de dingen wordt tot denken over de dingen en tot denken los van de dingen.

De technische leerling blijft wat dit betreft steeds in een concrete wereld en zelfs de wiskunde is voor hem slechts een ezelsbruggetje om het *product* te kunnen *maken*. Voor de technische leerling wordt het *gereedschap* niet alleen tot *leermiddel* maar tegelijk tot *leerobject* èn tot hulpmiddel om een later doel, het product, tot stand te brengen.

Bij de intellectuele leerling ligt het eindpunt in het onderkennen der dingen, bij de technische leerling in het maken van de buiten hem, door de wereld gestelde, producten. Voor hem is de doelstelling: het product, concreet en door *anderen* van te voren bepaald.

Zijn vrijheid bestaat alleen in de keuze van de middelen en de werkmethode om het doel te bereiken. Niet het doel maar de weg tot het doel laat nog speling voor initiatief, keuze en toepassing van vakkennis.

Opleiding voor het ambacht of voor de industrie?

Wat heeft dit voor gevolgen voor de richting waarin zijn ontwikkeling gestuwd wordt? Misschien mogen we de vraag ook anders stellen:

Welke betekenis kan dit hebben voor zijn specifieke ontplooiïngsmogelijkheden. Zou de leerling zonder inzicht kunnen werken? Neen, want elke deelbewerking dient doelgericht en zinvol te zijn met het eindproduct „voor ogen". Het waarom en waartoe van de deelhandeling moet daartoe begrepen en doorzien zijn om het eindpunt zelfstandig te kunnen bereiken. Het doorzien van de zinvolle samenhang van gereedschap en materiaal stelt hoger eisen dan de scheiding van gereedschap en materiaal in de spelperiode nog deed.

De intellectuele leerling komt via boeken tot een zelfstandig oordelen, de technische leerling via gereedschappen tot een zelfstandig handelen.

Dit zelfstandig handelen is nog altijd de pedagogische doelstelling van de *ambachtelijke* opleiding. Hoe staat het echter met de jongen, die in de *industrie* komt te werken in een goed georganiseerd bedrijf? Daar zal hij ervaren, dat elk zelfstandig handelen uitgesloten is, de arbeidsanalist en het planbureau hebben alle stappen tot het doel geanalyseerd en hebben van elke bewerkingsstap een menselijke arbeids*taak* gemaakt. Intelligent meedenken in de zin van het bereiken van een uiteindelijk doel zit er niet meer bij. De enkele arbeidstaak is voorgeschreven en het product op weg naar zijn wording (of zelfs slechts een onderdeel in wording van dat product) wordt doorgegeven naar de volgende seriegeschakelde

arbeidstaak. Mèt de gesloten wereld van de machine staat de jonge arbeider ook nog voor de *gedraineerde taakstelling*. Kàn een pedagogie en wil een pedagogie voorbereiden op zulk een dubbele ontmenselijking van de arbeid?

De grondslagen van de wetenschappelijke bedrijfsvoering berusten op de ontdekking dat alle menselijke arbeid uiteenvalt in drie stappen:

Een eerste stap, het stellen van het doel, het bepalen van de middelen, het bepalen van de noodzakelijke bewerkingen; in de industrie onder het woord „*planning*" samengevat.

Een tweede stap: de *uitvoering* conform de planning, een derde stap: de *controle* of de uitvoering geschied is volgens de eisen in de planning gesteld.

De leerling op weg naar zijn maatschappelijke taak, zal als technisch volwassen mens tegenover de machine kunnen staan als hij *in zichzelf* de afstand van plan maken, uitvoeren en controleren kan omspannen en hij daarmee in zichzelf geconsolideerd is als arbeidende mens.

De intellectueel, die gewend is het niet zichtbare reëel te beleven, kan zich beter een ver verwijderd doel voor ogen houden en daaruit arbeidsvreugde en arbeidsverantwoordelijkheid putten.

Bij zeer verantwoordelijke en tegelijk simpele deelarbeid bleek bv. in de amerikaanse vliegtuigindustrie, dat deze met meer overgave en verantwoordelijkheid door intellectuelen werd uitgevoerd dan door ongeschoolden voor wie dit het gewone werk was. Het inzicht in het belang van de absolute betrouwbaarheid van elk kleinste onderdeel van een vliegtuig, gaf de intellectueel een andere soort gebondenheid aan de arbeid.

De innerlijke consolidering als technisch arbeidende mens kàn een pedagogisch doel van de technische school zijn, een doel, dat echter in de jaren van de school zelf nooit bereikt kan worden. Wel kan de grondslag gelegd worden, waardoor de leerling later deze volwassenheid kan bereiken. Het „plan maken" houdt in een *kunnen samenzien* van de vraag van de wereld, met de mogelijkheden die de materialen en de werkmethoden, door het gereedschap c.q. de gereedschapmachines bepaald, geven. Tenslotte zal de controle of het gestelde doel ook bereikt is, een ontwikkeling zijn in verantwoordelijkheidsbesef.

Maar dan zal de leerling ook later in een arbeidssituatie moeten komen, waarin hij een „stukje arbeid" in zijn geheel kan omspannen.

De vergissing van de wetenschappelijke bedrijfsvoering

De industriële ontwikkeling van de laatste 50 jaren is niet alleen een technisch probleem geweest het is ook een probleem geweest van de *organisatie van de menselijke arbeid*. Toen technici, allen ingenieurs, aan het begin van deze eeuw de wetenschappelijke bedrijfsvoering introdu-

ceerden, trokken zij een voor deze eeuw noodlottige conclusie: Uit de analyse van de arbeidstaak was gebleken, dat deze uiteen kon vallen in een groot aantal deelhandelingen, welke door achterelkaar schakeling en samenvoeging tot een eindproduct konden leiden. Een principe van analyse van opeenvolgende handelingen, die één mens zou moeten voltrekken om een geheel te vervaardigen, werd zonder meer aanvaard als een principe van verdeling van menselijke arbeidstaken. De plannen makende functies werden in een planbureau samengebracht, de uitvoerende taken tot het laatste toe uitgewerkt en de controle verdween naar de administratieve sector. De uitvoerende arbeider had noch met het creatieve moment van de arbeid, noch met de zelf-evaluerende werkzaamheid van de controle meer iets te doen. Hij werd bediener van een stuk gereedschap, dat reeds zo àf was, dat niet hij het gereedschap bediende, maar het van te voren klaar gemaakte gereedschap hem de handeling voorschreef.

Bij de machine kan men deeltaken zonder bezwaar achter elkaar schakelen. Een menselijke arbeidstaak kàn zonder meer een deeltaak van een groter project zijn, maar als *menselijke* deeltaak moet deze compleet zijn, dus èn momenten van overleg en plan maken èn uitvoering èn eigen controle omvatten. Het stemt tot vreugde, dat door de nood gedwongen en door inzicht geleid, zowel in Amerika als in ons land interessante experimenten aan de gang zijn om de organisatie van de arbeid principieel te herzien en te streven naar een volledig maken van de deeltaken van enkele of van groepen uitvoerende arbeiders. Hiertoe behoren vooral het zelf of in groepen kunnen opstellen van een uitvoeringsplan voor een dag of een week als de totale taak gegeven is, daarnaast het verschaffen van de middelen en de informaties, die nodig zijn voor eigen controle.

Verandering in de organisatie van de arbeid is noodzakelijk

Een ogenblik ben ik afgeweken van de engere taakstelling van mijn onderwerp, maar ik heb gemeend, dat te moeten doen, omdat naar mijn mening het probleem van de opvoeding van de technische leerling niet op te lossen is als er geen verandering komt in de organisatie van de arbeid, hoe vèr ook schijnbaar deze twee problemen uit elkaar liggen. De haptificatie van onze technische cultuur, waar Kaiser over klaagt, heeft m.i. zijn oorsprong in de organisatie van de arbeid en niet in de voortschrijdende mechanisering en automatisering.

Integendeel, de verdere mechanisering en de automatisering in de uitvoerende routinearbeid zal steeds meer mensen onttrekken aan het geketend zijn aan een foutieve arbeidsorganisatie en taken geven op ander gebied. Deze liggen in de sfeer van het onderhoud en de controle waar weer de gehele mens op hoog niveau in het arbeidsproces betrokken wordt. Automatisering van het productieproces brengt een renaissance

van de ambachtelijke werksfeer in de dienstenverlenende sectoren bij service en onderhoud van de produktie.

Deze nieuwe ambachtelijke werksfeer die men in de reparatiebedrijven reeds vindt is in zoverre verschillend van de oude ambachten, dat hier een hoog technisch kunnen en kennen vereist wordt, waar de machine in is opgenomen. Leefde in het oude ambacht nog de kunst van handvaardigheid en overgeleverde kennis, in het nieuwe ambacht is het de kennis van de machines en de ervaring in het opheffen van storingen. Naast het handgereedschap speelt de werktuigmachine een grote rol, die in deze situatie echter met eigen overleg gebruikt moet worden, wat een zeer hoge graad van technisch kunnen en kennen vooropstelt.

Voor deze hogere en volledige technische functies op te mogen leiden moet een vreugde zijn voor elke recht geaarde technische leraar.

Het probleem van de „voorbereidende klasse"

Tot slot mogen wij weer op onze technische leerling en de verhouding tot zijn gereedschap terugkomen. Dit probleem is daarom van actuele betekenis, omdat wij staan voor het moment waarop in het L.T.O. aan een voorbereidend jaar inhoud en vorm gegeven moet worden.

Moet dit overgangsonderwijs alléén algemeen vormend zijn in intellectuele zin of moet het óók of zelfs in zeer belangrijke mate overgang zijn naar en voorbereiding op de technische vakontwikkeling.

De discussie hierover is zowel in V.G.L.O. als in L.T.O.-kringen dusdanig emotioneel, dat een rustige bezinning op de situatie van de 12- en 13-jarige jongen dringend noodzakelijk is. Dit te meer daar ook de eenvoudige administratieve beroepen in hun oude vorm aan het verdwijnen zijn en ook kantoorarbeid steeds meer technische arbeid aan machines aan het worden is. De verdergaande mechanisering en automatisering van administraties brengt op het niveau van de uitvoerende arbeid, de overall en de witte boord in één arbeidssfeer. En dan nog met dit verschil, dat de overgang van penhouder naar ponsmachine of electronische gegevensverwerking een veel grotere is dan van handgereedschap naar gereedschapmachine.

Heeft in het algemeen de onderwijzer voldoende verbinding met deze wereld om zijn leerlingen die vorming te geven, die zij nodig hebben om in deze wereld volwassen te kunnen worden? Deze vraag wordt niet gesteld in een pro of contra maar als probleem waarvoor wij in onze snel veranderende wereld *allen gezamenlijk* staan. Het zou kunnen zijn, dat het antwoord uitvalt in de richting van geheel nieuwe vormen van onderwijs voor de eerste jaren na de lagere school. Voor de technische leerling zoals deze *nu*, als bijna 13-jarige voorbestemd wordt voor uitvoerende arbeid in het productieproces zal het van belang zijn, dat hij de tijd krijgt een volwaardige verhouding tot zijn gereedschap te krijgen.

Het zou belangrijk zijn als hij zijn ontwikkeling in en tot de wereld

der dingen, die hij reeds doorleefde, nog eens in verkort tempo kon doormaken en daarmede weer bewust aan zou kunnen komen bij het punt waar een verhouding tot gereedschap noodzakelijk wordt. Behalve om de bewustwording te bevorderen is het ook belangrijk om vele leerlingen de gelegenheid te geven een tekort van vroeger in te halen.

De technische leerling zou nog veel meer *gespeeld* moeten hebben dan andere kinderen om voor zijn arbeidstaak *volwassen* te kunnen worden!

In een voorbereidend jaar kunnen we natuurlijk geen speelkamers en rommelzolders inrichten, maar wat we wel kunnen doen, is geordende situaties scheppen waarin vroegere ontwikkelingstrappen oefenend doorlopen worden voor men aan de eigenlijke technische opleiding begint. Want deze vóórstadia zijn als fundament nodig om het latere gebouw op te trekken: nog eens beleven wat de handen motorisch in de materie kunnen vormen; daarna inzicht verwerven in het werken naar een van tevoren gevatte gestalte. Beleven hoe het vervormen van de wereld primair is aan het versnijden. Hoe verschillende materialen antwoorden op vervorming en versnijding. Hoe vormen kunnen ontstaan: uit beweging, naar normen van nuttigheid, maar ook als uitdrukking. Steeds achteraf controlerend of de schepping ook „goed was"[1].

Dan kan men de leerling laten beleven hoe het materiaal, het gereedschap en het gebruiksdoel bepalend zijn voor het arbeidsplan en voor de uitvoering.

Hoe meer het technisch-functionele overheerst, des te enger en nauwkeuriger moet de maatvoering worden, des te hoger eisen zijn te stellen aan de handvaardigheid waarmee de leerling zijn gereedschap hanteert. Vaktheorie en natuur- en wiskunde worden noodzakelijk om het juiste gebruik van het nu mechanisch geworden gereedschap te kunnen kiezen en leiden.

Het belang van een voorbereidende klasse kan, wat de technische kant betreft, gezien worden in het scheppen van een overgangstijd waarin de leerling gevoerd wordt van speelgoed naar gereedschap en van „ding" naar „materiaal".

Hierop voortbouwend kan dan een technisch onderwijs de verdere stappen doen op de weg naar de technische volwassenwording, die in onze tijd zo uitzonderlijk moeilijk wordt gemaakt.

Dat de technische volwassenheid niet de enige pedagogische doelstelling van een technische school kan zijn, maar dat daarbij de andere door Nieuwenhuis genoemde vormen van volwassenheid mede een rol moeten spelen, mag ik als een vanzelfsprekendheid veronderstellen.

Maar juist de technische leerling kan aan gereedschap en materiaal een ontwikkelingsweg doormaken, die voor andere opleidingen niet aanwezig is. Het was mijn bedoeling enkele problemen van *deze* ontwikkelingsweg met U te bespreken.

[1] Zie ook J. Fintelmann in Paed. Studiën, d.d. november 1957.

PEDAGOGISCH NIEUWS

Personalia

Aan ons redactielid, prof. dr. M. J. Langeveld, is een zeer bijzondere onderscheiding te beurt gevallen. Hem is nl. aangeboden het lidmaatschap van de Koninklijke Nederlandse Academie voor Wetenschappen. Deze gebeurtenis is voor de redactie van ons blad gerede aanleiding het pedagogisch zoeklicht deze keer te richten op de persoon Langeveld en diens werk.

De wetenschappelijke vorming en arbeid van Langeveld zijn van uitzonderlijke betekenis. Langeveld heeft zijn wetenschappelijke opleiding ontvangen aan de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam waar hij nederlands en geschiedenis studeerde. Na het candidaatsexamen heeft hij pedagogiek als bijvak gekozen. Hij volgde daartoe de colleges van prof. Kohnstamm aangevuld met privé colleges bij Kohnstamm thuis. Verder studeerde Langeveld filosofie en volgde hij de colleges algemene linguistiek van prof. Pos. In de jaren van 1925 tot 1930 heeft Langeveld verscheidene malen gedurende enkele maanden colleges gevolgd in Duitsland o.a. aan de universiteiten van Leipzig en Hamburg. In Leipzig heeft hij college gelopen bij prof. Litt en in Hamburg bij de hoogleraren Stern en Cassirer.

Na in 1931 doctoraal examen te hebben gedaan is Langeveld leraar geworden op het Baarns Lyceum bij Vor der Hake. Tussen de jonge leraar en de oudere rector is een bijzondere vriendschapsband ontstaan, die werd gestimuleerd door de belangstelling van beide mannen voor het kind, dat in zijn groei naar volwassenheid liefde, zorg, aandacht en leiding nodig heeft. Het is daarom dat Langeveld zijn „Beknopte Theoretische Pedagogiek", waarvan onlangs de 6e druk is verschenen, aan Vor der Hake heeft opgedragen.

In 1934 is Langeveld cum laude gepromoveerd op het proefschrift „Taal en Denken. Een theoretiese en didaktiese bijdrage tot het onderwijs in de moedertaal op de middelbare school, inzonderheid tot dat der grammatika". De dissertatie is verschenen in de serie Didaktische Monographieën en in het woord vooraf is door de promovendus bijzondere dank gebracht aan prof. dr. Ph. A. Kohnstamm, prof. dr. H. J. Pos en dr. J. A. Vor der Hake.

Dan volgt in 1935 zijn benoeming tot docent in de kinderpsychologie aan het Nutsseminarium. In 1937 wordt Langeveld benoemd tot privaat docent in de puberteitspedagogiek aan de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam. Vervolgens wordt in 1939 hem het buitengewoon hoogleraarschap in de pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Utrecht aangeboden.

Begin 1940 werd Kohnstamm ziek. Langeveld heeft in die tijd de colleges van zijn grote leermeester waargenomen en toen Kohnstamm in 1941, als gevolg van de toen heersende abnormale omstandigheden, zich moest terugtrekken uit het openbare leven, heeft Langeveld eveneens zowel aan het Nutsseminarium als de Gemeentelijke Universiteit Kohnstamm vervangen.

Tenslotte wordt dan op 1 Januari 1946 Langeveld benoemd tot gewoon hoogleraar te Utrecht. Daarmede begint een uiterst vruchtbare periode waarvoor

kortheidshalve moge worden verwezen naar Acta Paedagogica Ultrajectina No. XIII, waarin een overzicht is gegeven van de wetenschappelijke arbeid van Langeveld en diens medewerkers(sters) en leerlingen.

Voor zijn leerlingen is Langeveld een uitzonderlijke leermeester. Enerzijds critisch, anderzijds aanvurend tot grote inspanning. Hoewel zijn activiteit op velerlei gebied hem zwaar belast, zodat zijn vrienden vrezen voor zijn gezondheid, neemt hij niettemin de tijd en de rust om het werk van zijn leerlingen door te nemen, te becommentariëren en te bespreken.

Het opleiden van zijn studenten, zijn werkzaamheden aan het Pedagogisch Instituut, zijn publicistische arbeid en zijn commissoriäle activiteit beletten Langeveld niet uitgebreide internationale contacten te onderhouden. Zijn wetenschappelijke arbeid heeft in het buitenland en met name in Duitsland, waar Langeveld gedurende enige maanden gasthoogleraar is geweest, erkenning en waardering gekregen.

Het is daarom dat de benoeming van Langeveld tot lid van de Koninklijke Nederlandse Academie voor Wetenschappen de redactie van Paedagogische Studiën uitermate verheugt. De pedagogiek is lange tijd een omstreden wetenschap geweest, die schoorvoetend is toegelaten tot de universiteit, daar nauwelijks werd geduld en zeker geen gezag had. In niet geringe mate heeft Langeveld door zijn werk er toe bijgedragen dat de pedagogiek een gezaghebbende wetenschap is geworden. Dat thans deze onderscheiding aan ons lid Langeveld te beurt is gevallen geeft de redactie van Paedagogische Studiën vreugde en voldoening.

De redactie-secretaris
J. H. N. GRANDIA

BOEKBEOORDELINGEN

Pedagogisch Zoeklicht op Zuid-Afrika

Eén van de brandpunten van het Zuidafrikaanse, pedagogische leven vormt de werkgemeenschap ter bevordering van de pedagogiek as wetenskap, die verbonden is aan de faculteit van de opvoedkunde der universiteit te Pretoria. Onder redactie van een van de hoogleraren in de pedagogiek aan de universiteit te Pretoria, Prof. Dr. B. F. Nel, is een aantal opvoedkundige studies verschenen, waaraan in Nederland over het algemeen te weinig aandacht besteed is. Dit is jammer, te meer daar uit elke studie blijkt, hoe goed men in Zuid-Afrika de Nederlandse pedagogische literatuur volgt en kent. Prof. Nel, die o.a. onder leiding van Prof. Kohnstamm gestudeerd heeft, sloot in 1935 deze studie af met zijn proefschrift over *Die fantasie van blanke en naturelle skoolgaande kinders.* Een onderzoek waarin hij de fantasie van blanke en naturelle schoolgaande kinderen vergeleek en waarin hij in zijn allerlaatste slotconclusies een geheel program ontvouwt: „Volgens die denkpsigologiese opvattinge is dit dan ook moontlik om enige primitieve denkwyse (mits dit normaal is) op te hef tot hoër kategoriale vorming".

Vanaf 1935 hebben Prof. Nel en zijn medewerkers getracht deze opdracht uit te voeren. Wie de *Feestbundel* raadpleegt, die Prof. Nel op zijn 50ste verjaardag aangeboden werd, krijgt uit de bijgevoegde lijsten van publicaties enige indruk van de omvang van het werk, dat door hem tot 1955 verzet werd.[1]

Maar niet alleen, dat men een indruk van de omvang van zijn oeuvre krijgt, ook blijkt uit de inhoud van deze bundel, dat Prof. Nel er naar streeft om een intensieve samenwerking tot stand te brengen tussen theoretici en practici van opvoeding en onderwijs. Met deze bundel waarin tal van interessante artikelen opgenomen werden „wil sy geesverwante kollegas hier ter lande hom nie alleen huldig vanweë sy hoë akademiese prestasies, onvermoeide wetenskaplike arbeid en veelvuldige publikasies en bevrugtende opvoedkundige ambassadeurswerk oorsee nie, maar veral omdat hij 'n Psigologiese Pedagogiek beoefen wat die mens als waardewese kwalitatief en normatief benader as skepsel van God", aldus Dr. Du Plessis.

Dr. Potgieter en Dr. Symington openden de rij van *Opvoedkundige Studies* met een verhandeling over: *Die opvoedkundige en administratieve implikasies van moderne groot middelbare skole.* Dr. Potgieter blijkt een voorstander te zijn van gedifferentieerde middelbare scholen in stedelijke gebieden, terwijl Dr. Symington over de problemen in verband met de „Comprehensive school" schrijft. Prof. Nel schrijft na een studiebezoek aan lichamelijk gebrekkige scholen in de Ver. Staten en in Europa een verhandeling over *Results of modern psychological research on braininjured children and their educational implications.* Hij schetst daarin verschillende typen van kinderen, die aan kinderverlamming lijden (spastic, athetotic, tremor, ataxic, rigid type) en gaat de speciale opvoedkundige maatregelen na, die voor hen noodzakelijk zijn.

De heer W. F. Lamprecht schrijft in de volgende studie over *Die standaardisa-*

sie van 'n klerklike toets vir die keuring van St. VI-leerlinge vir 'n klerklike kursus aan die middelbare skool. Een poging om de beroepsaanleg van het 13–14 jarige kind te toetsen. Vervolgens doet Prof. Nel *Verslag oor die Sestiende Internasionale Konferensie i/s Openbare Onderwys.* Dr. P. J. J. du Plessis schrijft over *Aspekte van Sosiaal-Pedagogiese Vernuwing van Onderwys in Suid-Afrika,* waaruit blijkt, dat hij het wezen van het sociaal-pedagogisch probleem zoekt in de verhouding tussen individu en gemeenschap. De heer J. C. van Tonder leverde een onderzoek over *Die invloed van verbeterde leermetodes op die denkprestasies van St. VIII-leerlinge in Wiskunde,* een terrein, dat reeds eerder hier te lande door Dr. H. Mooy en later door de heer Boermeester en onlangs door Mevr. Dr. D. van Hiele–Geldof onderwerp van studie vormde.

Over de *Koëdukasie* verscheen van de hand van de heer B. A. Grobler een studie, waarin hij voor Zuid-Afrika de gemengde school bepleit en afzonderlijke scholen voor jongens en meisjes afkeurt.

Dr. P. J. J. du Plessis houdt een pleidooi om bij het verkeersonderwijs gebruik te maken van de film in zijn *'n Opvoedkundige filmeksperiment in verband met gesindheidsvorming ten opsigte van padveiligheid.*

De heer W. A. Landman publiceert over *'n Ondersoek na bepaalde praktiese vermoëns bij domnormale seuns en seuns met hoër verstandspeile.* De domnormale groep is geen homogene groep ten aanzien van de praktische vermogens m.a.w. er zijn dus leerlingen in deze groep met een relatief hoge mate van practische vermogens, maar ook zijn er met een grote achterstand op dit gebied. Een specifiek Zuidafrikaans probleem wordt aan de orde gesteld door Dr. Eiselen, Dr. Schutte, Dr. du Plessis en Dr. Mac Millan in hun opstellen over *Bevolkingskunde* uitgaande van de gedachte, dat het onderwijs moet waarborgen, dat de verschillende rassen met volle erkenning en eerbiediging „van mekaar se ras- en volkseie, en met reg op verrigting van alle gemeenskapsdienste binnen die eie samelewing, in rus en vrede langs mekaar kan leef". De heer M. C. H. Sonnekus deed *'n Ondersoek na die gebruik van enkele tegnieke van die opvoedkundige film as aanskouingsmiddel.* Zijn algemene gevolgtrekking luidt, dat door het variërend gebruik van de aanschouwingstechnieken de leer- en denkprestaties van lagere schoolkinderen doorgaans tot een hoger niveau gebracht worden. *Die herstandaardisasie van die Alexander-handelingskaal vir die bepaling van die praktiese aanleg van 'n groep 12–13 jarige leerlinge* luidt de titel van de studie van de heer J. G. Garbers. Deze bekende „performance test" werd door hem voor Zuid-Afrika gestandaardiseerd. Dr. P. J. J. du Plessis schreef *'n Sielkundige ontleding van kindertaal tot en met die derde lewensjaar.* De heer Du Plessis meent dat in deze periode de affectiviteit de voortstuwende kracht van de taal vormt.

Van belang is wat hij opmerkt over „die anders-logiese denke van die klein kindjie in teenstelling met die grootmens". Over een bekend, maar desalniettemin nog steeds moeilijk probleem schrijft Prof. Nel: *Die vraagstuk van die vormende waarde van die leervakke op skool.* De verschillende opvattingen in verband met dit probleem vanaf de Grieken tot en met die van Prof. Stellwag en Prof. Langeveld worden gereleveerd, terwijl voorbeelden ter adstructie uit de onderzoekingen van Hermann, Prins, Bouma, Van Tonder, Du Plooy en Duminy aangehaald worden.

Heelkundige Leesonderwys is de titel van drie artikelen geschreven door Prof. Nel, Dr. P. M. Robbertse en de heer F. J. J. Herbst, waarin achtereenvolgens de

techniken, de diagnose en de oorzaken behandeld worden. De volgende verhandeling in deze serie is de dissertatie van de heer O.C.Erasmus over een onderwerp, dat ons wel heel na aan het hart ligt n.l. *Die personalisme van Kohnstamm en die betekenis hiervan vir sy prinsipieel-pedagogiese denkbeelde.* Een geschrift, waaruit de grote belezenheid en kennis van de schrijver blijkt, die erin slaagt een uitstekend exposé van het personalisme van Kohnstamm te geven. Een uitermate belangrijke bijdrage, waarover Prof. Oberholzer terecht kan zeggen: „Ek is trots op die werk van 'n oudstudent en van 'n alumnis van die Universiteit van Pretoria". Wij zijn dankbaar voor deze posthume hulde aan een van de universeelste denkers van Nederland door deze knappe doctor gebracht.

De heer J.G.J.Visser deed een studie over *Die Plaasskool as sosiaal-opvoedkundige ligpunt in sy omgeving*, het licht doen zien. In deze beschouwing wordt de opvoeding in het gezin steeds centraal gesteld en daaruit verschillende voor de Zuidafrikaanse schoolorganisatie consequenties getrokken.

De heer P.A.Duminy heeft de goede traditie voortgezet en de reeks onderzoekingen op het gebied van het leren studeren met een belangrijke bijdrage vermeerdert: *'n Eksperimenteel-didaktiese ondersoek, volgens denkpsigologiese metode, na die verbetering van leermetodes en leerprestasies by Standerd VIII-leerlinge in Geschiedenis.*

De genoemde verhandelingen zijn alle verschenen in de reeks „Opvoedkundige Studies". Ze zijn te verkrijgen bij de secretaris van de werkgemeenskap ter bevordering van die pedagogiek as Wetenskap Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Pretoria, Suid-Afrika.

Het is te hopen, dat vele Nederlandse pedagogen de ontwikkeling van het werk van de Transvaalse school met aandacht zullen gaan volgen.

F. W. PRINS

1 Publicaties van Prof. Nel.

1. *Die Fantasie van Blanke en Naturelle-skoolgaande kinders, met inagneming van die werking van die hele geestesstruktuur.* 323 bl., Swets en Zeitlinger, Amsterdam, 1935.
2. *Naturelle-opvoeding en -onderwys.* Deel I: Standpunt en Beskouing insake die huidige stelsel. Tweede Trekreeks no. XIX, 152 bl., Nasionale Pers, Bloemfontein, 1942.
3. *Naturelle-opvoeding en -onderwys.* Deel II: 'n Christelik-Nasionale Stelsel. Tweede Trekreeks no. XX, 111 bl., Nasionale Pers, Bloemfontein, 1942.
4. *Luiheid by Skoolleerlinge*, 126 bl., Soek- en Leerreeks no. 4, Voortrekkerpers, Johannesburg.
5. *Die Stryd om Enkel- en Parallelmediumskole.* 84 bl., Soek- en Leerreeks no. 2, Voortrekkerpers, Johannesburg, 1943.
6. *Druiping onder Skoolleerlinge.* 'n Opvoedkundig-sosiologiese studie, 175 bl., Voortrekkerpers, Johannesburg, 1946.
7. *Die Psigologie van die Onderwyser:* 'n Studie in verband met Beroepseleksie. 287 bl., Swets en Zeitlinger, 1947.
8. *'n Inleiding tot die Rorschach-Inkvlektoets* (mede-skrywer: Dr. P. M. Robbertse), 119 bl., Swets en Zeitlinger, Amsterdam, 1954.
9. *Die Serebraalgestremde kind.* Fisies en Psigies Beskou, omtrent 150 bl., J.L.van Schaik, Pretoria, 1955.
10. *A Survey of the work of Child Guidance Clinics in the U.S.A.* 84 p. geroneo, Kinderleiding-Instituut, Universiteit Pretoria, 1951.
11. *Die Vermoeidheidswaardes van sekere Laerskoolvakke.* 221 bl., geroneo en gebind, Merensky-Biblioteek, Universiteit Pretoria, 1931.
12. *Feesbundel Prof. Dr. B. F. Nel.* Pretoria, 1955.*

* Voor een volledig overzicht van hetgeen Prof. Nel tot 1955 gepubliceerd heeft, raadplege men deze bundel, bl. 235 e.v.

TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

* De besproken tijdschr. zijn aanwezig in de bibliotheek van het Centraal Bureau voor Onderwijsadviezen en Kinderbescherming N.O.V. Herengracht 56, Amsterdam.

THE BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY (Vol. XXVII, Part III 1957 november.)

A. W. Heim and K. P. Watts: *An Experiment on Practice.* Coaching and Discussion of Errors in Mental Testing. Symposium V.

Het experiment diende om een nader inzicht te verkrijgen in de resultaten van het bieden van hulp bij en het oefenen in het maken van tests. Aan de leerlingen van 13 en 14 jaar van 6 scholen werden wekelijks tests voorgelegd.

„Coaching" houdt in: het bespreken van vragen, die overeenkomen met de testvragen.

„Practice" is het herhaald maken van testopgaven.

„Discussion of errors" houdt in het bespreken van de gemaakte fouten in vorige opgaven.

De voorlopige resultaten zijn:

a. de foutenanalyse vormt de beste voorbereiding voor het maken van nieuwe tests.

b. Hulp (coaching) + oefening geeft beter resultaat dan oefening alleen.

c. Oefening alleen geeft het geringste resultaat.

Opm.: De resultaten vertonen grote overeenkomst met de gegevens van het denkpsychologisch onderzoek volgens de verbeteringsmethode van Prof. Prins.

THE BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY (Vol. XXVII, Part III 1957 november.)

T. R. Miles: *Contributions of Intelligence Testing and the Theory of Intelligence.* I. On Defining Intelligence.

Deze bijdrage vormt de introductie tot een symposium over het intelligentievraagstuk. Miles wijst op het gebrek aan overeenstemming bij het definiëren van de intelligentie. Hij meent dat de moeilijkheid ligt in het begrip definitie. Het zoeken naar het „wezen", de „essentie", de „ware betekenis" acht Miles onjuist. „Any sentence starting „intelligence is...." justifiably arouses one's suspicions."

Intelligentie is een polymorph begrip, dat naar verschillende situaties verwijst, waarin het intelligente gedrag tot uiting komt. De psycholoog „can recognise particular pieces of behaviour as constituting exemplaries of the word intelligent". Miles geeft de voorkeur aan een operationele definitie: „Intelligence is what intelligence tests mesure".

SCHULE UND PSYCHOLOGIE (4 jg. 1957 – 12).

Alfred Wohlwend: *Schulreifeprüfung.* Erfahrungen mit der Schulreifeprüfung nach dem Vorschlag von A. Kern.

Sedert 1954 heeft de schoolpsychologische dienst van Zürich elk jaar een school-

rijpheidsonderzoek ingesteld. Aanleiding daartoe was het hoge aantal zittenblijvers in de 1e klas (20 %).

De testserie omvatte: 1. de krabbeltest (een brief schrijven); 2. een zin overschrijven; 3. het tekenen van een kind en een boom; 4. het natekenen van een hoeveelheid. De resultaten waren: 77 % goede en voldoende prestaties, 19 % gaven 3 of 2 onvoldoende prestaties en slechts 4 % 4 of 5 onvoldoende prestaties.

In tegenstelling tot Kern, die tot 30 % van de leerlingen niet schoolrijp achtte, blijken hier slechts 1 tot 2 gevallen gevonden te worden.

De verdere maatregelen bestaan uit contacten met de leerkrachten, met de ouders, individueel onderzoek en eventuele verwijzing naar speciale klassen.

SCHULE UND PSYCHOLOGIE (4 jg. 1957 – 9).

Friedrich Hillebrandt: *Leistungsdifferenzierung und Gruppenarbeit an Beispielen der Volksschuloberstufe.*

Grote verschillen in prestatie tussen de leerlingen maken het nodig tot differentiatie in de klas over te gaan. H. geeft 5 voorbeelden van groepsindelingen:

I. „Die gelenkte Gruppierung" geeft een groepering naar begaafdheden en naar prestatieniveau.
II. Differentiatie van een 6e, 7e en 8e klasse volgens het Jenaplan.
III. De verdeling van parallelgroepen.
IV. Indeling in groepen vlg. de hoofdvakken.
V. Instellen van niveaugroepen voor enkele vakken.

De onder IV genoemde indeling in variabele groepen blijkt een gunstige oplossing te geven.

SCHULE UND PSYCHOLOGIE (4 Jg. 1956 – 7).

Luitgard Gräser: *Aus der Praxis der Schulberatung: Der „geborene" Lehrer.*

In de korte gevalsbesprekingen worden moeilijkheden, die de leerkrachten ondervinden in de onderwijspraktijk besproken en van commentaar voorzien. De geboren onderwijzer geeft het beeld van een jonge man, die al te gemakkelijk zijn plaats in de school gevonden heeft en nu uiterlijke bewijzen van erkenning zoekt. Een van de opstellen over het thema: „onze onderwijzer" bevat echter een humoristische kritiek, die door deze leerkracht niet aanvaard wordt. Het hieruit volgend conflict geeft aanleiding tot het doordenken van de houding van deze leerkracht.

Deze gevalsbesprekingen, die regelmatig in dit tijdschrift geplaatst worden, zijn waarschijnlijk goed bruikbaar bij de opleiding.

SCHULE UND PSYCHOLOGIE (4 Jg. 1956 – 6/7).

Erich Stern: *Das Menschenbild in der Psychologie der Gegenwart.*

De tegenwoordige situatie van de psychologie geeft nog steeds een grote diversiteit van wetenschappelijke richtingen. Deze tegenstellingen verwijzen naar de opvattingen over het wezen van de mens, die basis vormen van elk der psychologische systemen. De natuurwetenschappelijke psychologie (w.o. de reflexologie, de gestaltpsychologie, de constitutie psychologie), de geesteswetenschappelijke psychologie en de dieptepsychologie kunnen vlg. Stern de bouwstenen leveren voor een anthropologische psychologie.

L. VAN GELDER

WERDEN UNSERE JUGENDLICHEN INFANTIL?

DAS PROBLEM DES INFANTILISMUS UND DER AKZELERATION IN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHER SICHT

W. ROESSLER

Das Problem

Wir begegnen im Erziehungsgespräch der Gegenwart vor allem im Zusammenhang mit dem Problem der Akzeleration häufig der Meinung, die heute heranwachsende Jugend werde oder sei „infantil". Ihr Gedächtnis habe sich verschlechtert, vorhandene Gedächtnislücken würden unbefangen durch Phantasie ersetzt, die Begriffsbildung setze verzögert ein, der Mangel an Hemmungen nehme zu und die Herrschaft der Triebe deswegen überhand; auch die Wertgefüge entwickelten sich nur spärlich.[1] Die Akzelierten, denen die gleichen Merkmale zugeschrieben werden, sind nach dieser Meinung „Kinder mit den körperlichen Kräften und Möglichkeiten der Erwachsenen".[2] Die somatische Entwicklung sei bei ihnen vorgeprellt, die geistig-seelische dagegen zurückgeblieben. Verglichen mit den Altersgleichen früherer Generationen seien sie, obwohl älter erscheinend, seelisch, geistig und charakterlich zurückgeblieben, „retradiert". Ja es wird geradezu die Unausweichlichkeit des Infantilismus folgendermaßen begründet: „Die geistig-seelische Leistungsfähigkeit unserer Jugend ist herabgesetzt, weil jeder Mensch auf seinem Lebensweg nur ein bestimmtes Maß von Lebenskraft, von Vitalenergie mitbekommt. Wenn nun der Körper bei dieser beschleunigten Längen- und Geschlechtsentwicklung so viel von dieser Lebenskraft für sich beansprucht, dann bleibt zwangsläufig für die geistig-seelische Entwicklung entsprechend weniger Kraft übrig. Es kommt also gesetzesgemäß zu einer Verminderung der geistig-seelischen Leistungsfähigkeit."[3]

Anschauungen dieser oder ähnlicher Art begegnen uns häufig bei Kulturkritikern, welche damit die verbildende Wirkung der Technik anzuprangern suchen,[4] wir finden sie aber auch oft als ausgesprochene Meinung oder stillschweigende Einstellungshaltung in pädagogischen, vorzüglich aber medizinisch-heilpädagogischen Schriften. Da von diesem Schrifttum eine nachweisbare Wirkung auf den Raum der Jugenderziehung, vor allem aber der Jugendpflege, ausgeübt wird, bleibt es notwendig, sich ernsthaft mit der Frage des Infantilismus = Stehenbleiben auf kindlicher Entwicklungsstufe im einzelnen auseinanderzusetzen. Es gilt zu untersuchen, ob nicht bei einer gründlichen wissenschaftlichen

1 Vgl. Heymann, K.: Kind und Technik. In: Psychologische Praxis, Heft 11. Basel 1952, S. 5ff.
2 Vgl. Blättner, F.: Pädagogik der Berufsschule. Heidelberg 1958, S. 52.
3 Vgl. Huth, A.: Veränderungen im Ausmaß der Leistungsfähigkeit. In: Kind und Jugendlicher der Gegenwart. Wien 1956, S. 94/95.
4 Vgl. Heymann, K.: Infantilismus als Zeiterscheinung. In: Psychologische Praxis, Heft 16, Basel 1955, S. 7ff.

Prüfung der Erscheinungen sich andere Sach- und Sinnzusammenhänge herausstellen, als in der obigen Meinung geäußert werden. Eine derartige Überprüfung bleibt umso notwendiger, als bei Stimmigkeit dringend auf Abhilfe gesonnen werden muß, während bei Unstimmigkeit um so dringender eine Aufklärung der Öffentlichkeit zu erfolgen hat, weil sonst die Gefahr besteht, daß nur „geglaubte" Tatsachen die pädagogische Wirklichkeit beeinflussen. Es wäre nicht das erstemal in der Geschichte der Pädagogik, daß Erscheinungen erst dadurch hervorgebracht werden, daß man sie als vorhanden, wenn auch fälschlicherweise, annimmt.

Wissenschaftstheoretische Einordnung des Problems

Bei der Situationen des heutigen pädagogischen Gespräches, da selbst „innerhalb der einzelnen Sprachgemeinschaften gleichnamige Begriffe für die Mitdenkenden verschiedene Bedeutung haben" (Spranger), bleibt es notwendig, anzugeben, von welchen Voraussetzungen Ausführungen zur Pädagogik ausgehen, und auf welche wissenschaftliche Basis sie sich beziehen. Wer nämlich das Schrifttum zu unserem Problem durchmustert, der findet sich vor einer Fülle von Feststellungen, Argumenten und Tatsachenverknüpfungen, die aus den verschiedensten – oft sogar einander widersprechenden – Sinn- und Sachbereichen erarbeitet sind, sich aber dennoch zu einem in seiner Widersprüchlichkeit nicht ohne weiteres durchschaubaren Ganzen zusammenfügen. Es werden Thesen aufgestellt, Urteile ausgesprochen, Beurteilungen gegeben, die, obwohl den verschiedensten Sinnbezügen angehörend, auf den Laien wissenschaftlich fundiert wirken, bei näherem Zusehen jedoch sich als pseudowissenschaftlich oder wissenschaftlich nicht gründlich durchdacht erweisen. Weil aber die Klärung der von uns behandelten Fragen nicht nur für den pädagogischen Bereich, sondern für den gesamten Kulturraum unabdingbar geworden ist, soll deswegen im Überblick der Problemkreis des Infantilismus und der Akzeleration auf seinen wissenschaftstheoretischen Ort hin näher bestimmt werden. Bei den immer wieder auftretenden wechselseitigen Mißverständnissen muß zur eindeutigeren Verständigung eine Besinnung auf die wesentlichen für unser Problem relevanten wissenschaftlichen Grundlagen der Erörterung vorausgehen.

Fragen wir nun nach den Wissenschaftszweigen, deren Ergebnis für unseren Fragenkreis von Bedeutung wird, so finden wir uns einmal auf die philosophische bzw. die Kultur-Anthropologie,[1] zum anderen aber auf Medizin und Erziehungswissenschaft hingewiesen. Die philosophische Anthropologie steckt dabei den allgemeinen Rahmen ab, innerhalb dessen das Problem erörtert werden muß. Nach den Ergebnissen der philosophischen Anthropologie handelt es sich beim Menschen um jenes

1 Vgl. Rothacker, E.: Grundfragen der Kulturanthropologie. In: Universitas, 12. Jg. 1957, S. 479 ff.

eigenartige Lebewesen, das handelt, aber, um ein Gleichnis Kants zu verwenden, sich vom Rücken her zusehen, ein Wesen, das sich auf sich selbst besinnen, sich also denkend zum „Gegenstand" werden kann. Solch selbstbesinnliches Denken führt dann zu Ergebnissen, welche für alle zwingend sind, die ebenfalls denken. Bei solcher Selbstbesinnung erkennt sich der Mensch als ein Wesen, welches einmal „ein Körper ist" und doch zugleich „diesen seinen Körper hat". Soweit der Mensch Körper *ist*, unterliegt er den gleichen Wachstumsgesetzen wie die anderen vergleichbaren Lebewesen, d.h. von einer Anfangsgestalt aus entfaltet und entwickelt sich der Körper zu einer nachweisbaren und vorher bekannten Endgestalt. Sofern der Mensch jedoch seinen Körper *hat*, ist ihm dieser nicht nur gegeben, sondern zugleich aufgegeben; d.h. der Mensch steht vor der Aufgabe, seinen Körper in der rechten Weise „in die Hand zu bekommen". Dieses „In-die-Hand-bekommen" jedoch vollzieht sich nicht als „natürlicher Wachstumsprozeß", sondern nach Regeln, die der Mensch in der Gemeinschaft, in die er hineingeboren wird, und der er unentschränkbar verbunden bleibt, vorfindet. So kann also sinnentsprechend gesagt werden, daß der Mensch zugleich als ein „Natur-" und ein „Kulturwesen" betrachtet werden muß. Daraus aber, daß der Mensch ein Kulturwesen ist, ergibt sich, daß er in die Kultur eingeführt werden muß, daß also ein „ens educandum", ein zu erziehendes Wesen zu sein, zur Begriffsbestimmung des Menschen gehört. – Es kann dabei geschehen daß der Mensch, um ein Kulturwesen zu werden, in Konflikt mit dem gerät, was er als Naturwesen zu tun sich gedrängt fühlt. –

Für unseren Sinnzusammenhang ergibt sich aus dem Dargelegten zweierlei: Bei der Durchbildung des Körpers, die sich ja im wesentlichen unbeeinflußt und unbeeinflußbar vom Fremd- und Selbsteingreifen vollzieht, können lediglich die Bedingungen zu einer optimalen Entfaltung bereitgestellt werden, während zur Erziehung ganz andere gestaltende und umgestaltende Selbst- und Fremdeinwirkungen notwendig werden.

Ehe wir uns jedoch diesen Bereichen im einzelnen zuwenden, muß noch kurz auf Einsichten der Kulturanthropologie eingegangen werden. Der Mensch findet sich demnach von Geburt an in einem Kulturzusammenhang vor, in dem er Sitten, Gebräuche, Anschauungen, Einstellungen und Haltungen als selbstverständlich zu übernehmende antrifft.[1] Innerhalb unseres Kulturraumes bleibt dem Menschen zwar die Aufgabe gestellt, aus der so vorgefundenen Umwelt sich seine Welt zu schaffen, jedoch muß er, um diese Aufgabe verwirklichen zu können, sich zunächst einmal in einem gewissen Grade in die vorhandene Umwelt einfügen. Auf einer späteren Stufe dieses Hineinwachsens in die Welt wird sich der Mensch unseres heutigen Kulturganzen bewußt und erkennt, daß dieser

1 Vgl. Das Umweltproblem. In: Symphilosophein, Bericht über den dritten Kongreß für Philosophie. Bremen 1950. S. 323 ff.

Kulturzusammenhang eine Geschichte hat, d.h. daß er sich im Laufe der Zeit gewandelt hat und weiter zu wandeln vermag. Die Kulturanthropologie als Wissenschaft hat darüber hinaus festgestellt, daß es sich bei dem Kulturzusammenhang, in dem sich der einzelne vorfindet, um einen unter anderen möglichen und vorhandenen handelt, daß der Mensch also, wissenschaftlich gesehen, mit mehreren voneinander verschiedenen Kulturzusammenhängen rechnen muß,[1] deren Sinngehalte er zwar weitgehend zu verstehen vermag, ohne sie deswegen jedoch immer alle billigen zu können oder zu müssen.

Wenn der zuletzt erwähnte Sachverhalt auch nur wenigen zu Bewußtsein gekommen ist, so bliebt er, einmal erkannt, für die Erhellung des Erziehungsfeldes doch von entscheidender Bedeutung. Das, was der Mensch nämlich für „Natur" oder „natürlich" hält, kommt ihm immer nur in ganz bestimmten kulturellen Zusammenhängen zu Gesicht, erscheint also jeweils nur in der Interpretation einer ganz bestimmten Kulturgemeinschaft. Die Interpretation dessen, was „Natur" genannt wird, bleibt in verschiedenen Kulturen durchaus verschieden und kann sogar innerhalb desselben Kulturkreises im Laufe der Zeit einem Wechsel unterliegen. In unserem europäischen Kulturraum wird nun „Natur" in nicht immer trennscharf genug voneinander abgehobenen Bedeutungen verstanden. „Natur" und „naturgemäß" – und das spielt für unseren Problemzusammenhang eine entscheidende Rolle – kann einmal als naturgesetzlich im naturwissenschaftlichen Sinne verstanden werden – dann ist z.B. alles „natürlich" was der Triebbefreidigung entspricht – es kann aber „Natur" und „natürlich" auch als wesenseigentümlich für den Menschen aufgefaßt werden; in diesem Falle aber handelt es sich um eine kulturell interpretierte „Natürlichkeit", die jedoch im Unterschied zu der naturwissenschaftlich verstandenen dem geschichtlichen Wandel unterworfen ist. Was z.B. vor 200 Jahren in unserem Kulturraum als natürlich galt, kann heute als durchaus unnatürlich gelten und umgekehrt. Für unseren Zusammenhang wird dieser Sachverhalt deswegen bedeutsam, weil heute mehrere Generationen mit verschiedenen Anschauungen über „natürliches Verhalten" der Kinder miteinander im Gespräch stehen.[2]

Allerdings gibt es in den einzelnen Kulturgemeinschaften eine zwar nicht immer ausgesprochene, aber deutlich spürbare Übereinkunft, der sich die Glieder der gleichen Kulturgemeinschaft meist widerspruchslos einfügen. An dieser stillschweigenden Übereinkunft werden dann unwillkürlich neu auftretende Erscheinungen gemessen und können, falls sie sich mit kindlichen Verhaltensweisen vergleichen lassen, vorläufig als

1 Vgl. Benedict, Ruth: Urformen der Kultur. Hamburg 1955.
Vgl. Mead, Margret: Mann und Weib. Konstanz 1955.
2 Vgl. Roeßler, W.: Jugend im Erziehungsfeld. Haltung und Verhalten der deutschen Jugend in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der westdeutschen Jugend der Gegenwart. Düsseldorf 1957. S. 19ff.

„Infantilismen" angesehen werden. In solchen Fällen gilt es dann im einzelnen zu untersuchen, wie die sogenannten Infantilismen erklär- und begründbar sind; es gilt z.B. zu klären, ob es sich um ein naturgesetzlich bedingtes Zurückgebliebensein handelt, oder ob eine Erziehungstradition abgerissen ist, so daß eine bisher geübte Erziehung nicht mehr durchgeführt wurde oder wird; es ist weiterhin zu fragen, ob etwa früher vorhandene Übungsfelder weggefallen sind, welche die Voraussetzung für besondere Erziehungsmaßnahmen bildeten; es ist zu prüfen, ob das, was sich den Erwachsenen als Ausfallserscheinung darstellt, nicht in Wirklichkeit die Folge einer ganz bestimmten Erziehungskonstellation darstellt; es muß die Frage gestellt werden, ob, was hier als infantil erscheint, nicht eine „Antwort" auf ganz bestimmte Gegebenheiten einer gewandelten Welt bedeutet usw. In jedem der unterschiedenen Fälle ergeben sich andere erzieherische Konsequenzen, und es löst sich unser Problemzusammenhang in verschiedene, nach verschiedenen Aspekten zu ordnende Sinnzusammenhänge auf; Sinnzusammenhänge, welche in unserer Welt nunmehr wissenschaftlich erhellt werden können und müssen[1].

Damit berühren wir einen weiteren zu erörternden Fragenkreis. Wir müssen uns nämlich bei der gegenwärtigen Situation darauf besinnen, daß das, was wir heute Wissenschaft oder besser die Wissenschaften nennen, ebenfalls ein geschichtlich gewordenes Phänomen darstellt. Im Gegensatz zur Antike und zum Mittelalter, in denen die „Wissenschaft" eine göttlich geordnete, grundsätzlich bekannte, „geschlossene" Welt[2] zu interpretieren suchte, wollen die modernen Wissenschaften kraft ihres Selbstverständnisses nicht mehr eine Sinndeutung einer bekannten Welt geben, sondern eine unbekannte, offene, erforschen. Von bestimmten Bezugsystemen ausgehend, suchen sie dementsprechend ganz bestimmte Erscheinungen des Gegebenen in einen sachgerechten und widerspruchsfreien Ordnungszusammenhang zu bringen. Jede der so entstandenen Einzelwissenschaften bekommt dabei nur einen Teilaspekt der Welt zu Gesicht, und, falls der Wissenschaftler einen weiteren als von seiner Wissenschaft überblickten Bereich berücksichtigen will, bleibt er auf die Ergänzung durch die Ergebnisse anderer Einzelwissenschaften angewiesen[3].

Unter diese Wissenschaften fallen auch Medizin und Erziehungswissenschaft; doch stehen sie geschichtlich gesehen in einem besonderen Sinnzusammenhang, weil sie aus einer Praxis für die Praxis erwachsen sind[4].

1 Vgl. Langeveld, M.J.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen 1956, vor allem S. 42 ff.
2 Vgl. Brunner, O.: Neue Wege der Sozialgeschichte, Göttingen 1956, S. 7 ff.
3 Vgl. Litt, Th.: Denken und Sein. Stuttgart 1948.
Grassi/Uexküll: Die Einheit unseres Wirklichkeitsbildes und die Grenzen der Einzelwissenschaften. München 1951.
4 Vgl. Flitner, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1957, S. 4 ff.

Innerhalb einer bestimmten Situation unserer kulturellen Geschichte sah man sich genötigt, dem unmittelbaren Eindruck nicht das unmittelbare Handeln folgen zu lassen, sondern zunächst auf die Situation zu reflektieren, also wissenschaftlich vorzugehen. Was Arzt und Erzieher angeht, so blieben zwar beide im handelnden Umgang mit dem Menschen in der Regel an den unmittelbaren menschlichen Bezug gebunden, der das Verhältnis Erzieher, Zögling, Arzt und Kranker immer ausgezeichnet hat, aber dadurch, daß Erzieher und Arzt heute eine wissenschaftliche Ausbildung erfahren, erhält dieser Bezug eine gegenüber der „vorwissenschaftlichen Zeit" entscheidend veränderte Note.

Bei dieser Sachlage muß weiterhin darauf hingewiesen werden, daß, da jede Wissenschaft und damit auch Erziehungswissenschaft und Medizin, ihr entsprechende Koordinatensysteme entwickeln, d.h. Bezugsysteme, in denen ganz bestimmte Erscheinungen des Gegenstandes erfaßt und geordnet werden können und sollen, andere ebenfalls vorhandene aber für die betreffende Wissenschaft nicht wesentliche Züge zurücktreten müssen. So weit es sich dabei um Wissenschaften, die sich mit dem Menschen befassen, handelt, ergibt sich auf Grund ihres Bezugsystems zumeist ein bestimmtes „Modell" des Menschen, eine Zusammenfassung dessen, was in der Sicht der betreffenden anthropologischen Wissenschaft der Mensch für sie darstellt. Diese „Modelle" unterscheiden sich z.T. sehr stark innerhalb der verschiedenen anthropologischen Disziplinen, und deswegen können die an dem Modell der einen Wissenschaft abgelesenen „Maße" bzw. „Feststellungen" nicht ohne weiteres auf die Modelle anderer Wissenschaften übertragen werden. In unserer Frage des Infantilismus z.B. spielt es eine entscheidende Rolle, daß das Modell des Heranwachsenden, das die Medizin für ihre Zwecke entworfen hat, vorwiegend biologisch bestimmt ist und davon ausgeht, daß der Mensch ein Körper ist, der sich nach wachstümlich bestimmten Gesetzen entwickelt. Im erziehungswissenschaftlichen Bezugsystem dagegen wird der Menschen vorwiegend als weltoffenes, kulturbestimmtes Wesen erfaßt. Heranwachsende nach einer Modellvorstellung betrachtet, welche den Allerdings tritt bei diesem Modell das rein somatische Wachstum etwas in den Hintergrund, genau so, wie für den Mediziner das Erzieherische zurücktritt. Es muß hier ausdrücklich bemerkt werden, daß sowohl beim Mediziner wie beim Erziehungswissenschaftler das Modell der anderen Disziplinen zwar jeweils „mitgedacht" wird [1], aber dieses Mitgedachtsein macht sich erst dann bemerkbar, wenn sich in den für die betreffenden Wissenschaft nicht spezifischen Feldern aussergewöhnliche Abweichungen von einem bekannten und als normal betrachteten Durchschnitt zeigen. Jede Wissenschaft weiß daß sie es mit dem ganzen Menschen zu tun hat, aber diese Ganzheit tritt in ihrem Methodenbewußtsein immer nur dann in

1 Vgl Roeßler, W. a.a.O.S. 478ff. Dort auch ausführliche Literaturangaben.

Erscheinung, wenn das als unveränderlich angesehene Randfeld, das von der betreffenden anthropologischen Disziplin nicht speziell erforscht wird, allzu ungewöhnliche Erscheinungen aufweist. Es ist nun das Besondere bei der Frage der Akzeleration und des Infantilismus, daß sie für beide, Mediziner wie Erziehungswissenschaftler, in einem Bereich liegt, wo die Einbeziehung der Ergebnisse anderer Disziplinen unabdingbar notwendig wird. So ist es auch kaum verwunderlich, daß gerade in der Frage des Infantilismus die Nichtbeachtung der oben dargelegten Sachverhalte eine Fülle von Mißverständnissen hervorgebracht hat, die erst bei rechter Zuordnung der Erscheinungen zu den entsprechenden Bezugsystemen und bei einem Wissen um die Besonderheiten der verschiedenen Bezugsysteme geklärt und überwunden werden können. Es sei hier nur zur Verdeutlichung angeführt, daß bei falscher Einordnung bestimmeter Phänomene innerhalb des Wachstums- und Erziehungsvorganges der erwartete Heil- bzw. Erziehungserfolg ausbleiben kann, weil in der Realität tatsächlich das Körperlich-Seelisch-Geistige immer zusammen auftritt und nur theoretisch getrennt werden kann. Wie dabei eine allzu enge Bindung an ein bestimmtes Bezugsystem, in diesem Falle an das medizinisch-biologische, zu entscheidenden menschlichen Fehlentwicklungen führen kann, läßt sich eindeutig an Hand des sogenannten „Hospitalismus" belegen [1]. – Beim Hospitalismus handelt es sich bekanntlich darum, daß bei absoluter Sicherstellung der somatische Gesundheit durch Erziehungsentzug die Menschwerdung im eigentlichen Sinne beim Säugling verhindert werden kann. –

Im Zusammenhang von Infantilismus und Akzeleration muß allerdings weiterhin bedacht werden, daß sowohl Mediziner wie Erziehungswissenschaftler, so weit sie sich nicht gerade Kulturwissenschaft oder Anthropologie zu ihrem Spezialstudium erwählt haben, im Durchschnitt aus dem gleichen überkommenen Kulturbewußtsein leben wie die anderen Angehörigen ihres Kulturkreises. Sie bleiben deswegen wie diese geneigt, die geschichtlich gewordenen Formen des Heranwachsens und Jungseins in ihrem eigenen Kulturraum für „natürlich" im oben bezeichneten Sinne zu halten. Sie werden also zunächst ebenfalls geneigt sein, neuartige Erscheinungen unreflektiert mit einem negativen Vorzeichen zu versehen, also in unserem Falle mit infantil zu bezeichnen. Da Erzieher und Arzt sich hier aus dem gleichen Kulturhintergrund verstehen, können sie sich bei der negativen Einordnung der bei der heutigen Jugend auftretenden neuen Phänomene oft relativ schnell einigen. Bei der gegenwärtigen Erziehungssituation jedoch müssen Mediziner und Erziehungswissenschaftler jeweils die eigene Position in mehrfacher Hinsicht auf deren Voraussetzungen durchdenken, zumal sich aus der gleichen Anschauung bei

[1] Vgl. Hasselmann-Kahlert: Säugling und Kleinkind in der Anstalt. In: Unsere Jugend 1953, S. 301 ff.

Arzt und Erzieher recht unterschiedliche Folgerungen für das praktische Handeln ergeben können und ergeben.

Infantilismus und Akzeleration in medizinischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht.

Wenden wir uns nach diesen Vorüberlegungen nunmehr unserem besonderem Problem, dem des Infantilismus und der Akzeleration zu, so ergibt sich, daß die Akzeleration den Menschen sowohl als Naturwesen wie als Kulturwesen betrifft. In dem einen Falle untersteht sie dem Bezugssystem der Medizin, im anderen dem der Erziehungswissenschaft. Die medizinische Wissenschaft, die sich vorwiegend dem Menschen als Körperwesen zuwandte, ging entsprechend dem Wissensstand der Zeit, in dem sie ihre entscheidenden Ergebnissen gewann, dazu über, den Körper des Menschen mit denjenigen Methoden zu erforschen, welche im Raume der Naturwissenschaft entwickelt worden waren. Sie bediente sich der kausal-analytischen Methode und sah im Menschen ein Wesen, welches vornehmlich als Körperwesen betrachtet werden kann.

Während so die Medizin als Wissenschaft mit einem vorher ungeahnten Erfolg vorwiegend Ursachenforschung trieb, bemühte sich die später in den Wissenschaftsraum eintretende Erziehungswissenschaft vorwiegend um jene Probleme, die sich daraus ergeben, daß der Mensch „seinen Körper hat". Sie ging von der Einsicht aus, daß es zur Begriffsbestimmung des Menschen gehört, ein ens educandum zu sein, ein Wesen, welches auf Erziehung angewiesen ist. Sie betrachtet den Menschen unter dem besonderen Aspekt, wie weit und auf welche Weise er sich mit Hilfe von Selbst- und Fremderziehung aus der ihn umgebenden „Umwelt" seine „Welt" schafft und sich zu einem „Selbst" durchbildet. Sie weiß, daß der Heranwachsende sich dabei in einem von Erziehungskräften durchwebten Kulturraum vorfindet, in dem an ihn bestimmte Forderungen und Erwartungen gerichtet werden.

Die medizinische Forschung hat nun innerhalb ihres besonderen Bezugsystems zur Frage der Akzeleration folgende Feststellungen getroffen. Im Vergleich zu früheren Jahrhunderten hat heute die Größe und Schwere der Neugeborenen zugenommen, der Zahndurchtritt liegt früher, die Kinder wachsen schneller heran, werden früher geschlechsreif und sind absolut größer als vergangene Generationen. Im deutschen Raum liegt gegenwärtig die Durchschnittsgröße der geschlechtsreifen Jugendlichen etwa 0,10 m über der der Jahrhundertwende. Besonders auffallend bleibt dabei, daß einmal dieser Prozeß sich nicht in allen Sozialschichten und Siedlungsgebieten gleichlaufend und gleichstark vollzieht, und daß weiterhin die Akzelerierten durch eine „leptomorphe Tendenz" ausgezeichnet sind, d.h. zu einer hochschlanken Wuchsform neigen. Die Bevölkerung der Städte, insbesondere der Großstädte, zeigt im allgemeinen eine stärkere Beschleunigung ihres Wachstums als die Landbevölkerung. Die Mediziner glauben aussprechen zu müssen, daß in der industriell

gestalteten Welt vor allem in den Stadt- und Großstadtgebilden Faktoren von stärkster Intensität vorhanden sein müssen, die bei vorliegender endogener Bereitschaft eine allmähliche somatische Wandlung der Bevölkerung in Richtung auf den akzelerierten Typus bewirken. In der durch Industrialisierung, Technisierung und Stadtbildung gekennzeichneten neuen Lebenswelt glaubt man die Ursachen für diese Wachstumsbeschleunigung zu finden.

Die Medizin sieht, wie es von ihr wiederholt ausgesprochen wurde und wird, in der Akzeleration einen Anpassungsvorgang an eine gewandelte Umwelt. Nach der Meinung der Medizin stellt die Akzeleration eine entsprechende Antwort der „Natur" auf eine gewandelte Umwelt dar. Nach dieser Ansicht gehen bestimmte Reize von der modernen Umwelt auf das vegetative Nervensystem aus, das als Empfangsorgan diese Reize aufnimmt und verarbeitet. Die Funktions- und Erregungssteigerung des vegetatives Systems „teilt sich dem Wachstums- und Entwicklungstriebe des Kindes und des Jugendlichen antreibend, beschleunigend und steigernd mit ... Ergebnis ist eine gestaltliche, funktionelle und geistig-seelische Wandlung des Kindes, Jugendlichen, aber auch des Erwachsenen unserer gegenwärtigen Zeit, eine Wandlung, deren wesentliche Merkmale Wachstumssteigerung, Reifungsbeschleunigung, geschlechtliche Aktivierung, Verlängerung der Fortpflanzungsphase und eine charakteristische psychische Prägung sind[1]."

Diese charakteristische psychische Prägung, bzw. die geistig-seelische Haltung des Kindes wird nun im Vergleich mit dem Zustand früherer Kindergenerationen als infantil bezeichnet. Wenn hier innerhalb des medizinischen Bezugssystems die geistig-seelischen Erscheinungen, die bei der Wachstumsbeschleunigung auftreten, als Infantilismus bezeichnet werden, so müssen wir uns verdeutlichen, daß damit der geistig-seelisch-charakterliche Bereich nach den Maßstäben eines somatisch orientierten Bezugsystems behandelt wird. Obwohl in der medizinischen Forschung zu Anfang mit Infantilismus nur die Eigenart bezeichnet wurde, daß bestimmte Teile des menschlichen Körpers sich während des Wachstums nicht in der gleichen Weisen durchbildeten wie die anderen, sodaß eine partielle Wachstumsverzögerung eintrat, ging man sehr schnell dazu über, Infantilismus generell „als einen Zustand von Entwicklungshemmung anzusehen, der beim heranwachsenden Individuum dazu führt, daß körperliche und psychische Eigenschaften einem um mehrere Jahre jüngeren Alter entsprechen"[2]. Sinngemäß heißt es in einem modernen

[1] Vgl. Freund-Maier: Zur Ätiologie der Entwicklungsbeschleunigung. Ztsch. f. Kinderheilkunde 1952, S. 1–33, 79–104. Dort auch umfassende Literaturangaben zum Problem der Akzeleration.

[2] Homburger, A.: Vorlesungen über Psychopathologie des Kindesalters. Berlin 1926, S. 440.

Vgl. weiter: Schönfeld, H.: Kinderarzt und Erziehung. Stuttgart 1951, S. 54ff.

Lehrbuch der allgemeinen Kinderpsychiatrie, nachdem zwischen totalem und partiellem Infantilismus unterschieden wird, „daß entweder das Soma oder die Psyche eine gehemmte Entwicklung aufweisen ... Es kann also, und das kommt, wie die Praxis lehrt, verhältnismäßig häufig vor, so sein, daß die Intelligenz dem Lebensalter entspricht, der Charakter aber nicht[1]." Hier befinden wir uns an jenem Ort, wo häufig anormale Erscheinungen der Heranwachsenden nicht nur als infantil, sondern zugleich als somatisch bedingt bezeichnet werden. Wie schon bei der Erscheinung der Akzeleration geht man davon aus, daß das körperliche Wachstum wie die geistige Durchbildung als Folge und Ausformung eines „gemeinsamen Gestaltungsprinzips physischer und psychischer Entwicklungsvorgänge"[2] aufgefaßt werden. An Hand solcher Aussagen läßt sich deutlich aufweisen, wie der Erzieher dort feinere Unterscheidungen treffen muß, wo der Arzt für seinen Bereich mit nicht so trennscharfen Ein- und Zuordnungen auszukommen vermag. Der Erzieher wird dem Arzt z.B. zustimmen, wenn dieser von einer „Zuordnung innerer und äußerer Gestaltung" spricht, für ihn stellt sich jedoch eine solche Zuordnung weit verwickelter dar, als es in dem Wort von dem „gemeinsamen Gestaltungsprinzip physischer und psychischer Entwicklungsvorgänge" zum Ausdruck kommt. Der Erzieher weiß sich mit dem Arzt darin einig, daß beim menschlichen Wachstum ein vom menschlichen Eingreifen weithin unabhängiges „Gestaltungsprinzip" wirksam wird, jedoch gilt das für den Erzieher im geistig-seelischen Bereich nur in soweit, als sich innerhalb bestimmter Wachstumsabschnitte Möglichkeiten zu ganz bestimmten seelisch-geistigen Handlungen und Vollzügen bereitstellen. Wie aber diese Möglichkeiten sich ausformen, welchen Inhalt sie erhalten, welche Gestalt aus ihnen hervorgeht, das resultiert nicht als Ergebnis eines „natürlichen Wachstumsvorganges", sondern als Ergebnis einer bestimmten Erziehung. Erziehungswissenschaftlich gesehen kann das Erziehungsziel auch bei gewandelter körperlicher Entwicklung, also einem anderen „Entwicklungsziel", durchaus unverändert bleiben; wohl aber muß unter Umständen ein anderer Weg eingeschlagen werden, um mit Rücksicht auf die gewandelte körperliche Entwicklung das alte Erziehungsziel auf neuen Wegen zu erreichen. Es wird z.B. ein Erziehungsziel bleiben, den Heranwachsenden zu befähigen, seinen Sexualtrieb in der rechten Weise zu beherrschen, auch wenn die Geschlechtsreife vorverlegt ist, nur muß allerdings die Übung zu Triebbeherrschung und Triebverzicht, muß die Vermittlung bestimmter Kenntnisse früher geschehen und anders gestaltet werden als bisher. Es zeigt sich also, daß mit Veränderungen im körperlichen Wachstumsbereich wahrscheinlich

1 Tramer, M.: Lehrbuch der allgemeinen Kinderpsychiatrie einschließlich der allgemeinen Psychiatrie der Pubertät und der Adolszenz. Basel 1945, 2. Aufl. S. 367.
2 Freund-Maier: a.a.O. S. 32.

auch Anderungen in der überkommenen Erziehungsgestaltung notwendig werden.

Die gleiche Notwendigkeit zu feinerer Unterscheidung ergibt sich, wenn in der ärztlichen Gesamtdeutung der Akzeleration von einem Anpassungsprozeß an gewandelte Umweltbedingungen gesprochen wird. Wiederum werden, wie in den eben angeführten Aussagen, die rein somatischen Änderungen, also Vorgänge, welche sich weithin unbeeinflußbar vom menschlichen Wirken und Wollen vollziehen, mit denjenigen zusammengenommen, welche den geistig-seelischen, ja selbst den charakterlichen Bereichen angehören. Es wird in solcher medizinischen Sicht nicht zwischen denjenigen Bereichen unterschieden, welche als unabhängige natürliche Ausstattung des Menschen seiner Willkür nur in geringem Maße unterliegen und denjenigen Bereichen, welche dem Menschen als einem weltoffenen Wesen zwar nicht bedingungslos, aber doch weithin zur eigenen Ausformung, bzw. zur Formung durch Sitte, Kultur und Erziehung verfügbar bleiben. Was der Mediziner hier Anpassung nennt, muß in erziehungswissenschaftlicher Sicht nach Anpassung im biologischen Sinne und nach Fremd- und Selbsterziehung aufgegliedert werden. Der Mensch als ein ens educandum, d.h. als ein Wesen, das auf Erziehung angewiesen bleibt, wird dadurch befähigt, bestimmte Reizeinwirkungen seiner Umwelt anzunehmen oder abzulehnen. Der Mensch, der sich als weltoffenes Wesen den mannigfachsten Reizeinwirkungen zu öffnen vermag, bedarf geradezu des Trieb- und Reaktionsverzichtes, um existieren zu können. In welcher Richtung und Art allerdings der Triebverzicht geleistet wird, richtet sich nach dem jeweiligen Kulturraum. Dem Menschen ist so als Geistwesen die Aufgabe gestellt, nicht eine höhere Form von Anpassung zu erreichen, sondern eine freie Antwort in Situationen zu geben, auf die das Tier instinktiv, d.h. zwangshaft, reagiert.

Es zeigt sich also, daß die im medizinischen Raum gegebene Deutung des Akzelerationsproblems allein nicht zur Bewältigung dieses Phänomens ausreicht. Wenn der Arzt in bestimmten Fällen einen „Asynchronismus" in der „Entwicklung" der Akzelerierten glaubt feststellen zu können, d.h. wenn er beim akzelerierten Heranwachsenden nicht die geistig-seelische Durchformung vorfindet, die im allgemeinen bei den Gleichaltrigen vor allem früherer Generationen zu erwarten war, so deutet das nicht auf eine kausal-analytisch zu erklärende, also zwangshafte „Retardierung" im Geistig-Seelischen, sondern auf eine nicht richtig vollzogene Erziehung.

Wenden wir uns nunmehr der Akzeleration und dem Infantilismus innerhalb der Sicht der Erziehungswissenschaft zu, so sei zunächst nochmals daran erinnert, daß die Erziehungswissenschaft – vorzüglich, aber nicht allein – den Heranwachsenden unter dem Gesichtspunkt betrachtet, auf welche Weise er sich innerhalb des Erziehungsfeldes, in das er

hineingeboren wird, bewegt; wie er sich mit dem ihn umgebenden erzieherischen Kraftfeld auseinandersetzt und sich in diesem Prozeß zum Erwachsenen bzw. Vollerzogenen durchbildet. Da das Erziehungsfeld aber geschichtlich bedingt bleibt, muß kurz noch ein Blick auf die Geschichte des Erziehungsfelden in Europa geworfen werden.

Jahrhunderte vollzog sich die Erziehung nahezu fraglos im Umgang nach selbstverständlich überkommenen Regeln im sogenannten ganzen Hause. Im großen und ganzen konnte dabei der Heranwachsende in der geschlossenen Welt des ganzen Hauses alle diejenigen Erfahrungen machen und diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten sich aneignen, deren er zum Lebensverständnis und zur Lebensbemeisterung bedurfte. Selbst die Berufsausbildung, die sich in der Form der Meisterlehre vollzog, trat grundsätzlich aus diesem Rahmen nicht heraus. Zwar hatte sich innerhalb der überlieferten Erziehungsregeln im Lauf der Geschichte eine gewisse Wandlung vollzogen, doch geschah dieser Wandel innerhalb eines derart langwelligen Prozesses, daß er zum öffentlichen Bewußtsein gar nicht kam, zumal es sich lediglich um eine geringfüge Modifizierung und nicht um eine grundsätzliche Wandlung des traditionellen Erziehungsgefüges und Erziehungsstiles handelte[1]. Im heutigen Erziehungsfeld dagegen hat sich in weiten Bereichen eine offene Welt durchgesetzt; Erzieher und Zögling finden sich nicht mehr wie in früheren Jahrhunderten in einer geschlossenen Welt vor, in der alle wesentlichen Entscheidungen schon gefallen oder in der Richtung vorbestimmt sind, sondern sie sehen sich in einer Situation, in der bei einer ständig sich, äußerlich und innerlich, wandelnden Welt unter neuen Gegebenheiten neue Entschlüsse gefaßt werden müssen, für die keine „Muster" in der überkommenen Welt vorgefunden werden. Spannungen ergeben sich bei dieser Situation innerhalb des heutigen Erziehungsfeldes nunmehr daraus, daß Erziehungsvorstellungen aus der Welt des ganzen Hauses, bzw. aus der Zeit des unreflektierten erzieherischen Umganges bis heute nachwirken und zum Teil kurzschlüssige Symbiosen mit den modernen Wissenschaften in dem oben definierten Sinne eingegangen sind.

Im letzten halben Jahrhundert hat sich bei dieser Situation innerhalb des Erziehungsgeschehens und der Erziehungshaltung eine entscheidende Wandlung dadurch ergeben, daß, von einer bestimmten Richtung der Wissenschaft beeinflußt, weitgehend diejenigen Übungsfelder und Erziehungsformen beseitigt wurden, welche in der geschlossenen Welt der Aufgabe dienten, die man im kirchlichen Raum Askese nennt, Übungsfelder also, in denen den Heranwachsenden die Fähigkeit zum Verzicht, zum Sich-in-zucht-nehmen, zum Ertragen von Unlustgefühlen vermittelt wurden. Gleichzeitig blieb mit diesem Abbau ein anderer verbunden, der sich auf die autoritäre Stellung bezog, welche die Erwachsenen in der

1 Vgl. Brunner, O.: Das ganze Haus und die alteuropäische Ökonomik, a.a.O. S. 33 ff.

geschlossenen Welt einnahmen. Hier wurde zwar einerseits eine Änderung notwendig, weil sonst in der heutigen Erziehungssituation eine Fehlhaltung das Ergebnis der Erziehung gewesen wäre, andererseits aber wurde auch allzusehr die Fähigkeit vernachlässigt, gegebene Verhältnisse anzuerkennen und sich ihnen so lange einzupassen, wie man noch nicht über die notwendigen Fähigkeiten verfügte, sie selbst zu überprüfen, sich also aus der vorhandenen Umwelt seine Welt zu schaffen.

Im Rahmen dieses Abbaues wurden weiterhin gleichzeitig oft institutionelle Hilfen mit beseitigt, die dem Heranwachsenden früher den unerlässlichen Einfügungsprozeß in die vorhandene Kulturwelt erleichtern sollten, die aber nach neuerer Anschauung dem Körper nicht die optimalen Bedingungen zur Durchbildung boten. Bei diesem Abbau aber blieb bis heute unberücksichtigt, daß neue Übungsfelder geschaffen werden müssen, welche, ohne die Bedingungen des körperlichen Wachstums zu verschlechtern, dennoch Möglichkeiten zur Selbsterziehung bieten. Oft nämlich hat man, als auf die oben beschriebene Weise den Heranwachsenden die Einpassung in die Erwachsenenwelt erleichtert werden sollte, in Wirklichkeit sie gerade dort ohne entscheidende Hilfe gelassen, wo sie deren am dringendsten bedurften. Man bedachte nicht, daß mit der Auflösung der überkommenen Erziehung oft jene Grundlagen zerstörte wurden, welche die Voraussetzung der eigentlichen Selbsterziehung bedeuteten.

Wenn erst heute und auch nur allmählich zutage tritt, welche Umstrukturierung des Erziehungsvollzuges um die Jahrhundertwende eingeleitet wurde, so bleibt das darauf zurückzuführen, daß bis zur letzten Elterngeneration in entscheidenden Erziehungssituationen die alten Praktiken weiter ausgeübt wurden und im allgemeinen die überkommenen Erziehungsanschauungen in der Öffentlichkeit unangefochten gültig blieben. Erst mit dem „Aufgeklärtwerden" auch der letzten bis dahin von der modernen Erziehungsbewegung unberührten Bevölkerungsschichten tritt bei der jüngsten Generation in größerem Umfange die Folge der derzeitigen Erziehungsumstellung ins private und öffentliche Bewußtsein.

Ist schon allein dadurch, daß auf Grund eines ganz bestimmten Erziehungsdenkens Triebverzicht und Überwindung von Unlust nicht wie früher geübt werden konnten und können, eine gewisse Erziehungskrise eingetreten, so ergeben sich durch die Tatsache der Akzeleration noch Verschärfungen schon vorhandener Tendenzen. Wenn z.B. festgestellt wird, daß die heute Heranwachsenden ihre Triebe nicht in der Weise beherrschen wie frühere Generationen, wenn von verfrühter und unerlaubter Sexualbetätigung gesprochen wird, so muß dabei bedacht werden, daß die bisher in unserem Kulturraum überkommenen und eingehaltenen Erziehungsregeln sich im Durchschnitt auf Erfahrungen mit einer später eintretenden Geschlechtsreife stützen. Die Bereitstellung der Kenntnisse und die Übung in den Fähigkeiten, die in unserem Kultur-

raum zur Überwindung der auftretenden Schwierigkeiten für den Jugendlichen notwendig sind, können nach der überkommenen Erziehungsanschauung und Haltung noch gar nicht vermittelt und eingeübt sein. So ist der Jugendliche gewissermaßen in doppelter Hinsicht benachteiligt; einmal durch die allgemeine Lockerung des Erziehungsvollzuges, zum anderen aber wegen der unbemerkt vorgenommenen falschen Einordnung seines körperlichen Wachstums innerhalb der Erziehung. – Die alte Erziehung beruhte ja in ihren Sitten und Haltungen auf einer Wachstumsgestalt, die sich in der Gegenwart entscheidend gewandelt hat. – So werden die heute Heranwachsenden einerseits auf Grund ihres körperlichen Aussehens für geistig-seelisch reifer gehalten, als sie tatsächlich sind, während sie zugleich nicht diejenige Erziehung erfahren, die ihrem körperlichen Wachstum angemessen ist.

Nicht nur die Wachstumsgestalt des Jugendlichen, sondern auch die Welt, zu der hin erzogen werden soll, hat sich entscheidend gewandelt. Die Veränderung von Landschaft und Gesellschaft, die sich im Gefolge von Industrie und Technik ergeben hat ist oft genug geschildert worden. Welche Rückwirkungen aber eine derartige Umwandlung auf diejenigen haben mußte, bzw. gehabt hat, die in diesem Raume heranwuchsen, ist lediglich vereinzelt näher untersucht worden. Jedoch lassen schon die bisherigen Ergebnisse erkennen, daß von den neuen Gegebenheiten erzieherische Wirkungen ausgehen; der menschliche Geist, der Landschaft und Gesellschaft gewandelt hat, wirkt durch die von ihm geschaffenen Formen hindurch auf die heute Heranwachsenden zurück. Es haben sich bei ihnen so ganz neue Auffassungsweisen der Welt ansatzweise herausgebildet; bestimmte Gewohnheiten der Jugend bei der Bewältigung einer technisch bestimmten Welt haben eine Differenzierungshöhe erreicht, die den Erwachsenen oft unbekannt bleibt, obwohl sie sich unter ihren Augen vollzieht[1].

Wenn auch im Rückgriff auf eine überkommene Erziehungsregel der Heranwachsende heute wieder mehr als bisher dazu erzogen werden muß, auf den Erzieher zu „hören", so bleibt doch andererseits für den Erzieher die Forderung unabdingbar, daß auch er sich um das Verständnis der Heranwachsenden bemühen muß. Wie wir gesehen haben, kann sich die Erzieherschaft heute nicht mehr in allem auf die Erfahrungen stützen, die sie selbst einst in ihrer Jugend gemacht hat. Es bleibt dem Erzieher also aufgegeben, sich auf Grund der jeweils gegebenen Realitäten ein Bild von der Struktur des modernen Erziehungsfeldes zu machen. Die Lage von Erzieher und Zögling, Zögling und Umwelt muß unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten durchforscht und vom Erzieher neu durchdacht werden. Es gilt festzustellen, in welchen Sinnzusammenhängen und in welchen Sachgegebenheiten die heutige

1 Vgl. Roeßler, W.: a.a.O. S. 280ff.

Welt von den Heranwachsenden erlebt und erfahren wird, da nur so eine sinngerechte und sachrichtige Ausgangsbasis für die rechte Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes und für die Überwindung vorhandener oder sich anbahnender „Infantilismen" gefunden werden kann.

Fassen wir das Ergebnis unserer Untersuchung nunmehr zusammen, so muß zwischen einem rein somatisch und einem rein erzieherisch bedingten Infantilismus unterschieden werden. Die Heilung des somatischen Infantilismus, dessen Auftreten sich übrigens in den letzten Jahrzehnten nicht verstärkt zu haben scheint, muß dem Arzt überlassen bleiben. Der sogenannte geistig-seelische Infantilismus dagegen stellt keine Abweichung von einer „natürlichen Wachstumsnorm", sondern ein vielschichtig und mehrdimensional zu betrachtendes Phänomen innerhalb des Erziehungsgeschehens dar. Hier bleibt also der Erzieher – nicht der Arzt – zuständig. Treten z.B. Akzeleration und geistig-seelischer Infantilismus zusammen in Erscheinung, so hat der Erzieher zu prüfen, wie weit die bisherige Erziehung des Akzelerierten der somatischen Akzeleration noch angemessen ist und wie weit nicht. Grundsätzlich müssen jedoch alle auftretenden Infantilismen dem Erzieher und der Erziehungswissenschaft zum Anlaß werden, im einzelnen zu überprüfen, welche bisher geltenden Erziehungsgrundsätze nicht mehr beachtet, welche Übungsfelder ausgefallen und welche Erziehungsformen in den Hintergrund getreten sind, die früher Ausfallserscheinungen verhinderten. Von diesen Infantilismen müssen wiederum jene Erscheinungen unterschieden werden, welche die „Antwort" der Heranwachsenden auf eine gewandelte Welt darstellen. Hier wird oft übersehen, daß der überlieferte Kulturzusammenhang von der heutigen Jungend in der überkommenen Weise nicht mehr erlebt werden kann, weil nicht nur äußere, sondern auch innere Voraussetzungen dafür geschwunden sind. Was aus einer überkommenen Sicht sich derart als infantil darstellt, kann unter diesen Umständen durchaus der Ansatz zu einer sinnensprechenden Bewältigung der aus der stattgehabten Wandlung hervorgegangenen Situation sein.

Wenn wir also die Frage stellen: „Werden unsere Jugendlichen infantil?", so lautet die Antwort, daß Infantilismen im geistig-seelischen Bereich auf Umstrukturierungen innerhalb des Erziehungsfeldes hinweisen, die bei der Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes noch nicht in der rechten Weise berücksichtigt worden sind.

GROEPSLEIDING IN DE MIDDELBARE SCHOOL

J. KONING

1. *Inleiding*

De school voor V.H.M.O. in Nederland wordt beheerst door de vakdocent. Een klas leerlingen ziet per dag zes à acht vakdocenten voor zich optreden; per week heeft de groep met 12 à 15 verschillende leraren te maken.

Eén van deze leraren fungeert tegenwoordig meestal als „*klassevoogd*" of „*klasseleraar*". Hij behartigt de belangen van de klasse bij zijn collega's en bij de rector en vervult dus een intermediaire functie. In het beste geval is hij de vertrouwensman van de klas; in het slechtste wordt hij als een soort verklikker beschouwd.

Bij het klassikale systeem blijft zijn taak echter beperkt. Zijn aanwezigheid bij klassikale lessen van andere leraren wordt, indien mogelijk, meestal niet op prijs gesteld en van weinig nut geacht. De taak van *mentor* van een klas kan hij slechts in zijn eigen lessen en soms buiten de schooluren vervullen. Indien hij veel lesuren in een klas heeft, kan hij de klas misschien wel goed leren kennen. De meeste leraren geven echter niet meer dan drie uur per klas les en dan kan er maar weinig tijd uitgetrokken worden voor een „nadere kennismaking". De meeste tijd van de leraar wordt immers in beslag genomen door de andere klassen. Een klassevoogd is voor een klas dus meestal alleen een leraar „met een accent", en kan slechts zelden de vertrouwde raadsman en vriend van de groep worden. Hem ontbreekt daartoe de tijd, en dikwijls ook de belangstelling. Want hij is in de eerste plaats vakdocent.

Speciaal voor de lagere klassen is deze toestand funest. Dikwijls is reeds gepleit voor een gemitigeerd vaklerarensysteem. De bevoegdheidskwestie schijnt echter onoverkomelijke moeilijkheden op te leveren op de scholen voor V.H.M.O., in tegenstelling tot de U.L.O.scholen.

Zo is dan aan de klasseleraar slechts een beperkte werkzaamheid beschoren op de klassikale scholen en blijft de vakdocent vrijwel alleenheerser.

In de scholen met vrijere werkmethoden, de *Dalton- en Montessorilycea* moet de toestand noodzakelijk anders zijn. Terwijl in de klassikale scholen de klas het grootste deel van de dag eenzelfde samenstelling en zelfs opstelling heeft, wisselt deze opstelling en samenstelling bij bovengenoemde lycea. Het is daarom ook beter hier te spreken van een *groep*, omdat het begrip klas meestal onmiddellijk het beeld van een aantal jongens-en-meisjes-in-rijen-met-een-leraar-ervoor oproept. Bij het woord groep daarentegen kan men zich gemakkelijker een wisselende structuur voorstellen.

Vandaar dat wij bij voorkeur de term *groepsleider* gebruiken, als wij het

in het vervolg over de mentor van een groep zullen hebben in de scholen met vrijere werkmethoden.

In het bijzonder wordt hier de practijk van een Montessorilyceum beschreven.

II. *Taakomschrijving van de groepsleider*

Het specifieke van een Montessorilyceum komt vooral tot uiting in de praktijk van de z.g. „vrije werkuren" en „keuze-uren", waarin de leerling zoveel mogelijk aan *individuele* of *groepstaken* werkt. Een van de doelstellingen van het onderwijs: het bevorderen van de *zelfstandigheid* en het *verantwoordelijkheidsgevoel* van de kinderen is alleen te bereiken, als wij ze *zoveel mogelijk* op eigen wijze en in eigen tempo laten werken. Zo alleen is *zelfgewilde activiteit* mogelijk, die tot het „echte leren" leidt, waardoor kennis ontstaat, die *beklijft*. Zo alleen is ook de mogelijkheid *voor de leraren* aanwezig het autonome leerproces in de *schoolsituatie*[1] te bestuderen en de juiste gegevens te verkrijgen, die nodig zijn voor de ontwikkeling van methodiek en didactiek[2].

Het op eigen wijze en in eigen tempo lerende kind mag echter niet alleen worden gelaten. Dit zou een ernstige fout zijn (een fout, die in moderne scholen nog wel eens wordt gemaakt). Nee, juist voor deze kinderen moet iemand beschikbaar zijn, die zich weliswaar „op de achtergrond" houdt, „excentrisch" staat (in tegenstelling met de vakdocent) en die het werk observeert, coördineert en controleert.

M.a.w.: *groepsleiding is onmisbaar* bij de werkwijze van een Montessorilyceum.

De groepsleider heeft nu tot taak:

1. het observeren van de werkmethoden en het gewennen van de leerlingen aan goede algemene werkmethoden.
2. het coördineren van de verschillende vakken.
3. het controleren van de groeps- en van de individuele resultaten, voorzover deze niet op het terrein van de vakdocenten liggen.
4. het stimuleren van de sociale activiteiten.
5. het zich een inzicht verwerven in aanleg, belangstellingsrichting, en karakterstructuur der leerlingen en–waar de houding en werkwijze op

[1] Meestal worden experimenten over het leerproces in de *laboratoriumsituatie* ondernomen, die geheel verschillend is van de schoolsituatie. Vandaar, dat er m.i. zo weinig resultaten van dergelijke experimenten bruikbaar zijn voor toepassing in onze scholen. Het leerproces van kinderen in een psychologisch laboratorium verloopt anders dan van leerlingen in de schoolsituatie!

[2] De meeste leerboeken worden nog steeds geschreven en vakmethodieken ontwikkeld zonder ook maar in 't minst rekening te houden met observaties aan lerende kinderen in een schoolsituatie gedaan. Daarom gaat m.i. de ontwikkeling van de didactiek nog steeds zo langzaam.

school daartoe aanleiding geven – ook in de sociale achtergrond van deze kinderen.

6. het samenstellen van geschreven rapporten en persoonsbeschrijvingen en in verband daarmede het adviseren van schoolleiding en ouders.

Door deze groepsleiderswerkzaamheden wordt een continue waardering van het kind mogelijk, waardoor mislukkingen minder dikwijls zullen optreden.

De beschrijving van de arbeid der groepsleiders zal geschieden aan de hand van bovenstaande taakomschrijving.

III. 1. Zeer veel tijd geven de groepsleiders aan de *verbetering van de werkmethoden van de kinderen.* Dit is een belangrijk onderdeel van hun taak, dat zich evenwel nog steeds zeer moeilijk laat beschrijven.

Het gaat er hierbij in de eerste plaats om de werkmethoden van het kind te leren kennen, daarna de slechte te elimineren om er ten slotte betere in de plaats voor te stellen.

Een werkmethode laat een kind zich echter niet aanpraten[1] door de groepsleider. Het gemakkelijkst laat een kind zich overtuigen van het nut van een betere werkmethode door een andere leerling, die uit ervaring kan aantonen, dat hij er betere resultaten mee bereikt.

Het „leren *lezen*" is hierbij ook één van de problemen. Aangezien verkeerde leesgewoonten o.a. te constateren zijn door de leessnelheid te meten[2] is het van veel belang standaardleesstukken te vinden om deze snelheid te meten.

De belangrijkste „slechte" werkmethode is het veelvuldig achter elkaar overlezen van de leesstof zonder dat de leerling er zelf structuur aan geeft. De beste aanwijzingen, die de groepsleiders de leerlingen geven waren de volgende:

a. Blijf niet passief t.o.v. de leerstof. Dus: maak zelf vragen over het werk; maak een schema; teken een kaart; leg het iemand uit; laat je overhoren; maak een uittreksel.

b. Probeer eerst een globale kijk op je taak te krijgen en begin daarna pas aan de details.

c. Lees niet te lang achter elkaar, zonder iets te schrijven of te proberen.

Sommige groepsleiders wezen mij op drie moeilijkheden, die zij bij dit gedeelte van hun werk ondervonden.

1 Zie F.W. Prins. Een experimentele bijdrage tot de verbetering van leerprestaties volgens denkpsychologische methode.
2 Zie bij J.v. Putten. Snel en doelmatig lezen. Maar vooral ook J. Mursell. Use your mind effectively.

a. Het is moeilijk de „afleidingen" systematisch te bestrijden. Concentratieoefeningen bij kinderen met slechte concentratie zijn wel geprobeerd, maar weinig efficient gebleken[1].

b. Het is moeilijk het goede „*taakbewustzijn*" bij de leerlingen te bevorderen. Sommige leraren geven nog een onvoldoende taakomschrijving. Grotere moeilijkheden levert het echter op, indien de leerlingen, die zich bij één vak een werkmethode hebben eigen gemaakt, die ongeschikt is voor een ander vak, deze werkmethode ook bij dit andere vak gaan gebruiken. Dan „verdwaalt" het „taakbewustzijn".

Voorbeeld: Het uit het hoofd leren van een natuurkundeles naar analogie van „woordjes leren" bij een moderne taal.

c. Het is niet altijd mogelijk de leerstof–in een bepaalde tijd–in *een andere kontekst* te doen repeteren, wat toch voor de beklijving van de stof noodzakelijk is.

Dit onderdeel van de taak van de groepsleider zal nog veel studie eisen. De literatuur op het gebied der algemene didactiek, die een doordenking van deze problemen mogelijk maakt, is echter zeer schaars en de „vooruitgang" op dit gebied moeizaam.

2. De *coördinerende taak* van de groepsleider bestaat vnl. uit een voortdurend contact met de vakdocenten enerzijds, om te zorgen dat de gezamenlijke hoeveelheid werk, die de leerlingen in een bepaalde periode hebben te verrichten niet te groot wordt (voorkomen van overlading) en een contact met de afzonderlijke leerlingen anderzijds om voor ieder een zo geschikt mogelijk werkprogramma samen te stellen.

Deze programma's, die hetzij in maandtaken, hetzij in bijzondere gevallen in weektaken worden vastgelegd in de *werkboekjes* kunnen voor iedere leerling in principe verschillen. Voor sommige leerlingen wordt een *geheel apart programma* opgesteld.

3. Tot de werkzaamheden van de groepsleiders behoort eveneens: de *contrôle*. Bij een systeem van vrije werkkeuze is het voor de *vakleraren* niet goed mogelijk na te gaan of een bepaalde leerling *het geheel* behoorlijk heeft verwerkt. Het is heel goed mogelijk, dat bij een bepaald vak een achterstand bestaat, terwijl bij andere vakken voorsprongen worden geconstateerd. Doordat de leerling in een *werkboekje* zijn „taken" moet noteren, kan de groepsleider nagaan of de *hoeveelheid* werk, die de leerling verricht in een bepaalde periode voldoende is. De groepsleider maakt

[1] Juist de concentratiestoringen, die het gevolg zijn van puberteitsproblemen en van de wisseling der belangstelling in de periode der puberteit, komen veelvuldig voor en zijn nog onvoldoende bestudeerd en dus ook moeilijk te bestrijden. Verder bleek b.v. bij de Hongaarse crisis, hoezeer de concentratie ook reeds afhankelijk is geworden van de situatie in de wereld. Zelfs groepen met een overigens zeer goede werksfeer vertoonden toen een sterke regressie.

meestal per week of per veertien dagen een overzicht van de *hoeveelheid* werk door de leerlingen verricht.

Hiervoor is het nodig, dat hij de werkboekjes met de leerlingen bespreekt.

Over de *qualiteit* van het werk wint hij van tijd tot tijd inlichtingen in bij de vakleraren.

Naar aanleiding van de verkregen gegevens neemt de groepsleider dan zijn maatregelen. De maatregelen, die de groepsleider treft, indien een leerling grotere achterstand heeft zijn zeer gevarieerd n.l.

a. Sommige groepsleiders stellen een middag beschikbaar, waarin de leerlingen gelegenheid krijgen hun achterstallig werk in te halen en te laten overhoren.

b. Anderen laten de betreffende leerlingen in de z.g. keuzeuren bij zich komen.

c. Bij leerlingen, die weinig overzicht over hun werk hebben, wordt een systeem van weektaken ingevoerd. Iedere week op een bepaalde tijd controleert de groepsleider dan het werk van de week.

d. Ook kan de groepsleider met de leerling een schema maken voor zijn gebruik van de vrije uren en hem zo helpen regelmatiger te werken.

4. Het vierde onderdeel van de taak van de groepsleider n.l. *het stimuleren van de groepsactiviteiten* en *het bevorderen van de samenwerking*, is hoe langer hoe meer op de voorgrond gekomen.

In de eerste plaats worden enige lessen bij het begin van de cursus besteed aan de *inwijding* van de leerlingen in de school, waarbij getracht werd de groep als geheel in te leiden. Verder werden regelmatig *groepsbesprekingen* ingesteld om de kinderen gelegenheid te geven klachten, wensen en plannen te uiten en te leren discussiëren. Sommige groepsleiders hebben hun groep in deze besprekingen tot een groot saamhorigheidsgevoel weten te brengen. Wij zijn tot de conclusie gekomen, dat de *coherentie* van een groep zeer belangrijk is ook voor de studieresultaten van de leden. Hoe meer een groepsleider erin slaagt de intelligentere leden van de groep te bewegen de zwakkeren te steunen en de mentaliteit van de groep positief te richten, hoe belangrijker de vooruitgang van de individuele prestaties op verschillend gebied wordt. Vooralsnog hebben wij echter nog geen methode gevonden om deze „observatie" objectief te bewijzen. Evenmin zijn wij er in geslaagd aan te geven, hoe men in 't algemeen de coherentie van een groep bevordert. In de literatuur zijn helaas te weinig aanwijzingen te vinden over de speciale groepen, die in de school voorkomen en vrijwel niets over een „vrijwerk"groep, zoals die in de Montessorilycea frequent voorkomt.

Verdere studie van de groepsdynamica is heel dringend nodig.

Over het *samenwerken* van kleine groepjes leerlingen werden voorlopige observaties verricht. Het bleek, dat de grootste effiency en de beste pres-

tatie bij het samenwerken waarschijnlijk bij een groep van twee leerlingen ligt, en dat slechts in uitzonderingsgevallen een groep van drie betere resultaten levert. Het resultaat van de samenwerking hangt in hoge mate af niet alleen van de intelligentieverhouding van de kinderen, maar ook van de aard van het vak, belangstelling en karakterstructuur.

De literatuur over „samenwerking" is schaars. Ze gaat vaak uit van laboratoriumsituaties en is meestal niet toepasselijk op onze schoolsituatie.

Aangezien de *plaatsing* van de leerlingen in *de groep* zeer belangrijk is voor de sfeer van de groep en deze plaatsing in onze school zeer gevarieerd kan worden, maken de groepsleiders dikwijls gebruik van *sociogrammen*. In vele gevallen gaf het sociogram waardevolle aanwijzingen.

Ten slotte is de groepsleider steeds aanwezig bij de klasseavonden, die minstens eenmaal per kwartaal worden gehouden. Deze avonden leveren in veel gevallen aan de groepsleider gegevens over belangstellingsrichting en karakter van zijn leerlingen, die hij anders niet zo gemakkelijk verkrijgt.

5. *a.* Inzicht in aanleg, belangstellingsrichting en karakterstructuur van het kind verkrijgen de groepsleiders:

α. door observatie gedurende de lessen van andere leraren. Hiervoor kan nog te weinig tijd worden uitgetrokken.

β. door de kinderen een „dagboek" te laten bijhouden waarin zij hun ervaringen met werk en school aantekenen. Deze dagboeken leveren soms waardevolle gegevens voor het begrijpen van het kind.

γ. door *gesprekken* met de kinderen over hun werk en spel.

Door deze dagelijkse „omgang" leert de groepsleider langzamerhand de kinderen kennen.

b. Inzicht in het *sociale milieu* wordt verkregen door bezoek aan de ouders, of bezoek van de ouders aan de groepsleider.

Er zijn vele groepsleiders, die op deze wijze met de omstandigheden thuis van hun leerlingen voldoende bekend worden. Slechts enkele groepsleiders kunnen de tijd vinden in de loop van een cursus systematisch alle ouders te bezoeken.

c. Verder hebben de groepsleiders in een aantal gevallen een psycholoog bezocht en contact gehad met een Med. Pedag. Bureau om een beter inzicht te verwerven in de karakterstruktuur van het kind en bij voorkomende moeilijkheden te helpen. „Eenvoudige" intelligentietests werden wel als groepstests gegeven. Aan andere tests hebben de groepsleiders zich principiëel echter niet gewaagd, omdat zij terecht menen geen dilettantenwerk op het gebied der psychologie te moeten verrichten.

In het leven van een leerling is de groepsleider slechts één der personen, die omgang met hem of haar hebben gedurende een aantal jaren van de puberteitsperiode. De gewoonte om zoveel mogelijk kinderen gedurende minstens twee jaren dezelfde groepsleid(st)er te laten behouden, maakt het mogelijk dat de invloed, die de groepsleider uitoefent, een factor van enig belang kan zijn bij de ontwikkeling van het kind.

Het contactverlies tussen leraren en leerlingen, dat op de scholen voor V.H.M.O. vrijwel onvermijdelijk dreigt te worden[1], wordt door de intensievere omgang met althans één leraar (of lerares), die aan de leerling een gevoel van veiligheid geeft, ten dele gecompenseerd[2].

Uit de praktijk van de laatste jaren zijn mij talloze voorbeelden bekend van de omgang tussen kinderen en hun groepsleid(st)er, die niet alleen het werk van de leerling gunstig hebben beïnvloed, maar ook het leven van die leerling in school en daarbuiten dragelijk hebben gemaakt.

Natuurlijk valt nimmer te bewijzen, dat in al deze gevallen de omgang van de leerling met de groepsleider van beslissende invloed was op de verbetering van de werkhouding, resultaten, levenshouding etc. Ongetwijfeld zal ook de omgang met andere leerlingen en leraren hierbij van invloed zijn. Juist deze voorbeelden echter, waarvan ik tot nu toe systematisch geen aantekeningen kon maken, geven mij de overtuiging, dat het werk van de groepsleiders het belangrijkste werk is, dat op een Montessorilyceum wordt verricht.

In een „Appendix" heb ik enkele „gevallen" vermeld (zie Appendix A), waarbij door de groepsleider een wending ten gunste in het leven van het kind heeft plaats gehad.

Uit deze voorbeelden blijkt, dat de taak van de groepsleider bij het persoonlijke contact samengevat kan worden onder de volgende algemene gezichtspunten:

a. het stellen van de diagnose van leer- (en leef)moeilijkheden.

b. het mede helpen vinden van de „bestemming" van een kind (richtings- en beroepskeuze).

c. het mede helpen oplossen van de spanningen tussen kind en milieu (thuis, omgeving, school).

d. het samenstellen van een leerprogramma, dat voor een bepaalde leerling stimulerend werkt.

e. het stimuleren van de activiteit van het kind in en buiten zijn werk, zodat het een nieuwe houding en instelling leert vinden.

1 Zie N. Perquin: Menselijke verhoudingen in de school.

2 Hiertegenover zou kunnen worden opgemerkt, dat het mogelijk is dat de groepsleider en een bepaald kind „elkaar niet liggen". In dit geval zou de intensievere omgang met één leraar juist een ongunstige uitwerking kunnen hebben. Dit geval kwam echter weinig voor en als het voorkwam bleek het kind in de omgang met een der andere leraren voldoende compensatie te vinden.

Tegenover de „gevallen", waarbij het werk van de groepsleider „succes" heeft gehad staan andere „gevallen", waarbij het kind niet wezenlijk kon worden geholpen, of waarbij de leerling na teleurstellende ervaringen de school verliet. (Zie Appendix B). In de gevallen in deze Appendix vermeld, komt duidelijk tot uiting, dat de invloed van het milieu op werk en leven van de kinderen, ondanks een hoge intelligentie van de leerling, zo funest kan zijn, dat zelfs de voortdurende belangstelling en aandacht van de groepsleider niet in staat blijkt te zijn het kind voldoende te steunen.

De gegeven voorbeelden kunnen misschien de indruk wekken, dat de milieu-omstandigheden van de leerlingen van scholen voor V.H.M.O. ongunstig zijn. Dit is echter geenszins het geval. Wel kan het aantal kinderen, dat uit een „gebroken" gezin komt in sommige scholen in de grote steden op rond 20% van het totale aantal worden geschat. Maar het aantal „goede" gezinnen heeft gelukkig nog de overhand.

Ook echter in deze gezinnen deden zich dikwijls moeilijkheden voor ook bij intelligente leerlingen, die de groepsleiders veel werk gaven. Erotische spanningen zowel van jongens als meisjes, problemen van moederbinding, twijfel aan eigen capaciteiten, verzet tegen de levensbeschouwing van de ouders e.a.o. veroorzaken meermalen een funeste verlaging van het prestatieniveau. Herstel kan slechts intreden, indien aandachtige observatie de intentie van de groepsleider steunt en hem de juiste weg doet vinden om de leerling te helpen.

De gegeven voorbeelden zouden gemakkelijk met enige tientallen min of meer „frappante" gevallen te vermeerderen zijn van „succes" of „mislukking". Daarmee ware de invloed van de groepsleiding op de individuele leerling echter nog lang niet geschetst. Want juist de niet-spectaculaire en onwillekeurige beïnvloeding behoort tot de meest voorkomende gebeurtenissen, die het gevolg zijn van de werkzaamheid van de groepsleiders. Deze beïnvloeding wordt door de groepsleiders zelf meestal niet opgemerkt en kan daarom niet door retrospectie worden gevangen. Slechts indien een lid van de schoolleiding door stelselmatige observatie hier waarnemingen zou kunnen doen en als de juiste terminologie voor de beschrijving van deze verschijnselen zou kunnen worden gevonden, zou deze dagelijkse wisselwerking tussen groepsleiding en leerlingen objectief kunnen worden vastgelegd.

6. Ten slotte behoort het tot de taak van de groepsleiders *verslag uit te brengen* over de *vorderingen* van de leerlingen aan de schoolleiding, de leraarsvergadering en de ouders.

De groepsleider verzamelt de gegevens over het werk van de leerlingen, (6 à 8 maal per jaar) stelt uit deze gegevens èn het rapport voor de leerling (geschreven rapport) en indien nodig het z.g. „geheim" rapport voor

de ouders samen, doet in overleg met de schoolleiding zo nodig voorstellen aan de leraarsvergadering voor maatregelen om de leerling te helpen; leidt samen met de rector de leraarsvergadering waarin zijn groep besproken wordt, neemt contact op met de ouders, indien een bespreking, waarschuwing of advies nodig is.

In het verslag komen niet alleen gegevens over de vorderingen, maar vooral ook opmerkingen over sociale aanpassing, werkhouding, aanpak, ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheidsgevoel voor, waardoor een inzicht verkregen kan worden in de totale „ontwikkeling" van de leerling. Het is gebleken, dat een adequate beschrijving van de ontwikkelingsgang van een kind geen eenvoudige zaak is. Wij hebben getracht aansluiting te zoeken bij wat in de U.S.A. op dit gebied is gedaan, speciaal in verband met het werk van de „Eight Year Study"[1], maar zijn er nog niet in geslaagd de ontwikkeling van de diverse karaktereigenschappen op een eenvoudige wijze vast te leggen. De „philosophy", die ten grondslag ligt aan de Amerikaanse begrippen: „responsability, dependability, creativeness and imagination, influence, inquiring mind, habits of analysis, concern for others, personal adjustment, self-reliance" etc. en hun waarderingsscala, is de onze niet, terwijl we toch gaarne de „mate van verantwoordelijkheidsgevoel, sociale aanpassing, zelfvertrouwen en zelfstandigheid" enz. zouden willen omschrijven, omdat juist de „ontwikkeling" van deze „eigenschappen" veel meer dan de intellectuele ontwikkeling alleen, bepalend is voor het persoonlijk niveau van het kind.

IV. *Verdeling van de groepsleiding*

De groepsleiding is vooral van belang voor de lagere groepen.

Bij de verdeling van de groepsleiding over de leraren worden dikwijls de volgende desiderata gevolgd:

1. Een minimum van 6 groepsleidersuren per groep is noodzakelijk.
2. De groepsleiders zijn in ten minste twee groepen werkzaam.
3. De groepsleider geve in de hem toevertrouwde groepen ook enige uren vakles.
4. Voor de groepsleiding der lagere groepen is in het algemeen een vrouw beter geschikt dan een man. Op deze regel zijn echter uitstekende uitzonderingen.
5. In de groepsleiding moet een zekere continuiteit aanwezig zijn.
6. De groepsleider moet een grotere voorkeur voor pedagogische problemen hebben dan voor eigen vakdidaktiek. Hij moet een fijne psychologische intuïtie bezitten en voldoende ervaring met groepen kinderen hebben.

1 W. M. Aikin, The story of the Eight Year Study en speciaal: E. R. Smith en R. W. Tyler, Appraising and recording Student Progress.

Aan deze desiderata is in de laatste jaren steeds moeilijker te voldoen. De wisseling in het lerarencorps maakt het soms plotseling noodzakelijk een bekwame groepsleider meer vaklessen op te dragen dan wenselijk zou zijn voor de continuïteit.

v. *Kwalitatief of kwantitatief onderzoek?*

Tot nu toe heb ik alleen een kwalitatieve beschrijving gegeven van het werk van de groepsleiders. Dit is m.i. het belangrijkste. *Cijfers*, die voldoende bewijskracht hebben, in positieve of negatieve zin, zijn op pedagogisch-didactisch gebied zeer moeilijk te verkrijgen, zoals de statistische onderzoekingen op dit gebied in de U.S.A. in de laatste 20 jaren bewijzen.

Wanneer ik hier nu toch enige cijfers geef, dan is dit alleen om te doen uitkomen, hoe moeilijk een kwantificerend onderzoek op dit gebied is.

Een resultaat, dat men o.a. van het instituut der groepsleiding kan verwachten is de *verbetering der studieresultaten*. Aangezien de groepsleiding geconcentreerd is op de laagste klassen (1–3) hebben wij een vergelijking gemaakt tussen de studieresultaten van de leerlingen van een lyceum *met groepsleiding* in de lagere groepen en de resultaten in dezelfde klassen van de leerlingen van de lycea *zonder groepsleiding* in dezelfde stad en in dezelfde jaren.

In 1956 werden van 204 leerlingen uit de klassen 1–3 afgewezen 15, d.i. 7% in het lyceum met groepsleiding, terwijl in het zelfde jaar van de 1098 leerlingen uit de klasse 1–3 in de lycea zonder groepsleiding 256 leerlingen werden afgewezen (d.i. 23 %).

In 1957 was het percentage afgewezenen in het lyceum met groepsleiding 15% (202 leerlingen), terwijl het voor de lycea zonder groepsleiding 22% bedroeg. Deze verschillen zijn statistisch significant.

Ook vergelijking met andere lycea in enkele andere jaren geeft steeds significante verschillen te zien.

Dat betekent dus, dat de betere studieresultaten van de leerlingen van de lycea met groepsleiding niet aan het toeval zijn te danken! Dat stemt in ieder geval tot tevredenheid.

Het zou nu verleidelijk zijn deze resultaten aan de groepsleiding toe te schrijven. Voor wij deze conclusie echter mogen trekken, zouden wij – gedurende een langere periode – de studieresultaten van enkele lycea met groepsleiding en van enkele andere scholen zonder groepsleiding zorgvuldig moeten vergelijken wat de omstandigheden betreft. De verschillen zouden n.l. behalve door de groepsleiding veroorzaakt kunnen worden door:

a. Een verschil in *intelligentieniveau* tussen de groepen leerlingen der verschillende scholen.

b. Een *verschil in milieu*. Verschillen in milieu zijn waarschijnlijk belangrijker dan verschillen in „intelligentie".

Het is dikwijls zeer moeilijk de oorzaak van het verschil in studieresultaten aan te wijzen. De invloed van het intelligentieniveau en die van het milieu zijn afzonderlijk moeilijk te schatten.

Dat blijkt uit het volgende voorbeeld.

Van een groep klassen was het intelligentieniveau bepaald volgens een gestandaardiseerde groepstest.

De resultaten waren als volgt:

„I.Q."	Aantal	Afgewezen in 1957	Afgewezen in %
> 130	6	4	67 %
121–130	20	2	10 %
110–120	25	3	12 %
< 110	19	6	32 %

Dadelijk valt op het grote percentage „mislukkingen" bij een I.Q. > 130. Ik heb daarom nagegaan of en hoe deze „mislukkingen" uit het milieu te begrijpen zijn. Bij dit onderzoek bleek, dat slechts bij drie van de vijftien afgewezenen het lage intelligentieniveau waarschijnlijk de oorzaak is van het falen, terwijl bij de twaalf overigen òf het milieu ongunstig is òf ernstige karaktermoeilijkheden voorkomen (b.v. sociale ongevoeligheid; sexuele angststoringen; te sterk egocentrisme). Milieufactoren spelen dus een niet onbelangrijke rol en het is dus van groot belang, dat wij een beter inzicht krijgen in de rol, die deze factoren spelen bij de schoolloopbaan van onze leerlingen.

c. Verschillen in *methodiek en didactiek* van de te vergelijken scholen en de daarmee samenhangende verschillen in behandelde *leerstof.*

d. Verschillen in *groepsstructuur* van de te vergelijken klassen. De verdeling van de leerlingen in parallelklassen wordt door de groepsleiders aan het begin van de cursus op grond van de dan aanwezige gegevens steeds zorgvuldig overwogen.

Steeds blijft echter weer, hoe moeilijk deze indeling is, omdat

α. de gegevens ontoereikend zijn

β. het inzicht in de wisselwerking van leerlingen op elkaar onvoldoende is

γ. de richtlijnen, die bij de samenstelling van een groep moeten gelden nog slechts intuïtief kunnen worden benaderd

δ. met z.g. *externe* factoren rekening gehouden moet worden bij de klasseindeling (de duur van onderwijs in Frans op de lagere school b.v.).

Steeds weer blijkt, dat het studieresultaat van een kind door de groep in sterke mate wordt beïnvloed. Het saamhorigheidsgevoel van een groep speelt hierbij ook een rol.

e. Een verschil in „*schoolpolitiek*".

Bij sommige scholen worden in de lagere groepen meer leerlingen afgewezen dan in de hogere. Bij andere scholen is juist het omgekeerde het geval.

(Voor de klassen 4–6 zijn de afwijzingspercentages voor het lyceum met groepsleiding (waarvan de cijfers voor de klasse 1–3 werden vermeld) voor 1956 en 1957 resp. 20% en 12%).

f. Een verschil in *doelstelling* der te vergelijken scholen.

De Montessorilycea b.v. hebben van de aanvang af steeds een relatief grotere waarde aan de pedagogische of „educationele" functie van de school toegekend dan aan de instructie in de intellectuele vakken.

g. Verschillen in bekwaamheid van het lerarencorps.

Juist in de laatste jaren kan deze factor van doorslaggevend belang zijn voor de studieresultaten van de leerlingen.

Zo bleek b.v. bij de vergelijking van de resultaten van twee groepen de voortdurende wisseling van leraren tengevolge van het lerarentekort een zo belangrijke rol te spelen, dat extra-steun voor de ene groep beslist noodzakelijk was.

Het ware misschien mogelijk nog meer omstandigheden te noemen, die bij een onderzoek naar de resultaten van de groepsleiding zouden moeten worden nagegaan. Het voorgaande diene echter om duidelijk te maken met welke moeilijkheden men bij dit onderzoek rekening moet houden om tot conclusies te geraken, die *voldoende bewijskracht hebben.* Tevens is wel bewezen, dat een kwantificerend onderzoek op dit gebied uitermate zorgvuldig dient te worden opgezet.

Maar zelfs indien dit onderzoek, dat ongetwijfeld tot zeer interessante „experimenten' aanleiding zou geven en mogelijk verbetering van het onderwijs aan de onderzochte scholen sterk zou stimuleren, „voldoende" statistisch bewijs zou opleveren voor de waarde der groepsleiding onder het éne aspect van de verbetering der studieresultaten, (volgens een speciale wijze gemeten), dan nog is het zeer de vraag of men op deze kwantificerende wijze niet juist *de essentiële werkzaamheden der groepsleiding verduistert.* Uit het voorgaande blijkt n.l. uit de „case-studies", hoe groot de invloed van de groepsleider op het leven van een kind kan zijn. Daaruit blijkt echter tevens, dat ook in tal van gevallen, die in de *statistiek tot de groep afgewezenen moeten worden gerekend* de groepsleiding een grote invloed heeft gehad; dikwijls, naar wij alleen kunnen vermoeden, een invloed ten goede. Deze arbeid van de groepsleiding *komt in de statistieken nimmer tot uiting.* Hieruit volgt, dat het werk van de groepsleiders, *gekwantificeerd* in „studieresultaten" slechts zeer ten dele weergeeft welke resultaten de groepsleiding in het algemeen heeft.

Bovendien komen wij op deze wijze niets te weten van alle andere aspecten der groepsleiding en krijgen wij geen aanwijzingen, die ons een

beter inzicht verschaffen in de aard van het leerproces in de schoolsituatie.

Ik meen dus, dat een *kwantificerend onderzoek*–afgezien van de veel grotere kosten, die hieraan verbonden zouden zijn–op het gebied, dat wij besproken hebben vooralsnog onvoldoende nut zou afwerpen en ik geloof, dat de *kwalitatieve analyse van de groepsleiding* wel duidelijk heeft gemaakt, dat inderdaad een verbetering der studieresultaten van de leerlingen moet optreden.

VI. *Verder onderzoek. Doelstellingen en methodiek*

Uit het voorgaande moet het duidelijk zijn, dat in de groepsleiding een belangrijk instituut geschapen is, dat ons ook in staat kan stellen de schoolsituatie beter dan tot nu toe voor een verder onderzoek toegankelijk te maken. Dit onderzoek zal ons dan o.a. kunnen helpen om:

a. de werkmethoden van de leerlingen nauwkeuriger dan tot nu toe te observeren.

b. nieuwe wegen te vinden ter verbetering van die methoden.

c. in het bijzonder het leren „lezen" nader te bestuderen met de nieuwe methoden, die ons nu ten dienste staan.

d. de coördinatie tussen de verschillende vakken sterker te maken.

e. de controlemethoden te verbeteren en in het bijzonder een weg te vinden de zelfcontrôle te stimuleren.

f. de groepsbesprekingen verder te stimuleren en te analyseren.

g. de coherentie van groepen nader te bestuderen om een beter inzicht te verkrijgen in de verhouding leerling–groep en de invloed van deze verhouding op het leerproces.

h. de samenwerking tussen kleine groepjes in school beter te organiseren.

i. de psychologische scholing te verbeteren van de groepsleiders om een gerichte observatie mogelijk te maken.

j. de invloed van verschillende milieu's op de studieresultaten van de leerlingen te leren begrijpen.

Om hierbij systematisch te werk te gaan, zal het voorlopig eerst noodzakelijk zijn een *steeds nauwkeuriger beschrijving* te geven van de *practijk van de groepsleiding*. De aard der persoonlijke relatie groepsleider–leerling zal in een veel groter aantal „*case-studies*" beschreven moeten worden, maar dan *veel gedetailleerder* dan de in bijlage A en B beschreven gevallen.

Uit de in IV vermelde desiderata voor de groepsleiding wordt echter nog een andere kwestie duidelijk, die voor de toekomstige research van groot belang is. De functie van groepsleider eist n.l. een practische, pedagogische en psychologische bekwaamheid, die meestal niet samengaat met een sterk theoretische belangstelling in de aard van de te verrichten werkzaamheden, temeer omdat de groepsleider tevens vakdocent is en zich

dus qualitate qua ook nog moet interesseren in de voortgang van de didaktiek van het eigen vak. De groepsleiders zelf zullen dus de research op het gebied van de groepsleiding meestal niet kunnen verrichten: *zij kunnen slechts materiaal leveren, dat voor de „research" noodzakelijk* is (zoals de analysten van een scheikundig laboratorium de gegevens verzamelen voor de scheikundige-researchwerkers). Ook de schoolleiding kan dit veelal niet omdat de tijd haar ontbreekt. (De vergelijking met een fabriekslaboratorium maakt duidelijk, dat dit onmogelijk is. Een bedrijfsleider is nimmer tevens researchman).

Toch zou dit theoretische werk verricht moeten worden door iemand, die in de gelegenheid is het *werk van groepsleiders voortdurend gade te slaan. Dat kan dus niet iemand zijn „van buiten"; deze studie moet intern geregeld worden.* De taken van rector en conrector kunnen niet vermeerderd worden met èn voortdurende wetenschappelijke observatie èn verwerking van deze observaties tot „research"rapporten.

Nodig is dus de *vorming van een team*, waarvan enerzijds de groepsleid(st)ers, anderzijds minstens één *theoreticus*, die aan de school is verbonden lid moet zijn. De theoreticus moet voor dit werk worden vrijgemaakt. Hij moet voortdurend contact houden met de Universiteit.

Enerzijds wettigen dus de voorlopige resultaten van de groepsleiding de verwachting, dat wij met dit instituut op de goede weg zijn. De praktijk der groepsleiding zal anderzijds nauwkeuriger dan tot nu toe moeten worden bestudeerd door een *team van theoretici en practici*, die allen nauw met de school moeten zijn verbonden.

De ontwikkeling van de vakdidaktieken, hoe noodzakelijk en belangrijk ook, behoort in het nieuwe lyceum toch niet op de eerste plaats, maar staat daarnaast. Wordt de didaktiek van een bepaald vak onvoldoende ontwikkeld, dan treft dit slechts een deel van de school; snijdt men de groepsleiding er uit, dan is de gehele school verlamd. De groepsleiding is het hart van de nieuwe school.

APPENDIX A

Geval A:

Een jongen met een bijzonder gevoel voor de natuur, maar voor de meeste vakken te kort schietend in prestatie, werd door de leraren als ongeschikt voor het V.H.M.O. beschouwd. Men zou aan zijn vader het advies geven hem van school te nemen. De groepsleidster wist in enige gesprekken, eerst met de ouders en daarna met de jongen, die zeer gedeprimeerd was door zijn slechte resultaten, nieuwe moed te geven door het werk van alle vakken te betrekken op de biologie. Een stel aparte taken werd ontworpen, waarmee de jongen zich de volgende cursus bezig hield. De prestaties in alle vakken stegen en dank zij het voortdurend contact met de groepsleidster kreeg de jongen zijn oude vrolijkheid terug. Aan

het einde van de daaropvolgende cursus is hij naar het buitenland geëmigreerd, waar hij nu het onderwijs aan een „college" met gemak kan volgen.

Geval B:

Een zeer intelligent meisje met grote eerzucht was door hard werken er tenslotte in geslaagd haar groep ver voor te komen. Dank zij de aandacht die de groepsleider aan haar besteedde werd ze sociaal ook door de volgende groep geaccepteerd. Haar voorsprong maakte haar echter toch zeer onzeker. Ze meende voortdurend dat de leraren haar prestaties gegeflatteerd beoordeelden en toen het eindexamen in zicht was, was ze pas na herhaalde aandrang van de groepsleider te bewegen verder te gaan. Op dat ogenblik ontwikkelde zich een relatie met een jonge man, die door de ouders niet werd geaccepteerd omdat ze zijn milieu te gering achtten. Dit conflict werd zo ernstig, dat de vader de hulp van de groepsleider in riep. Deze heeft toen gedurende enkele maanden, zelfs nog in de vacantie, een bemiddelende rol vervuld tussen de vader en het meisje, waardoor tenslotte–na een jaar–de toestand thuis weer dragelijk werd en het meisje met goed gevolg het examen kon afleggen.

Geval C:

Een jongen had een jongere zuster, die veel vlotter was en waarschijnlijk ook intelligenter. De voortdurende concurrentie met zijn zuster was waarschijnlijk de oorzaak van minderwaardigheidsgevoelens, die een zo sterke invloed op zijn werk hadden, dat hij een klas moest doubleren. Na enkele gesprekken met de groepsleider besloot hij van het gymnasium naar de H.B.S. over te gaan. Het advies van de groepsleider was zeer juist, maar de jongen ontwikkelde een onverschillige houding, die het gehele jaar voortduurde. De overgang naar de examenklas werd ondanks een slecht rapport toch door de groepsleider bepleit. Het gehele volgende jaar was één strijd van de groepsleider tegen de indolentie van de jongen, die niet geloofde, dat hij ooit zou kunnen slagen. De groepsleider wist echter de andere leerlingen van de groep zo te inspireren tot hulp aan deze jongen, wist hem in talloze gesprekken zo te bemoedigen, dat de jongen–zij het op het nippertje–geheel terecht–want hij had een goed inzicht–voor het eindexamen slaagde.

In dit geval was ook voortdurend contact met de vader nodig om een wijziging van zijn houding t.o.v. de jongen te verkrijgen en een medisch onderzoek mogelijk te maken.

Geval D:

Een jongen werd afgewezen voor de tweede groep. Alleen de groepsleidster en een andere leraar stemden tegen. De groepsleidster, overtuigd van de goede aanleg van de jongen, wist de ouders te bewegen de jongen psychologisch te laten onderzoeken. Bij dit onderzoek kwam de oorzaak van de slechte prestaties te voorschijn: de jongen had niet gewerkt, omdat de relatie tussen hem, ouders en leraren emotioneel geheel onvoldoende was geweest. De groepsleidster wist de leraarsvergadering te bewegen zijn beslissing te herzien. Sedertdien is meer dan een jaar verlopen: de jongen is nog steeds goed aangepast aan de groep, en zijn prestaties zijn behoorlijk.

Geval E:

Een meisje was als toehoorster in de eerste groep gekomen, omdat haar toelatingsexamen geheel onvoldoende was. Na een jaar stelden enkele leraren voor haar consilium abeundi te geven, omdat haar prestaties slecht waren en ze weinig begrip toonde. De groepsleidsters slaagden er in de loop van enkele jaren in dit meisje door een apart programma zodanig te stimuleren, dat ze met een zeer redelijk rapport naar de kweekschool kon overgaan, waar ze nu behoorlijk mee kan. Het werk, verbonden aan de contrôle van dit speciale programma heeft veel tijd van de groepsleidsters geëist.

Geval F:

Een jongen uit een groot gezin, werd op school zeer geplaagd. Dank zij de voorzichtige tussenkomst van de groepsleider kwam hierin na enige maanden verbetering. Op wis- en natuurkundig gebied blonk deze jongen uit. Sociaal telde hij in de groep echter niet mee. Zijn prestaties op wis- en natuurkundig gebied vonden geen erkenning. Toch wilde deze jongen ten minste op één gebied zich heerser voelen. Hij ging een televisie bouwen, maar hem ontbrak het nodige geld. Door een toeval kwam hij er toe geld weg te nemen van een medeleerling. Om aan geld te komen bleef hij gedurende een aantal maanden kleine diefstallen plegen, totdat hij tenslotte bij zijn groepsleider door de mand viel. Deze heeft overleg gepleegd met de ouders, de hulp van het Med. Paed. Bureau ingeroepen en gedurende de volgende maanden steeds contact met de jongen gehouden. Hij bleef op school en bracht het tot zeer goede prestaties. Hier is de vroegere groepsleider voor de jongen de redder in nood geweest, omdat het contact jongen–ouders volkomen was vastgelopen. Het was alleen mogelijk de jongen op het lyceum een verdere kans te geven omdat de groepsleider hier mentor wilde zijn en de verantwoordelijkheid op zich durfde nemen.

APPENDIX B

Geval G:

Een intelligente jongen met goede artistieke aanleg werd door een psychologe voor onze school aanbevolen. De verhouding tot zijn ouders bleek de grote moeilijkheid te zijn, die zijn positieve ontwikkeling in de weg stond. De jongen werd nòch door vader nòch door moeder geaccepteerd. Steeds trachtte hij op allerlei wijze de liefde, althans van zijn moeder te winnen. Zowel de psychologe als de groepsleidster hebben in de periode, dat hij op onze school was, bij voortduring getracht zijn ouders te vervangen. De reactie van de jongen was echter zodanig, dat hij niet was te handhaven. Door zijn volgens de theorie van Freud wel verklaarbare daden (hij trachtte juist degenen, die hem het liefst waren te treffen) heeft hij de groepsleiding veel moeilijkheden veroorzaakt. De kinderrechter waarmee hij in aanraking kwam, verklaarde mij later, dat hij in geen jaren zo'n moeilijk geval had meegemaakt. Ondanks dit alles heeft de groepsleidster nog contact met hem, was zelfs vrijwel de enige, die de jongen in zijn donkerste periode bezocht en hem werkelijk helpen kom. Dit weliswaar zeer extreme „geval" laat meer dan enig ander duidelijk zien met welke grote moeilijkheden de groepsleiding soms te kampen heeft gehad.

Geval H:

Van een intelligente jongen van Indonesische afkomst waren de ouders gescheiden. De vader gebruikte de jongen, naar later bleek, als knecht en hulp in de huishouding. Twee jaar lang heeft de groepsleidster de jongen zelf in zijn werk gestimuleerd, heeft hem in contact gebracht met een andere jongen waardoor hij een tehuis kreeg, waarin hij in rust zijn huiswerk kon maken. Voortdurend intervenieerde de vader echter. Hij wenste voor zijn zoon wel een M.O. opleiding, maar thuis mocht de jongen geen schoolwerk verrichten. De groepsleidster heeft getracht voogdijraad en andere instanties in te schakelen om deze waardevolle jongen aan de exploitatie van zijn vader te onttrekken. Dat gelukte echter niet en nadat de jongen moest worden afgewezen nam de vader hem dadelijk van school.

Geval I:

Een meisje met behoorlijk intellect en een goed karakter was door omstandigheden dikwijls van lagere school verwisseld. Haar ouders waren gescheiden; haar moeder had een werkkring.

Aanvankelijk leverde zij voor de groepsleiding geen moeilijkheden. In enkele maanden tijds veranderden de omstandigheden thuis echter zo ten ongunste (verkeerde invloed van een 20-jarige huisgenoot, die een hypnotische werking uitoefende; overspanning van de moeder, chantage van

de vader), dat de groepsleider en een te hulp geroepen psychologe slechts konden adviseren de leerling van school te nemen, omdat haar omstandigheden voorlopig niet zo konden verbeteren, dat er van studeren sprake kon zijn. Dit geval ware door een zeer snel ingrijpen van de groepsleider wellicht te redden geweest[1].

Geval J:

Een jongen, die de hoogste testeerbare intelligentie bezit, die door de gebruikelijke collectieve intelligentietests werd gemeten is reeds vele jaren op onze school. In de z.g. schakelgroep was de relatie met de groepsleidster indertijd zo goed, dat zij hem voortdurend wist te stimuleren. Zijn karaktermoeilijkheden werden in de loop der jaren echter ernstiger. De jongen werd voortdurend heen en weer geslingerd tussen zijn gescheiden ouders, werd eerst aan zijn moeder, daarna, na tussenkomst van de groepsleiding en voogdijraad, aan zijn vader toegewezen. Door deze omstandigheden heeft hij een emotionele „onbereikbaarheid" ontwikkeld, waardoor hij zeer moeilijk aanspreekbaar is geworden in zijn verantwoordelijkheidsgevoel. Niet alleen de groepsleidster, ook andere leraren hebben tijd, moeite en zelfs geld niet gespaard om de jongen te helpen. Een mislukking van de schoolloopbaan van deze jongen kan echter nauwelijks uitblijven.

1 De groepsleider treft hier geen verwijt. Hij had in deze tijd zijn handen vol met andere leerlingen. De conclusie is slechts achteraf als p.m. door de psychologe getrokken.

VORMENDE EN PRAGMATISCHE WAARDE VAN LEERSTOF

H. W. VON SASSEN

De zogenaamde vormende waarde van de leerstof of van de leervakken is één van de kernproblemen van onderwijs en opvoeding. Ons gehele „algemeen vormend onderwijs" is op de gedachte gebaseerd, dat er een „vormende waarde" van leervakken aanwezig is[1].

Veel is hierover reeds gedacht en gesproken. Men kan echter het gevoel hebben, dat de gedachten over dit vraagstuk, gezien de telkens weer opkomende discussies, nog lang niet tot een voldoende verheldering en afronding zijn gekomen. Het lijkt mij daarom niet overbodig nog eens na te gaan, waar het bij de „vormende waarde" eigenlijk om gaat.

Gewoonlijk denkt men daarbij in de eerste plaats aan het „leren denken", dat plaatsvindt bij het verwerken van een bepaalde leerstof. Gesproken wordt van het verwerven van intellectuele vaardigheid, vaardigheid in het uitoefenen van denkoperaties en een zekere geestelijke soepelheid[2] of: het inzicht, dat het gevolg is van zekere arbeid[3].

Deze, ook volgens genoemde schrijvers, veel te enge interpretatie berust, naar het schijnt, op een identificatie van de begrippen „vormende waarde" en „formele waarde". Reeds sedert het midden van de 18e eeuw hebben de begrippen „formale Bildung" en „materielle Bildung" van Niermeyer invloed uitgeoefend op het pedagogische denken. Wanneer men bv. zegt, dat de studie der klassieke talen het logisch denken bevordert, dan doelt men op de formele waarde, terwijl het opnemen van de klassieke cultuur door middel van de taalstudie de materiële- of inhoudswaarde voorstelt. Zo gezien zijn beide aspecten „vormend", Stellwag spreekt dan ook van formele vorming en materiele vorming en karakteriseert deze treffend als geestesscholend, resp. als geestesverrijkend[4]. Het „vormende" komt dus tot uitdrukking in de term „Bildung", niet in „formal".

Vormende waarde

Gezien de omvattende betekenis, waarin het woord „vorming" tegenwoordig in velerlei verband wordt gebruikt, verdient het aanbeveling ook de „vormende waarde" in ruimer verband te zien. Voorlopig zou ik dit als volgt willen omschrijven: de vormende waarde wijst op dat aspect van het geleerde, waardoor wij, aangenomen dat het verwerkt is, *anders* worden. Wanneer wij tegenwoordig zeggen, dat leren een integratiepro-

1 Ph. Kohnstamm: Keur uit het didactisch werk, 1952. Hoofdstuk I.
2 H. Stellwag: Waarde van de klassieke vorming, p. 103.
3 Kohnstamm: l.c. p. 20.
4 Stellwag: l.c. p. 74.

ces is, dan betekent dit, dat een bestaand geheel een structuurwijziging, een omvorming ondergaat, wanneer iets nieuws wordt opgenomen.

Dit geheel is de „persoon" of de „persoonlijkheid". Er vindt dus niet een additieve vermeerdering van kennis, inzicht e.d. plaats, maar een verandering in de gehele persoonlijkheid, al behoeft die niet altijd direct opvallend te zijn.

Daarnaast kunnen wij ons voorstellen, dat er een kennisvermeerdering plaatsvindt, die de (kern van de) persoonlijkheid niet raakt, die slechts *perifeer* is en gemakkelijk weer verdwijnt. Kennis bv., die voor een proefwerk of examen wordt „geleerd", maar die geen betekenis voor ons heeft, ons niet raakt, omdat zij geen verband heeft met reeds geïntegreerde inhouden en bestaande behoeften. Een zodanige kennis werkt niet of vrijwel niet vormend.

Leerstof, waarvan elk verband met bestaande inhouden van de persoonlijkheid ontbreekt, kan zelfs niet eens in de „periferie" worden opgenomen. Dit extreme geval wordt duidelijk gedemonstreerd door de mechanische geheugenexperimenten, zoals deze door Ebbinghaus zijn geïnaugureerd. Zinloze lettergrepen e.d. kunnen alleen worden onthouden met behulp van kunstgrepen; hetzij door ritmisering – men zou kunnen zeggen, dat zij daardoor in de sfeer van het voelen „verteerbaar" gemaakt worden, hetzij door er een kwasi-betekenis aan te hechten (associaties, ezelsbruggetjes); in het laatste geval worden zij „verteerbaar" gemaakt door het denken. Door deze kunstgrepen worden zij perifeer onthouden en dit gedurende langere tijd al naar mate een gevoelsbinding met deze inhoud plaatsvindt (bv. doordat een ezelsbruggetje grappig gevonden wordt en de wens aanwezig is, dit aan anderen mee te delen).

Pragmatische waarde

De vraag kan nu gesteld worden, waarom wij eigenlijk perifere kennis leren; is deze nog van enige waarde en zou men in ons onderwijs niet alles moeten weglaten, dat toch geen vormende waarde voor de mens heeft? Het antwoord is, dat leerstof gewoonlijk daarom wordt gekozen, omdat deze voor het latere leven *nuttig* is. Men zal deze in toekomstige situaties, zoals voortgezette studie, beroep en sociaal verkeer moeten *gebruiken*. Het kan niet worden ontkend, dat ook het bezit van perifere kennis (en vaardigheden) voor de mens een waarde betekent wanneer hij daarmede in het leven iets „kan doen". We kunnen dit de „*pragmatische waarde*" noemen.

Daaronder willen wij dus verstaan: de betekenis van een bepaalde kennis of vaardigheid, voorzover men deze zonder meer, zoals men deze heeft geleerd, kan gebruiken in een latere situatie.

De pragmatische filosofie en levenspraktijk beschouwt iets alleen als waardevol als het in een handelingssituatie blijkt te voldoen, d.w.z. als

het een geeigend middel blijkt te zijn om een uiterlijk gesteld doel te bevorderen. Dit analoog aan de pragmatische wetenschapstheorie, dat iets alleen waar is als het geverifiëerd kan worden, d.w.z. getoetst aan een uiterlijk gebeuren of een menselijke handeling[1].

Van de pragmatische gezichtshoek uit bekeken is het niet interessant, wat de leerstof in ons doet, hoe wij er door worden, maar wat we ermee kunnen doen. Het geld, wat we bij ons dragen is geen wezenlijk deel van onszelf geworden, maar we kunnen het in een reeks van situaties gebruiken; zo ook allerlei nuttige kennis. Veelal is dit *conventionele kennis*, die men alleen via informatie kan verkrijgen, zoals benamingen, symbool-aanduidingen, afspraken, gebruikelijke definities enz.

Maar niet alleen kennis in de zin van voorstellingsinhouden behoort hiertoe. Ook de kennis van formules en oplossingsmethoden, die men als *instrumentele kennis* zou kunnen aanduiden, dus de in hun eigenlijke context niet begrepen „maniertjes", foefjes" etc., die in het wiskundige gebied tegenwoordig geleerder als „algoritmen"[2] worden aangeduid.

Ook dit is nuttige kennis, die men bij de hand heeft, zoals een zakmes. Wanneer men zijn mes verliest, is dat op een gegeven moment vervelend, maar het raakt ons niet wezenlijk; men kan een nieuw exemplaar aanschaffen, zoals men ook een vergeten formule in een vade-mecum kan opzoeken.

Nog een derde gebied zou men hierbij kunnen noemen, nl. de conventionele houdingen en instellingen. Men denke bv. aan de omgangsvormen, die alleen door dressuur zijn verkregen, die dus eigenlijk gewoontevormingen zijn, geen echte instellingen, maar nuttig in de maatschappelijke omgang.

Deze structuren werken, voor zover ze perifeer blijven, op zichzelf niet vormend, zoals op vele wijzen is aangetoond[3]. Kohnstamm zegt: „de vormende waarde van „intellectuele oefening", in de zin nl. wat door blinde herhaling verkregen wordt, is vrijwel nul".

De verhouding van vormende waarde en pragmatische waarde

De tegenoverstelling van vormende en pragmatische waarde zou de indruk kunnen wekken, dat hier van een dualistische scheiding sprake is, in die zin, dat bepaalde leerstof alleen vormende waarde heeft en andere leerstof alleen pragmatische. Uiteraard kan leerstof veelal aan beide voorwaarden voldoen. Deze opmerking moge overbodig lijken, ware het

1 Vooral in Amerika heeft deze zienswijze een overheersende invloed gekregen. (W. James, Dewey); een Europese variant is de „Philosophie des Alsob" van Vaihinger. Deze past dan ook wonderwel in de dynamiek van de Westerse samenleving; in de Aziatische cultuurkring is dit een nauwelijks in te leven standpunt.
2 P. M. van Hiele: „De problematiek van het inzicht", 1957.
3 J. Castiello: „Geistesformung".

niet, dat niet weinig vertegenwoordigers van het „algemeen vormend onderwijs" de neiging hebben alle inhouden die betrekking hebben op een beroepsopleiding alleen als van pragmatische waarde te zien, zodat de vorming door toevoeging van andere vakken gewaarborgd moet zijn. Het spreekt vanzelf, dat de stof van een beroepsopleiding veelal eenzijdig vormend zal zijn, maar daarmede is de vormende waarde ervan nog niet geheel afwezig.

Tegenover degenen, die een bepaald vormingsideaal in het onderwijs centraal stellen (en daarbij vaak alleen een bepaald soort inhouden vormend achten), staan de eenzijdig pragmatisch ingestelden. Alles wat inhoudelijk niet rechtstreeks aan een bepaald doel beantwoordt, wordt door hen al spoedig overbodig geacht. Voor de uitoefening van een bepaald beroep is een zekere hoeveelheid informatie en oefening vereist, de rest is ballast, tijdverlies etc. Het is echter zeer goed denkbaar, dat bepaalde kennisgebieden, die schijnbaar niet in verband staan met een opleidingsdoel, toch een vormende waarde hebben, die niet alleen algemeen is maar ook in het bijzonder dat doel indirect bevorderen. Om maar een onwaarschijnlijk voorbeeld te noemen: het zou bij nauwgezet onderzoek kunnen blijken, dat de studie van de Chinese Kunst een grote vormende waarde blijkt te hebben om prima instrumentmakers te kweken. In dat geval zou dit onderwerp in de instrumentmakersopleiding niet mogen ontbreken. Dergelijke gezichtspunten worden door de pragmatici al te gemakkelijk a priori opzij geschoven.

In de leergang van de bedrijfsschool van de Hibernia, beschreven in het novembernummer van Paedagogische Studiën [1], doorlopen de leerlingen van alle vakrichtingen in het eerste jaar een programma van werkzaamheden die in de eerste plaats gekozen zijn om hun vormende waarde: houtbewerking, smeden enz. Geen van hen zal in zijn latere beroepsuitoefening timmeren of smeden; de pragmatische waarde is hier dus afwezig, ten hoogste zijdelings voor een eventuele vrije tijdsbesteding (knutselen). De wijze echter waarop juist aan de gekozen bewerkingen de algemene handvaardigheid, het materiaalgevoel, de verhouding tot werk en werkstuk wordt ontwikkeld, als tegenwicht en voorbereiding voor de ontmoeting met de eigenlijke techniek, wordt van doorslaggevend belang geacht.

De genoemde voorbeelden zijn uit de praktische sfeer genomen om aan te tonen, dat vormende en pragmatische waarde niet als tegenstellingen gezien kunnen worden, die elkaar uitsluiten. De vorming immers, die op deze wijze wordt bereikt, blijkt in hoge mate „praktisch" en nuttig te zijn, zij is gericht op een „levensbekwaamheid", die ook in praktische situaties de mens productief maakt. En omgekeerd blijkt het, dat aan praktisch en nuttig werk kwaliteiten als inzicht, nauwgezetheid, verant-

[1] K. J. Fintelmann: Künstlerisch-handwerkliches Tun als Brücke vom Spiel des Kindes in eine technische Arbeitswelt. (Paedagogische Studiën 34e jaargang, 11e aflevering, pag. 337/355).

woordelijkheidsgevoel, innerlijke zekerheid worden ontwikkeld, die in de sfeer van de algemene mensvorming liggen.

Het feit, dat ik met een zakmes goed (met inzicht) en verantwoord kan omgaan, de zekerheid, die dit kunnen verschaft, het weten hoe er aan te komen als ik het niet heb enz., is in genen dele minder praktisch dan het blote bezit ervan; toch behoort het verwerven van de genoemde eigenschappen bij uitstek tot het terrein van de vormende waarde.

De controverse tussen de voorstanders van vorming en de pragmatisch denkenden berust dan ook op een misverstand, doordat beiden het oog gericht houden op te beperkte waarde-gebieden, die elkaar schijnen uit te sluiten. De oorzaak hiervan lijkt mij in de historisch gegroeide voorstellingswereld van de „algemene vorming" te liggen, die uit het humanisme is voortgekomen: in deze sfeer werden talenstudie (in het bijzonder de klassieke), literatuur, filosofie e.d. als de in eigenlijke zin vormende leervakken beschouwd. De wereld van de arbeid en de nuttigheid was „banausisch" en „banaal", slechts een noodzakelijk kwaad, dat dan ook door ongevormden en ongeschoolden („het volk") diende te worden verricht[1]. De wiskunde en de natuurwetenschappen werden reeds als te pragmatisch gezien en hebben een langdurige strijd moeten leveren om op de middelbare- en hogere scholen erkenning te vinden. Iets soortgelijks speelt zich op het ogenblik af t.a.v. de vormende waarde van handenarbeid, maatschappijleer e.d.

Als reactie hierop zien de pragmatisch ingestelden de „cultuur" als een nutteloze luxe, iets dat aardig is voor de vrije tijdsbesteding en waaraan men „ook iets moet doen" als er tijd over is; maar men moet „met beide benen op de grond blijven staan", etc. Minderwaardigheidsgevoelens t.o.v. de culturele elite spreken hier op de achtergrond ook een woordje mee. Onder de invloed van het „aristocratische opvoedingsideaal", waarvan het gymnasium nog altijd de vertegenwoordiger wil zijn, heeft men de vorming dus op een „hoger" gebied gezocht, waartoe alleen via een intellectuele selectie toegang gevonden kan worden.

Hier duikt een samenhang op met de in de aanvang vermelde voorstelling, dat vormende waarde ongeveer overeenkomt met leren denken en inzicht verwerven. In dat geval is vorming–althans via de leerstof–niet mogelijk bij intellectueel minder bedeelde kinderen. Zien wij nu echter naar de activiteiten, die in onze eeuw ontwikkeld zijn, bv. in de sfeer van het b.l.o., v.g.l.o., part-time onderwijs voor ongeschoolden e.d., dan blijkt dat het vormingsideaal daar voorop staat en er bovendien veel bereikt kan worden t.a.v. de vorming van deze kinderen.

Ja, men kan zelfs van mening zijn, dat in de sfeer van het concrete den-

1 De diepere achtergrond van deze kwestie wordt uitvoerig behandeld in de publicatie van Theodor Litt: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. 4. aufl. 1957. Het zou ons echter te ver voeren om hier op deze interessante beschouwingen in te gaan.

ken, de kunstzinnige en praktische bezigheden meer aan de vorming van de gehele persoonlijkheid gedaan kan worden, dan in het overwegend intellectuele onderwijs.

Het doel van de vorming

Daarmee zijn we aan een punt gekomen, waar de behoefte naar voren komt duidelijker aan te geven, waarin eigenlijk de vormende waarde bestaat en wat wij ermee willen bereiken. Het antwoord op deze vraag is immers een noodzakelijke voorwaarde om de criteria te vinden voor de keuze van leerstof.

Wij stelden aanvankelijk, dat vorming een „anders worden" betekent, daarbij opzettelijk in het midden latend of dit beter, waardevoller etc. is. Zo is het bv. mogelijk om bij de geschiedenis alleen aandacht te besteden aan oorlogen, uitbuiting, slavenopstanden e.d. De leerlingen zullen daarbij wel degelijk een vormende invloed ondergaan, die later bv. in de aard der oordelen, de houding tegenover de maatschappij te voorschijn kan komen, dus als een zekere „habitus" (Langeveld). Zo men wil, kan hier van een negatieve vormende waarde gesproken worden. In vele beschouwingen wordt teveel over het hoofd gezien, dat er altijd vormende (neven-)invloeden van het verwerken van leerstof uitgaan, ook als de leraar geen enkel vormingsdoel aan zijn werk ten grondslag legt. Juist daarom is het noodzakelijk veel meer aandacht te besteden aan de vormende werking van leerstof dan tot nu toe gebeurd is en dan zo, dat deze vooreerst objectief en fenomenologisch wordt bestudeerd en het eigenlijke probleem niet te vroeg door bepaalde waardemaatstaven wordt verdekt.

Langeveld onderscheidt in dit verband 4 niveaus wat betreft de vormende waarde van cultuurgoederen[1]:

1. Hetgeen alleen dienstbaar is voor de verwerving der eigenlijke cultuurgoederen. Dit is niet vormend. (dus het pragmatische „niveau"; men kan daarbij denken aan lezen, schrijven etc. die toegang tot de eigenlijke waarden geven. Het pragmatische gezichtspunt is hier beperkt tot het nut voor de vorming in de culturele sfeer, het nut voor de meer uiterlijke kanten van het leven is buiten beschouwing gelaten);
2. hetgeen eenzijdig vormend werkt (bv. de ontwikkeling van bepaalde psychische functies);
3. die cultuurgoederen, die het waardeleven bevorderen;
4. het richting- en zingevende niveau, m.n. het godsdienstige leven.

Afgezien van het niveau, om zo te zeggen de relatieve waarde van de waarde, kan men de vraag stellen, welke functies of aspecten van de mens

[1] M.J. Langeveld: Inleiding tot de studie der pedagogische psychologie. 1954. p. 455.

gevormd worden. Wij stelden reeds, dat het alleen rekening houden met de intellectuele vorming te weinig geeft. Guyer[1] karakteriseert de resultaten van het leerproces door drie gebieden aan te wijzen met de begrippen: Wissen, Können und Verhalten. Met „weten" wordt echter veelal gedoeld op perifere inhouden, zodat deze term voor ons doel minder geschikt is, het gaat om inzicht en begrip. Aan de andere kant is het „kunnen" een even belangrijk doel van de vorming. Beide aspecten zou men in zekere zin nog als perifeer ten opzichte van de kern der persoonlijkheid kunnen zien: met het inzicht verheffen wij ons om zo te zeggen boven ons zelf in een objectieve sfeer, waardoor wij relaties in de wereld „zien"; het kunnen hebben wij „onder" ons, het staat ter beschikking, ongeveer zoals het instinct aan het dier. De geïntegreerde vaardigheid zinkt naar het onbewuste, inzicht betekent daarentegen verhoogd bewustzijn. Daartussen ligt echter het eigenlijk persoonlijke; de mens met zijn oordelen, gevoelens en strevingen, dat wil zeggen in zijn denkende, voelende en willende relatie tot waarden. Dit gebied wordt eigenlijk altijd bedoeld, wanneer gesproken wordt over vorming en opvoeding. Het „Verhalten" (Guyer), de „habitus" (Langeveld), de instelling, de levensstijl (Adler) zijn allen uitvloeisel van een bepaalde gevormdheid van oordelen, gevoelens en strevingen.

Inzicht en vaardigheid dragen nu indirect tot de vorming in de meest eigenlijke zin bij, zelfs als onmisbare voorwaarden. Door beiden wordt o.a. de *innerlijke zekerheid*, het zelf-vertrouwen ontwikkeld, waardoor men nieuwe situaties „aanwil" en „aankan"–dus zelfstandigheid, initiatief, aanvaarding, verantwoordelijkheid e.d. mogelijk gemaakt worden. Leren betekent voor nieuwe situaties komen te staan. In onze dynamische tijd is dit vrijwel voortdurend het geval, zodat leven en leren bijna synoniemen geworden zijn en daarmee de bevordering van dit aankunnen van het leven een centraal vormingsdoel. Pas op deze bodem kan een gezond hoger waardeleven worden ontplooid! Voor dit laatste is echter meer nodig:

– de ontwikkeling van een rijk voorstellingsleven, gepaard aan onderscheidingsvermogen, waardoor het oordeel wordt gevormd,
– belangstelling, waardoor beleving van de leerstof mogelijk wordt en ontsluiting van de waardeaspecten,
– ervaring door zelfwerkzaamheid en creatief bezig zijn.

Vormende waarde en didactiek

Hier lijkt het geboden een ogenblik rust te houden en terug te zien. Misschien zal de een of ander zich reeds hebben afgevraagd of dit begrip van vorming nog wel te maken heeft met leerstof. Zijn niet zelfwerkzaamheid

1 W. Guyer, Wie wir lernen 1956.

en creatief bezig zijn bv. vormingsfactoren, die samenhangen met de wijze van werken en de didactiek, maar niet met de inhoud van het geleerde?

Is de vormende waarde van leerstof denkbaar los van de didactiek, de methodiek en de leersituatie?

De conclusie waartoe Castiello komt, komt o.a. tot uitdrukking in een zin als deze: „Humanism is not a question of study objects but of attitude and of method of learning and teaching"[1].

Een zeer duidelijke uitspraak is:

„Leerstof op zichzelf betekent niets anders, dan dat de tijd er mee heengaat" (Langeveld).

Dit is inderdaad volkomen juist. Daaruit mag echter niet de conclusie getrokken worden, dat het er bij een goede onderwijsdidactiek t.a.v. de vorming niet toe doet wàt men leert. Men hoort weleens beweren, dat men de inhoud gerust uitsluitend op pragmatische gronden kan kiezen, omdat de vormende waarde tot zijn recht komt door de wijze waarop het leren plaatsvindt. In het extreme geval, zou dit op het volgende neerkomen: wanneer men iemand, die niets anders behoeft te doen, dan een bepaalde machine te bedienen, volgens de beste instructie-methode en onder optimale omstandigheden de bediening leert, alles gebeurd is, wat voor zijn vorming t.a.v. zijn beroepsleven nodig is.

De goede didactiek speelt in de eerste plaats deze rol, dat daardoor de leerstof bij de leerling „òverkomt" en betekenis voor hem krijgt. Gebeurt dit niet, dan is er uiteraard van een vormende werking geen sprake. De vormende waarde van leerstof is dus een latente grootheid, die door didactiek, enz. eerst geactualiseerd moet worden om werkzaam te zijn.

Er zijn vermoedelijk niet zo weinig mensen, die de „vormende waarde" van Vondel en Goethe hebben ondergaan bij de verplichte literatuurstudie op school, met als reactie: nooit meer literatuur, hoogstens een detective voor de ontspanning. Hier was dus de didactiek het struikelblok en vermoedelijk ook de rijpheid[2].

Veel leerstof, die een potentiële vormende waarde heeft, blijft perifeer, wordt dus niet geïntegreerd en vormt niet; voor de leerling heeft deze stof dan ook alleen pragmatische betekenis, nl. om er een diploma mee te bemachtigen.

Gesteld nu, dat de leerstof door een goede didactiek wel wordt geïntegreerd en de leerling er door wordt veranderd, dan kan men de vraag stellen of er alleen door de leerstof vorming tot stand is gekomen of dat ook door de didactiek als zodanig een verandering in de leerling bewerkt kan worden.

1 Zie Stellwag l.c. p. 254.

2 Kohnstamm behandelt in zijn hoofdstuk over vormende waarde ook het er mee samenhangende vraagstuk van de rijpheid. Het zou ons te ver voeren hierop thans in te gaan.

Dit laatste mogen we gerust aannemen.

Wanneer bv. de leerling datgene wat hij leren moet – zelfs de meest nuchtere technische zaken – gedurende zijn opleiding telkens weer in de vorm van problemen krijgt aangeboden (zo, dat het ook zijn eigen problemen worden), dan ontwikkelt hij een belangstelling en denkactiviteit, waarvan de betekenis ver uitgaat boven het integreren van een stuk kennis. Hij raakt er namelijk aan gewend zich *innerlijk actief tegenover de wereld te plaatsen.* Hij zal dan bv. de meningen (ook politieke en maatschappelijke) in zijn omgeving als problemen gaan zien, om tot meer verantwoorde overtuigingen te geraken. Waarom leggen de mensen zich tegenwoordig zo gemakkelijk neer bij leuzen, frases en propaganda? Mogelijk omdat zij er van jongs af aan gewend zijn geraakt de door vroegere generaties verworven kennis kant en klaar, in verbale formuleringen te moeten „leren", dus zonder zelfstandig te mogen denken. Zij werden belast met onverwerkte kennis, terwijl het onderwijs verzuimde de basis te leggen voor de rijpheid om kennis te integreren[1].

Men kan dus van een *vormende waarde van de didactiek* spreken, afgezien van de inhoud. Er wordt m.i. nog door te veel pedagogen met een zekere minachtig over de didactiek gesproken, alsof deze slechts een technisch-methodisch instrument zou zijn om er meer leerstof „in te krijgen", terwijl de pedagogiek iets veel „hogers" is, dat buiten de didactische werkzaamheid om nagestreefd wordt.

De didactiek dient een integrerend bestanddeel van de opvoeding te zijn. Wanneer de mogelijkheden, die in een veelzijdige didactiek liggen, tot ontplooiïng worden gebracht, zal daarvan een grote pedagogische invloed uitgaan.

Naast de vormende waarde van leerstof en didactiek kan men nog twee andere momenten onderscheiden, die in de leersituatie vormend werken. Om in dezelfde terminologie te blijven zou men kunnen spreken van de vormende waarde van de persoonlijkheid van de leraar (opvoeder) en de vormende waarde van het groepsgebeuren.

Dieptepsychologie en sociale psychologie hebben de ogen geopend voor de laatstgenoemde factor en inzichten verschaft om het groepsproces zodanig te structureren, dat daardoor diepgaande effecten zowel voor een gunstig leerresultaat als voor de pedagogische vorming der leerlingen kunnen worden bereikt. De persoon van de leraar is veelal het voorwerp geweest van retorische beschouwingen over hoe deze zou moeten zijn; de vorming van de opvoeder zou echter ook een waardevolle stimulans kunnen ontvangen door de meer recente ontwikkeling van dieptepsychologie en sociale pedagogie. De didactiek tenslotte verheugt zich momenteel in een grote belangstelling.

1 H. W. von Sassen: „Training, opleiding en vorming bij het Technisch Onderwijs", Uitg. N.P.I. 1957, p. 39.

De vormende waarde van de leerstof is echter, ook in de onderwijsvernieuwing, nog nauwelijks uit de verf komen. Teveel nog wordt de stof als een statisch gegeven beschouwd, dat door traditie en maatschappelijke eisen wordt bepaald. De vraag was meer: hoe dien ik de traditionele stof smakelijk op, zodat de leerlingen bereid zijn deze te „slikken". Om in dezelfde beeldspraak te blijven: indien wij kinderen zaagsel in een lekkere saus aanbieden, dan is dit nog geen wezenlijke verbetering. De vraag is of wij een overmaat aan cellulose door voedzamere inhouden kunnen vervangen, die werkelijk geassimileerd worden. De onverteerbare resten worden anders toch uitgestoten of veroorzaken een ongezonde verstopping. Het gevoel van „overlading" zal wel rechtstreeks met deze indigestie te maken hebben. In dit verband is het dus niet voldoende om bij overlading hier en daar iets te schrappen of de ene intellectuele inhoud door een andere te vervangen (een ander soort zaagsel), maar een kwalitatief omdenken en omvormen van leerstof is nodig in nauwe samenhang met kinderpsychologische inzichten (gevoelige perioden etc.). Hiermee wil overigens niet gezegd zijn, dat alle bestaande stof deze karakterisering verdient; dit karikaturale beeld was alleen bedoeld om het gezichtspunt duidelijk te stellen.

Hier ligt m.i. nog een belangrijk veld van studie, die erop gericht is de leerstof weer levend te maken, zodat interesse en verwerking mogelijk worden, waar deze nog ontbreken. Deze studie dient eigenlijk nog vooraf te gaan aan die van de methodiek van de leervakken, wil men het zg. „vermethodieken" van het onderwijs (d.w.z. dat men bv. de toediening van het „zaagsel" zo subtiel doseert, dat de onverteerbaarheid ervan niet wordt opgemerkt) verhinderen.

Transfer

Nog een enkel woord over het begrip transfer, dat in vele beschouwingen over de vormende waarde een rol speelt. Het begrip is afkomstig uit de Angel-Saksische psychologie, waar speciaal de overdracht van oefening (transfer of training) experimenteel werd onderzocht, waaronder dan vooral werd verstaan de winst aan tijd of efficiency bij het inoefenen van een vaardigheid, doordat een oefening op andere, al of niet verwante handelingen, er aan vooraf is gegaan. Steeds meer heeft transfer de betekenis gekregen van het uitspreiden van bekwaamheid verworven op een specifiek gebied naar andere al of niet specifieke gebieden.

In het kader van bovenstaande beschouwingen schijnt mij het begrip transfer geheel overbodig, zelfs misleidend te zijn. Het veronderstelt een soort mechanische relatie tussen een geobserveerd gedrag a en een geobserveerd gedrag b.

Het resultaat van de transfer-experimenten is echter, dat er nergens een zuiver mechanische overdracht plaatsvindt. Waar „overdracht" inder-

daad wordt geconstateerd, heeft men òf te maken met gemeenschappelijke elementen – men denke aan de „transfer-kringen" van Langeveld[1] – òf met methoden van aanpak, inzichten etc. Er heeft dan steeds een zekere vorming, dus verandering, van de persoon plaats gevonden.

De veranderde persoon zal nieuwe situaties anders tegemoet treden en anders willen en kunnen oplossen. Er is geen rechtstreekse verbinding tussen gedrag a en gedrag b, maar deze loopt over de persoon, die handelt. We kunnen nu de hypothese wagen: hoe „periferer" een inhoud wordt opgenomen, des te minder is deze in andere situaties aanwendbaar; hoe meer een inhoud in het centrum van de persoon wordt geïntegreerd des te universeler is deze toepasbaar in nieuwe situaties. Men kan ook zeggen, perifere inhouden zijn *situatiegebonden*. Daaruit mag niet de conclusie worden getrokken, dat het streven naar bv. logische abstracties in het onderwijs zonder meer tot universaliteit („vorming") leidt, immers abstracties kunnen in de periferie blijven hangen, evenals oplossingsmethoden. Nodig is, dat deze met inzicht zijn verworven om te functioneren; men zou ook kunnen zeggen: abstracties en methoden moeten *innerlijk concreet* zijn geworden voor de persoon, die er gebruik van wil maken.

Wij zullen het bij deze summiere beschouwing moeten laten, maar hopen te hebben duidelijk gemaakt, dat hier nog een groot studieveld braak ligt wat betreft dit belangrijke aspect van het leerproces. Reeds voor een oppervlakkige beschouwing is het duidelijk, dat iemand een andere vorming ondergaat, indien hij overwegend technische kennis krijgt te verwerken of dat hij gemeente administratie, talen of theologie bestudeert. Een nauwkeuriger kennis omtrent deze dingen ontbreekt echter, om dit proces in een gewenste richting te kunnen leiden en ongewenste effecten te vermijden. Dat hieraan tot nu toe betrekkelijk weinig aan gedaan is, is misschien als volgt te verklaren: terwijl in de laatste eeuwen het vormingsideaal intuïtief werd beleefd en traditioneel werd aangehangen, moesten de empirische didactici telkens weer constateren, hoe weinig daarvan terecht kwam, omdat een intellectualistische didactiek, gebaseerd op een oppervlakkig rationalisme (kennis nemen en memoriseren van voorstellingen leidt vanzelf tot deugd) te zelfder tijd overheersend was. Zodoende heeft men Herbart met zijn „Gesinnungsstoffe" geïrriteerd als onreëel ter zijde geschoven en daarmee het kind met het bekende badwater weggegooid.

Samenvattend zouden we willen zeggen, dat alle leerstof, die men de kinderen biedt, uiteraard *zinvol* zal moeten zijn, hetzij deze overwegend vormend of overwegend pragmatisch is. Beide gezichtspunten sluiten elkaar niet uit, maar dienen tot een juiste synthese te worden gebracht.

1 Langeveld l.c. p. 428.

Stelt men het pragmatische éénzijdig voorop, dan verwerft de mens een zekere *beheersing* over een beperkt gebied van praktische handelingen, maar dit maakt hem tegelijk *onvrij* („kennis is macht"). De „vormende waarde" wekt daarentegen de *eerbied* voor hetgeen hij ontmoet en geeft hem de mogelijkheid tot zelfstandigheid, keuze en creativiteit („kennis maakt vrij"). Eenzijdig nagestreefd leidt dit ertoe, dat hij een innerlijke vorming heeft ontvangen, die echter te los staat van de omringende realiteit en daarom veelal hoogmoed tegenover het „gewone leven" (individualisme) ten gevolge heeft.

De vrees voor maatschappelijke mislukking oefent echter in onze tijd een sterke druk uit in de richting van een pragmatische behandeling van leerstof in het onderwijs. Daarom zal het vormende gezichtspunt bewust moeten worden vooropgesteld en wel des te meer naar mate het kind jonger is. Met toenemende specialisatie zal het pragmatische element meer tot zijn recht kunnen komen. Een weloverwogen leergang en didactiek kunnen er voor zorgen, dat de nodige pragmatische kennis en vaardigheid als vanzelfsprekend worden opgenomen in het vormingsgebeuren, zonder dat deze noodzakelijke kennis als onverteerbare leerstof geslikt moet worden, waardoor het onderwijs tot een eng en vreugdeloos voorportaal voor het leven wordt.

OVERWINNING OP HET CHAUVINISME IN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

J. H. RINGROSE

‚Brûlez les livres qui apprennent à haïr, brûlez-les tous', moet Anatole France tijdens een onderwijscongres te Tours uitgeroepen hebben. Deze hartstochtelijke oproep riep de jonge Prof. Dr. Georg Eckert wakker, nadat hij met de uiterste inzet van zijn levenswil in 1947 hersteld was van een zware ziekte tengevolge van de oorlog. Het zijn de resultaten van Eckerts verbeten strijd tegen de ziekte, die chauvinisme heet, welke hem op 1 mei 1958 te Straatsburg de Europaprijs deden toevallen. Een onderscheiding, die, hoe zeer verdiend ook, Eckert zelf verbaasd moet hebben. Hij zou immers de eerste zijn om te verklaren, dat hij nog midden in het strijdgewoel zit; dat er weliswaar iets bereikt is, maar dat er nog wanhopig veel mis- en weerstanden uit de weg geruimd moeten worden.

De strijd tegen het bekrompen nationalisme in opvoeding en onderwijs dateert al van direct na de eerste wereldoorlog. Anatole France' woorden, die wij hierboven aanhaalden, werden reeds in 1919 uitgesproken. In 1926 werd in Amsterdam de ‚Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs' opgericht door Franse en Duitse opvoeders (Lapierre, Mlle. Cavalier, Hombourger, Raeppel) [1]. Binnen het kader van de Volkenbond kwam het ‚Institut pour la collaboration intellectuelle' tot stand, beide met in wezen hetzelfde doel: bestrijding van wantrouwen en haat in de voorlichting over andere volken. Helaas is er in de jaren tussen beide wereldoorlogen weinig blijvends tot stand gekomen. Het bleef bij enige conferenties en aanbevelingen. Reeds vóór Hitler aan de macht kwam, bleek hoe huiverig zelfs regeringen van democratische landen waren om zich door bepaalde afspraken gebonden te weten. Nadat de nazi's de macht aan zich hadden getrokken, ging het snel bergafwaarts. Toen de nederlaag van Duitsland een feit was geworden, leek het alsof men weer geheel van voren af aan moest beginnen.

Maar toch bleek juist toen, dat het werk van vóór 1939 niet helemaal tevergeefs was geweest. In de Scandinavische landen was wèl wat bereikt: daar werkte men al sedert 1920 nauw met elkaar samen op hetzelfde terrein, waarop Eckert later zijn lauweren zou oogsten (Föreningen Norden). In Frankrijk had Lapierre in 1926 gedaan weten te krijgen, dat 26 al te boosaardige leerboeken geboycot werden. En deze zelfde Lapierre is het geweest door wie men na 1945 de moed vond om opnieuw te beginnen. Helaas kon hij daartoe zelf het initiatief niet meer nemen. Wegens zijn aandeel in de Résistance werd hij gearresteerd; in Dachau vond hij in 1944 de dood. Alle ontberingen en teleurstellingen

1 Hierbij hadden Theo Thijssen en Posthumus een werkzaam aandeel.

ten spijt, had hij echter kans gezien in het concentratiekamp richtlijnen op te stellen voor een onmiddellijk na de oorlog met Duitse collega's opnieuw te openen contact. Zijn vroegere medewerkers Mlle. Cavalier en E. Hombourger hebben dit geestelijk testament bijzonder consciencieus uitgevoerd. Van 1951 af wordt een indrukwekkende reeks besprekingen met Duitse historici en docenten ontwikkeld, die thans op reële resultaten mag bogen.

Eckerts initiatief

Vele van deze contacten nu concentreerden zich op de reeds sinds zijn herstel bijzonder actieve Prof. Eckert, die zich overigens als Duitser in een zeer délicate positie bevond. Het was hem echter als vurig democraat volkomen duidelijk, dat voor het samenstellen van nieuwe leerboeken, en in het bijzonder geschiedenisboeken, juist op de Duitser een grote verantwoording rustte. De leerboeken, die tijdens het nazi-régime verschenen waren, waren immers een aanfluiting van een eerlijke en objectieve geschiedenisbenadering. Het denkbeeld kwam nu in hem op, om het schrijven van schoolboeken niet uitsluitend over te laten aan Duitse auteurs, maar daarbij tevens buitenlandse collega's in te schakelen. Teneinde een zo groot mogelijke waarborg te verkrijgen t.a.v. een zo eerlijk mogelijke leerstofbehandeling kwam hij op de gedachte, deze buitenlandse collega's juist die onderwerpen voor te leggen, waarbij verwacht mocht worden, dat daar de verschillen van inzicht en beoordeling het grootst zouden zijn. Zijn verwachting was, dat deze choc des opinions een heilzame invloed zou uitoefenen op de concipiéring van de leerstof, zoals deze de leerlingen zou worden aangeboden. Nu, na tien jaar hard werken, is wel gebleken, hóe noodzakelijk het was om zich voortdurend te toetsen aan de kritiek van ‚het buitenland', en dit geldt stellig niet alleen voor Duitsland!

Toen Eckert in 1947 met zijn plannen voor de dag kwam, stond hij voor een berg van moeilijkheden. Hoe moest hij de talloze weerstanden in binnen- en buitenland overwinnen? Eerst diende men binnenslands tot klaarheid te komen. Tijdens de Pinksterconferentie te Marburg, in 1949 belegd door de Allgemeine Deutsche Lehrer- und Lehrerinnen-Verein (een organisatie met circa 100.000 leden), met als hoofdthema: ‚Grundprobleme des Geschichtsunterrichts', werd aan Eckert de leiding opgedragen van een commissie voor het onderwijs in de geschiedenis. Daarbij werd vastgesteld, dat hij zich moest bezighouden met de vernieuwing van dit onderwijs in Duitsland, en tevens pogingen diende aan te wenden om ‚Tagungen in freier Diskussion im Geiste wahrer Toleranz mit deutschen und ausländischen Kollegen durchzuführen'. Aan deze opdracht was een duidelijke beginselverklaring van Eckert voorafgegaan, waarin hij onomwonden stelling had genomen tegen het vooral in de Hitlertijd zo verderfelijke chauvinisme. ‚Auch in Zukunft wird die

deutsche Geschichte im Mittelpunkt des Unterrichts zu stehen haben. Soweit irgend möglich, ist aber der Blick über den deutschen Volks- und Kulturraum hinaus auf die Geschichte des gesamten Abendlandes, ja der Welt zu richten. Eine solche Ausweitung des Geschichtsbildes ist notwendig, wenn nicht auch in Zukunft mangelnde Kenntnis der Welt und fehlenden Verständnis für andere Völker und Kulturen zu politischen Fehlentwicklungen und zu engherzigem Chauvinismus führen sollen'.

Bilaterale conferenties

Geschraagd door dit votum van vertrouwen ondernam Eckert de volgende stap. Hij werkte in Brunswijk, dat in de Engelse bezettingszône lag. Het gelukte hem nu binnen zeer korte tijd contact te krijgen met Engelse historici en docenten. In juli 1949 werd de eerste conferentie te Brunswijk gehouden, waarbij Duitse en Engelse collega's in alle ernst en toewijding elkaars schoolboeken onder de loupe namen. Sindsdien is er geen jaar voorbijgegaan zonder enige van dergelijke besprekingen met een bepaald land. Deze conferenties droegen tot voor kort een strikt bilateraal karakter, waarbij Duitsland steeds een van de beide partners was. Het ging immers in eerste instantie om een herziening van het *Duitse* leerboek. Wanneer men de lijst van landen overziet, waarmee Eckert in aanraking kwam door conferenties en schoolboekenruil, komt men wel onder de indruk: Engeland, Frankrijk, België, Luxemburg, Nederland, Denemarken, Noorwegen, Zweden, Zwitserland, Oostenrijk, Italië, Griekenland, Joego-Slavië, Polen, Turkije, Irak, India, Indonesië, Pakistan, Japan, Mexico, de Verenigde Staten....

Eckert werd geaccepteerd; men nam hem en zijn streven au sérieux, en dat niet alleen in Europa, maar ook ver buiten ons werelddeel, ook in landen, waar Europa niet meer zo in tel is. Zonder enige twijfel is dit te danken aan Eckerts persoonlijkheid. Een dynamische, volstrekt eerlijke persoonlijkheid, soepel, moedig, begiftigd met een onuitblusbaar enthousiasme, dat bergen kan verzetten, en – zeldzame eigenschap – met het vermogen zich snel in de gedachtengang van een ander, van een andere nationaliteit ook te verplaatsen. En bij dit alles: nuchter, praktisch, vasthoudend, eerder sceptisch dan idealistisch.

De groei naar multilaterale bijeenkomsten

Intussen zou Eckert de Europa-prijs niet ten deel zijn gevallen louter op grond van de vermelde prestaties, hoe loffelijk deze op zichzelf ook zijn. Zijn werk kreeg namelijk al doende een andere dimensie, die boven het strikt nationale, ja zelfs boven het Westeuropese kader uitgroeide. Tijdens de talrijke bilaterale conferenties was steeds duidelijker gebleken, hoezeer het mes hier naar twee kanten sneed. Zeker, Duitsland had zich vaak aan chauvinisme bezondigd, maar waren de andere landen daar in hun onderwijs geheel vrij van gebleven? Ook in Engeland, Frankrijk,

Denemarken enz. ging men zich bezinnen op hetgeen in de eigen leerboeken gedrukt stond, en ook daar bleek wel het een en ander te reviseren. – Zo ontwikkelde zich Eckerts centrum in Brunswijk tot een middelpunt van Europees formaat, waar men zich ging afvragen of er niet een Westeuropese en straks wellicht universele geschiedschrijving mogelijk zou zijn. Nog steeds vormt de bilaterale basis de belangrijkste grondslag van de besprekingen en overeenkomsten, maar langzamerhand gaat het streven ook naar multilaterale bijeenkomsten uit. – Uit het lijstje van landen blijkt, dat Duitsland ook contacten heeft opgenomen met buiteneuropese landen, en ook met landen, die geen westers-democratisch stelsel hebben. Dergelijke gedachtenwisselingen zijn betrekkelijk zeldzaam. Het ligt dan ook voor de hand, dat Duitsland in deze besprekingen vrijwel vanzelf in een positie kwam, die niet uitsluitend ‚Duits' meer was. Duitsland betekent dan min of meer ook ‚Europa', ‚Avondland'. Het is daarom uiterst belangrijk, wàt de Duitse vertegenwoordigers bij dergelijke conferenties ter tafel brengen, en nog meer: hòe zij dat doen. – Wie gelijk de schrijver van deze regels het voorrecht genoot, aan een ‚Tagung' in Brunswijk deel te nemen, moet erkennen, dat de Duitse vertegenwoordigers, Eckert en zijn naaste medewerker Dr. O. E. Schüddekopf voorop, niet alleen vaardig en bekwaam zijn, maar tevens uitgesproken democratisch, en zeer ‚europa-minded'. De verslagen, die naar aanleiding van deze contacten worden uitgegeven, en die bovendien in het vanwege het Schulbuchinstitut jaarlijks verschijnende ‚Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht' worden opgenomen, staven dit oordeel. Hoewel deze nieuwe ontwikkeling pas sedert vrij kort plaatsvindt, mag men wel constateren, dat Eckert bezig is van zijn centrum te maken ‚ein geistiges Clearing-House der Lehrer und Wissenschaftler *aller* Völker'.

War begins in the classroom

Het doel, dat bij al deze activiteiten vooropstaat, is duidelijk: op internationaal niveau sanering van de leerboeken, om aldus in het concrete onderwijs mede te werken aan een eerlijke kennisoverdracht aan de jonge generaties. Beter begrip voor elkaar door verantwoorde leerstof. Verantwoord in die zin, dat deze leerstof werkelijk eerlijk geïnterpreteerde geschiedenis is, en dat men oog krijgt voor eigen tekorten jegens de anderen in het verleden, en oog voor het standpunt en voor het positieve van die anderen. Dit doel is van beperkte omvang, zeker, maar daarom niet minder wezenlijk voor het scheppen van een zuiverder intellectueel en moreel klimaat dan in het verleden vaak het geval was. ‚War (a well-known American teacher has said) begins in the classroom: if this is an exaggeration (for wars begin in the hearts of adults whose feelings have been formed by other things besides their schooling), still it is an exaggeration of a truth; and so far as we teachers are able to discou-

rage the growth in young minds of erroneous ideas, we are bound to do so' (E. H. Dance, Intern. Jahrb. I, pg. 233).

De conferentie techniek in Brunswijk

Natuurlijk is de bovengeschetste verheugende ontwikkeling niet uitsluitend te verklaren uit Eckerts animerende persoonlijkheid. Zeker, zonder eerlijke, vrije discussies en zonder de sterk persoonlijke noot tijdens de onderlinge ontmoetingen, zou men moeilijk verder hebben kunnen komen. Dit vormt echter pas het begin. En zelfs dit begin, het gesprek, dient zorgvuldig voorbereid te zijn. Het gaat hier immers om enkele belangrijke zaken, waar men eerst zeker van moet wezen vóór men zich in de discussies stort. Ten eerste: het onderwerp moet zo concreet mogelijk zijn en zoveel mogelijk paedagogisch ‚rendement' afwerpen. Ten tweede: men moet er zo zeker mogelijk van zijn, dat de resultaten van de gedachtenwisselingen de kinderen *bereiken.*

In vergelijking tot de wijze, waarop men vóór 1939 placht te confereren, hebben de Brunswijkse conferenties een methode en techniek ontwikkeld, die wetenschappelijker en meer empirisch zijn. De richtlijnen, die sinds de eerste besprekingen met de Engelsen werden gevolgd, tonen dit karakter reeds duidelijk aan:

1) Exchange of all English and German school text-books and a mutual checking on the basis of an objective treatment of history of the two countries;
2) The working out of joint theses over questions that led to crises in Anglo-German relations in the past. These theses were to be published and circulated in cheap mass editions;
3) Support to be given by the two organizations to publication of school books on history and other sources of instruction which deal with difficult problems in connection with Anglo-German relations, and which are worked out jointly by the historians of the two countries'.

De discussies worden dus nadrukkelijk naar twee zijden gericht en beperkt: het gaat over leerboeken, en het gaat om die kritieke punten, waarbij het grootste gevaar dreigt van een eenzijdig nationale interpretatie. De deelnemers aan een bespreking, vrijwel steeds door de verenigingen van historici aangewezen, moeten zich tevoren terdege vergewist hebben van bestaande verschillen van mening, en wel door kennis te nemen van elkaars leerboeken. Dikwijls wordt bovendien nog het terrein van discussie begrensd, doordat men zich tot een bepaalde periode beperkt. Vandaar de noodzaak tot meerdere conferenties, die dan andere tijdvakken onderzoeken. Zo werd de Belgisch-Duitse geschiedenisconferentie (20–25 augustus 1954) gewijd aan de hele periode 1830–1945. Maar met de Engelsen werden aparte besprekingen gewijd aan de tijd van 1889–1904, 1904–1914, en 1914–1933. Met de Fransen ging de onder-

verdeling nog verder. – Het spreekt vanzelf, dat men alleen kan slagen, als beide ‚partijen' volstrekt eerlijk in hun kritiek blijven. Ook veronderstellen dergelijke discussies dikwijls een gedétailleerde kennis van zaken. Vandaar, dat ook geleerden rond de tafel zitting nemen.

Dat men de controversiële punten inderdaad niet uit de weg gaat, blijkt wel uit het feit, dat tijdens de Frans-Duitse besprekingen ook het Verdrag van Versailles, het nationaal-socialisme en de schuldvragen omstandig aan de orde werden gesteld. Tekenend is het nu, dat men er ook in dergelijke strijdvragen vrijwel altijd in slaagde tot een conclusie te komen, die beide ‚partijen' bevredigde zonder dat dit tot smakeloze compromissen leidde of dat men onverzoenlijk tegenover elkaar bleef staan. – Zonder twijfel is de actieve deelneming aan zulke conferenties zeer waardevol alleen al door de verruimende invloed ervan t.o.v. de eigen standpunten. Het zou dan ook toe te juichen zijn, indien veel meer docenten ingeschakeld konden worden, naast een kleine vaste kern, die voor de continuïteit onmisbaar is.

De Brunswijkse rapporten en het Schulbuchinstitut

Wat gebeurt er nu met de resultaten van de gedachtenwisselingen? In nauw gezamenlijk overleg worden deze in een heldergeformuleerd verslag neergelegd, veelal in de vorm van een aantal stellingen met vrij uitvoerig commentaar. Dikwijls wordt daarbij tevens verwezen naar literatuur of naar bijgevoegde teksten, zulks ter ondersteuning en staving van het overeengekomene. Deze rapporten worden vervolgens tegen zeer geringe prijs aan de schoolleidingen, de docenten in de geschiedenis, bekende uitgevers en aan auteurs van geschiedenisleerboeken in beide landen ter beschikking gesteld. Zo werden in België 1100 exemplaren van de Belgisch-Duitse geschiedenisconferentie door toedoen van de Belgische Ver. v. Geschiedenisleraren gedistribueerd (met als gevolg: velerlei reacties in de pers!). De Deens-Duitse verslagen, waarin de Sleeswijk-Holsteinse kwestie van beide kanten werd toegelicht, zijn in handen van alle geschiedenisleraren in Sleeswijk Holstein gegeven. De Frans-Duitse rapporten over de conferentie in 1951 werden in 19 speciaalnummers van opvoedkundige tijdschriften in beide landen gepubliceerd. Dwang wordt hier niet uitgeoefend. Ook al zou men dit kunnen doen, principieel zou men hiervan toch afzien. Men hoopt en verwacht, dat de ‚stukken overtuigen'.

Afgezien van deze publicaties, geeft het in 1951 gestichte Schulbuchinstitut (gesteund door de stad Brunswijk, het ministerie van onderwijs in Neder-Saksen, door de regering te Bonn en zijdelings ook door de UNESCO) ook studies uit, die telkens nieuwe aspecten van geschiedenisonderwijs en schoolboekenanalyse belichten. Wij verwijzen hiervoor naar de bijgevoegde literatuurlijst. Ook deze publicaties zijn tegen lage prijs verkrijgbaar, evenals de onvolprezen Internationale Jahrbücher für

Geschichtsunterricht, waarvan thans vijf lijvige delen verschenen zijn met een gezamenlijke oplage van circa 20.000 exemplaren. Deze jaarboeken geven niet alleen een volledig overzicht van de gehouden conferenties, zij bevatten ook talrijke artikelen over historische strijdpunten, over nieuwe schoolboeken in verschillende landen en over onderwijsorganisaties en leerplannen. Een onmisbare vraagbaak voor iedere geschiedenisleraar!

Een ander aspect van Eckerts werk, dikwijls een gevolg van een bilaterale bespreking, is de zich steeds meer inburgerende gewoonte van schrijvers en uitgevers van leerboeken om alvorens tot publicatie van een masnuscript over te gaan, contact te zoeken met buitenlandse collega's. Hier gaat het dus niet meer om een correctie van bestaande, maar om het inschakelen van preventieve kritiek op nieuwe boeken. Er zouden talrijke voorbeelden genoemd kunnen worden, waaruit blijkt, dat veranderingen aangebracht werden in de originele tekst, nadat speciaal de hoofdstukken, die betrekking hebben op de relaties tussen Duitsland en een ander land op deze wijze nader werden bekeken.

Intussen dient wel opgemerkt te worden, dat het binnen het bestek van een leerboek niet steeds mogelijk is om de ‚tegenpartij' volledig recht te laten wedervaren. Een leerboek schematiseert altijd min of meer, bepaalt zich tot de hoofdzaken en moet nolens volens schakeringen en détails verwaarlozen. Al wil men objectief blijven, toch zal men bij het vastleggen van de hoofdlijnen slechts met veel moeite een grove vereenvoudiging kunnen vermijden. Het komt dan vooral op de bewoordingen en de toon aan, waarin de ontwikkelingen worden beschreven en op deze wijze kunnen de auteurs, indirect dus, toch de vermelde schakeringen tot hun recht laten komen. Dit veronderstelt echter weer, dat zij van deze nuances op de hoogte zijn en daarvoor is kennisneming van de conferentieverslagen onontbeerlijk. (Men leze in dit verband de interessante brief van E. H. Dance aan Dr. O. E. Schüddekopf, in Intern. Jahrb. I, pg. 232 e.v.). Natuurlijk zijn deze conferentierapporten voor de mondelinge uitleg van leraren ook heel belangrijk!

Men zou, na kennis genomen te hebben van Eckerts werk en opvattingen, kunnen wijzen op de betrekkelijk smalle basis, waarop dit werd opgetrokken. Maar dit is juist zijn kracht! Wij hebben al gewezen op het respectabele aantal landen, waarmee Duitsland in directe relatie is getreden. Mede dank zij Eckerts voorbeeld ontstonden ook tussen andere landen dergelijke verbindingen, b.v. tussen de Ver. Staten en Mexico; tussen de Ver. Staten en Canada, de Ver. Staten en Engeland, Frankrijk en Engeland, Frankrijk en Italië, Griekenland en Turkije, België en Noorwegen, België en Nederland. – Dank zij het voorbereidende werk van de vele conferenties op bilaterale grondslag gelukte het aan de circa 30 deelnemers van ‚Het Avondland' om tijdens de laatste bijeenkomst te Brunswijk (21–28 april 1958) tot een uitgewerkt concept van een

Westeuropese geschiedenis te komen, dat inderdaad een bovennationaal karakter draagt. Stimulerend was hierbij de omstandigheid, dat de UNESCO om een dergelijk concept verzocht had ten behoeve van de in het najaar te Tokio te beleggen geschiedenisconferentie voor Aziatische collega's. – Voor alle leraren in de geschiedenis in West-Europa is kennisneming van dit ontwerp m.i. onmisbaar.

Intussen richten Eckerts activiteiten zich ook naar buiteneuropese volken. Hoe wenselijk het ook is om in ons tijdsbestek het nauwe europese nationalisme te overwinnen en tot een Europees burgerschap te komen, het gaat niet aan om dan een nieuwe soort Westeuropees nationalisme in het leven te roepen. Vandaar zijn moedige sprong om zich ook te confronteren aan hetgeen de Japanner, de Indonesiër, de Hindoe, de Pakistaner, de Pool en de Joegoslaaf denken. De ontwikkeling in deze richting is bijzonder boeiend en mag ook ons, Nederlanders, niet voorbijgaan.

Leerstofmethodiek

Eckert heeft zich tot nu toe geconcentreerd op het vraagstuk van de leerstofbelichting in het geschiedenisonderwijs. Het belangrijke hoofdstuk van de leerstofmethodiek, waar de Schulbuchinstitut-leiding stellig oog voor heeft, heeft hij aan anderen overgelaten. Wij wijzen in dit verband op het werk van de UNESCO (‚Suggestions on the teaching of history' door C. P. Hill, met een helaas incomplete bibliografie), en vooral op de betekenis van het zg. ‚Exemplarisches Lernen', zoals dit door didactici als Wilmanns, Barthel en Lautemann wordt ontwikkeld. (In een aantal Duitse leerboeken is reeds een poging gewaagd om deze nieuwe onderwijsopvattingen te verwerkelijken, b.v. in ‚Weltgeschichte im Aufriss' ‚Arbeits- und Quellenbuch, 3 delen, Verlag Moritz Diesterweg. Van veel belang is verder voor leraren: Kleinknecht/Lohan ‚Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts', Verlag Moritz Diesterweg, 1956). – Het ligt in de bedoeling van Eckert c.s. om binnenkort ook andere schoolvakken in dezelfde geest als t.a.v. de geschiedenisboeken, op internationaal niveau aan een analyse te onderwerpen. Hij denkt hierbij vooral aan de aardrijkskunde en zal in deze zeker aansluiting zoeken bij hetgeen reeds door andere instellingen werd verricht.

Indien wij ons na het bovenstaande exposé een bedenking mogen veroorloven tegen een onderdeel van de afwerking dan zou deze zich kunnen richten tegen de efficiëntie der distributie van de conferentieresultaten. Worden nu werkelijk wel alle kinderen bereikt, of, beter gezegd: in hoeverre storen zich de leraren aan hetgeen in Brunswijk werd overeengekomen? Denkt men daar niet te gemakkelijk over? Is het hier niet ook een kwestie van innerlijke omvorming van die leraren, waarna zij pas bereid kunnen zijn om zich los te maken van het al te nationale raam van denken en oordelen?

Resumerend komen wij thans tot de slotsom, dat Eckert zich een zeer wijze zelfbeperking heeft opgelegd. Binnen de zichzelf gestelde grenzen is hij doelbewust en vasthoudend te werk gegaan. Daarbij verschilt zijn aanpak, hoezeer ook bezield door dezelfde geest als die van de pioniers van vóór 1939, hemelsbreed van hun methoden. Eckerts streven draagt een uitgesproken wetenschappelijk-empirisch en een praktisch karakter. En het zijn juist al deze factoren tezamen geweest, waardoor men thans met recht van spreken kan stellen, dat men op de goede weg is, al staat men nog aan het begin.

De plaats van Nederland

Wat valt er thans nog te zeggen over de plaats, die ons land inneemt bij al deze werkzaamheden? Deze is uiterst bescheiden: in de rijk gevulde boekenkasten van het instituut prijken drie Nederlandse geschiedenisleerboeken: Rijpma, Blonk/Romein en Langedijk. (België 12; Noorwegen 12). De bilaterale besprekingen tussen Duitsland en ons land, van enige jaren geleden, zijn nog steeds niet gepubliceerd. Met Indonesië hebben wij, v.z.v. mij bekend is, nog geen contact opgenomen. Intensieve contacten met het buitenland onderhouden we tot nu toe slechts met België en Luxemburg. Belangstelling van Nederlandse zijde voor het werk van Eckert is, blijkens informaties ter plaatse, beperkt gebleven tot een zeer kleine groep. Wij hebben een achterstand, een, voor een in wezen zo internationaal georiënteerd land als Nederland, beschamende achterstand.

Het gemis aan een algemene vereniging van geschiedenisleraren speelt ons hierbij parten. In het buitenland weet men daardoor niet tot wie men zich moet richten, met als gevolg, dat wij gepasseerd worden en niet voldoende weten, wat elders gebeurt. Zeker, de regering heeft zo goed mogelijk in deze lacune trachten te voorzien door meermalen Nederlandse leraren uit te nodigen voor internationale conferenties. Wij missen echter een kans om in de ‚vaart der volkeren' actief ingeschakeld te worden, als wij niet spoedig zouden overgaan tot oprichting van een voor alle geschiedenisleraren in ons land representatieve vereniging.

Prof. Eckert heeft een hele reeks van uitermate vruchtbare activiteiten ontwikkeld, die zich tot ver buiten ons werelddeel uitstrekken. De resultaten van deze arbeid gedurende de tien achter ons liggende jaren dwingen onze bewondering af. Toch zijn het zeker niet alleen deze concrete prestaties, die hem onlangs de Europaprijs deden toevallen. Neen, het is vooral zijn geestelijke instelling geweest, die men heeft willen eren. Een instelling, die gedrenkt is in een sfeer van echt vertrouwen, van eerlijkheid en menselijkheid en die de vrede in de gehele wereld wil dienen door op zo direct mogelijke wijze deze geest te laten doordringen

tot de harten van leraren en kinderen, die tezamen een zo belangrijk deel van de toekomst bepalen. In dit streven vertegenwoordigt Eckert Europa op zijn best!

Enkele uitgaven vanwege het ‚Internationales Schulbuchinstitut'

Algemeen

1. *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, Band I (1951) tot en met Band V (1956). Verlag Albert Limbach Braunschweig. (= ALB). Franse, Engelse en Duitse tekst.
2. *Geschichtsunterricht in unserer Zeit*, Grundfragen und Methoden. 1951. ALB. 172 blz. 22 medewerkers. Duitse tekst.
3. *Deutschland–Frankreich–Europa.* 1953. Verlag f. Kunst und Wissenschaft Baden-Baden. 144 blz. Franse en Duitse tekst.
4. *Tagungen Deutscher und Französischer Geschichtslehrer*, 1950–1953. Verlag f. Kunst und Wissenschaft Baden-Baden. 40 blz. Duitse tekst.
5. *Deutschland und Frankreich im Spiegel ihrer Schulbücher*, 1954. ALB. 226 blz. Ongeveer 50 auteurs van Duitse en Franse zijde, onder auspiciën van Mlle. Cavalier, E. Hombourger en G. Eckert. Duitse tekst.
6. *Geschichtsunterricht, Brücke zwischen den Völkern.* 1954. ALB. 50 blz. Verslag van de bekende conferentie te Calw. Franse, Engelse en Duitse tekst.
7. ECKERT–SCHÜDDEKOPF, *Wie Andere uns sehen* (die letzten hundert Jahre deutscher Geschichte in europäischen Schulbüchern), 1955. ALB. 168 blz. Duitse tekst.
8. ATSUSHI KOBATA, *Geschichte Japans*, 1955. ALB. 36 blz. Duitse tekst.
9. SCHÜDDEKOPF, *Die internationale Schulbucharbeit*, eine Bibliographie. 1956. ALB. 84 blz. Een duidelijk overzicht van publicaties op methodisch gebied, voor zover aanwezig in de eigen bibliotheek. Eveneens opgenomen de verslagen van alle conferenties. Duitse tekst.
10. WEYMAR, *Die neuere Geschichte in den Schulbüchern europäischer Länder.* Band I (Vom Ende des Mittelalters bis zum Vorabend der Französischen Revolution), 1956, ALB. 110 blz. Duitse tekst.
11. *Die deutsche Romantik im französischen Deutschlandbild*, Fragen und Fragwürdigkeiten. Band 2, 1957. ALB. 122 blz. Duitse tekst.
12. *Verslagen van bilaterale conferenties*, o.a. Deutschland–Belgien, 1830–1945, Empfehlungen der belgisch-deutschen Historikerkonferenz 1954. 1955, ALB. 55 blz. Franse, Vlaamse en Duitse tekst.

Over doel en methoden van het Schulbuchinstitut

1. SCHÜDDEKOPF, *Das internationale Schulbuchinstitut*, in Material- und Nachrichten Dienst, Maart 1954.
2. ECKERT, *History Instruction and International Understanding*, in 25th. Yearbook of National Council for the social studies. 1954.
3. *Geschichtsunterricht in einer sich wandelnden Welt*, 1954. Uitgegeven door Bundeszentrale für Heimatsdienst.
4. *Das internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig*, in Im Dienste der Völkerverständigung, 1957, ALB. Franse, Duitse en Engelse tekst.
5. BANERJI, *Laying the foundation of ‚One World'*, 1957. ALB.

PEDAGOGISCH NIEUWS

DE DIDACTIEK VAN DE WISKUNDE

Toelichting van de examen-commissie voor de akte wiskunde l.o. op het onderdeel didactiek 1958

In verband met het feit, dat de didactiek van de wiskunde bij de examens voor de akte l.o. wiskunde tot dusverre niet aan de orde kwam, acht de commissie het nodig zeer voorzichtig te beginnen met het examineren van dit onderdeel. Zij meent dit te kunnen doen door de kandidaten te verzoeken op hun inschrijvings-formulier twee door hen bestudeerde methoden voor de algebra en twee voor de meetkunde te vermelden en de desbetreffende leerboeken (voor U.L.O.-leerlingen bestemd) op het examen mee te brengen. Verder zullen zij worden uitgenodigd om van elk der twee vakken een drietal onderwerpen op te geven (uit hieronder te vermelden lijsten), over welke zij in het bijzonder wensen te worden ondervraagd, omdat zij deze uit methodisch en didactisch oogpunt nader hebben overwogen. De gang van zaken bij het examen zal dan als volgt zijn. De examinator deelt de kandidaat mee welk van de genoemde onderwerpen hij aan de orde zal stellen. Deze krijgt vervolgens 20 minuten de gelegenheid om zich voor te bereiden, waarbij hem concrete voorbeelden van te behandelen stof worden gegeven. Bij het examen vormt de bespreking dáárvan de kern van het onderzoek. In verband met die concrete voorbeelden kunnen dan allerlei aspecten van het wiskunde-onderwijs aan de orde komen. Om de kandidaten een indruk te geven van hetgeen hiermee is bedoeld zijn deze in het volgende opgesomd. Men moet dit overzicht niet zwaarwichtig opvatten. Het is slechts nodig, dat de kandidaat zich bij de bestudering van de door hem gekozen onderwerpen afvraagt, welke van de aangeduide denkbeelden daarbij te voorschijn komen en kunnen worden toegepast. Daardoor zal hij ten slotte in staat zijn een enigszins gefundeerd antwoord te geven op de vraag, waarom een bepaald gedeelte van de wiskunde het beste op een bepaalde wijze kan worden behandeld. Of zulk een vraag een antwoord toelaat, dat algemeen kan of zelfs moet worden aanvaard, vormt een kwestie op zich zelf, die op het examen niet als uitgemaakt zal worden beschouwd. Naar het oordeel van de commissie zijn er meerdere wegen, die naar Rome leiden en is, zeker voorlopig, het doel van het examen in het onderdeel didactiek alleen maar de bevordering van zoveel mogelijk óók didactisch bewust gegeven wiskunde-onderwijs. Het is niet het toetsen bij de kandidaat van de kennis van een voltooid geachte wetenschap der didactiek. Dat op vele vragen niemand een onweerlegbaar antwoord kan geven, staat de commissie duidelijk voor ogen. Zij verwacht van de kandidaten niet méér dan dan dat deze begrip tonen voor de vraagstukken, die men tegenkomt in de praktijk van het wiskunde-onderwijs op U.L.O.-scholen en dat zij over enkele oplossingen daarvan blijken te hebben nagedacht.

De kandidaat prepareert zich derhalve naar het oordeel van de commissie

het beste voor dit gedeelte van het examen door bij het overdenken van de door hem gekozen gedeelten uit de leerstof zich telkens af te vragen òf en zo ja, welke van de hieronder aangeduide overwegingen toepassing vinden.

A. Algemene aspecten van het wiskunde-onderwijs

1. Het *doel* van het wiskunde-onderwijs (toepassingen, aansluiting bij verdere studie, vormende waarde, cultuur-historische waarde).
2. De keuze van de *leerstof* voor de U.L.O.-scholen.
3. *Wijzen van denken:* inductief denken, deductief denken, analogie-denken, abstraheren, analyserend denken, syntetiserend denken, productief (creatief) en reproductief denken e.d.
4. *Vormen van lesgeven*, zoals: de doceer-methode, de socratische methode, het klassegesprek, de verschillende mogelijkheden van groepswerk, groepsonderwijs, taakonderwijs, individueel onderwijs.
5. Algemene *didactische grondbeginselen* en mogelijkheden ter verwezenlijking hiervan in het wiskunde-onderwijs (bijv. zelfwerkzaamheid, mechaniseren nà inzicht, opklimming van moeilijkheden, „ontdekkend" onderwijs, opvoeding tot zelfstandigheid, waken voor verbalistisch en algoritmisch leren, enz.).
6. De eisen aan een *proefwerk* te stellen en de beoordeling daarvan.
7. Het *huiswerkprobleem*, voor zover het de wiskunde betreft.
8. Beïnvloeding van het leerproces door de typische psychische gesteldheid van de jeugd (de puer en de puber).

B. Aspecten van het meetkunde-onderwijs

1. De volgorde der leerstofonderdelen en de verdeling daarvan over de vier leerjaren.
2. De aard en moeilijkheid van vraagstukken voor U.L.O.-leerlingen.
3. De verschillende wijzen, waarop de meetkunde kan worden ingeleid (traditioneel begin, stereometrisch begin, eerst tekenen, eerst rekenen, uitgaan van een bekende figuur).
4. Het gebruik van definities en bewijzen. (Hoe wordt het leren bewijzen ingeleid, wanneer moet met bewijzen begonnen worden, wanneer kunnen exacte definities verlangd worden, enz.).
5. De wijze waarop een bepaald onderwerp kan worden behandeld.

Uit de onderstaande onderwerpen kan de kandidaat drie kiezen om over te worden geëxamineerd.

1. Eerste inleiding tot de meetkunde.
2. Evenwijdige lijnen.
3. Driehoeken.
4. Congruentie.
5. Soorten van vierhoeken; de eigenschappen daarvan.
6. Evenredigheden met betrekking tot lijnstukken.
7. Vermenigvuldiging van figuren.
8. Gelijkvormigheid.

9. De cirkel.
10. Constructies.
11. Meetkundige plaatsen.
12. Oppervlakte van figuren.
13. Een ander door de commissie vooraf goed te keuren onderwerp.

C. Aspecten van het algebra-onderwijs

1. De volgorde der leerstofonderdelen en de verdeling daarvan over de leerjaren.
2. De aard en moeilijkheid van vraagstukken voor U.L.O.-leerlingen.
3. De verschillende wijzen, waarop de algebra kan worden ingeleid (algebraïsche eigenschappen naar analogie van de rekenkundige, uitbreiding van het getalbegrip, uitgaan van vergelijkingen).
4. De wijze waarop een bepaald onderwerp kan worden behandeld. Ook hier kiest de kandidaat uit de onderstaande lijst drie onderwerpen, welke op het examen aan de orde zullen komen.

1. Negatieve getallen.
2. Vergelijkingen van de eerste graad.
3. Ontbinding in factoren.
4. Breuken.
5. Vierkantsvergelijkingen zonder wortelvormen.
6. Machtsverheffing.
7. Rekenkundige wortels.
8. Vierkantsvergelijkingen.
9. Oneigenlijke machten.
10. Logarithmen.
11. Een ander door de commissie vooraf goed te keuren onderwerp.

Een kanttekening bij het didactiek-programma

Het examenprogramma geeft in de drie onderdelen een globaal beeld van de voornaamste problemen, die de didacticus bij zijn onderwijs in de wiskunde ontmoet. In de toelichting wijst de commissie erop, dat de didactiek van de wiskunde nog niet als een voltooide wetenschap beschouwd mag worden. Wij kunnen dit volledig onderschrijven, maar willen toch de aandacht vestigen op verschillende bijdragen, die tot de opbouw van deze wetenschap geleverd zijn. In het bijzonder geldt dit van de bijdragen van de wiskundewerkgroep van de W.V.O. die door haar maandelijkse besprekingen en door haar conferenties in belangrijke mate de basis heeft gelegd voor het ontstaan van dit programma.

De opleiding van de leerkrachten bij het U.L.O. is nog steeds in discussie. Ongetwijfeld doen zich hierbij problemen voor, die niet op een eenvoudige wijze op te lossen zijn. Wij noemen slechts twee punten:

1e. de algemene didactische en pedagogisch-psychologische scholing gericht op de leeftijdsgroep van de 12–18-jarigen;

2e. de bijzondere didactiek van de vakken, waarin de a.s. U.L.O.-leerkracht onderwijs gaat geven.

Voorzover voor deze vakken een afzonderlijke bevoegdheid gehaald moet

worden, is het mogelijk de bijzondere didactiek als een onderdeel bij het examen op te nemen. Voor de wiskunde is hierboven het programma vermeld, van de moderne talen is reeds een programma gepubliceerd. Daarnaast geeft de U.L.O.-leerkracht echter ook les in Nederlands, Aardrijkskunde, Geschiedenis, Biologie, Physica, terwijl op het ogenblik geen mogelijkheid bestaat de didactische kennis van de a.s. leerkracht te toetsen. Hierdoor wordt het aan de leerkracht zelf overgelaten zijn didactische kennis van de vakken, waarin hij les geeft, te verrijken.

Uiteraard achten wij het ontbreken van een algemene voorbereiding op de pedagogisch-didactische taak van de a.s. U.L.O.-leerkracht het ernstigste manco, maar ook het ontbreken van de bestudering van de bijzondere didactiek is te betreuren. Dit niet alleen in directe zin, ten behoeve van de practijk van het onderwijs, maar ook in indirecte zin, omdat door het ontbreken van de verplichting tot de bestudering van de bijzondere didactiek de ontwikkeling van de didactiek geremd wordt.

Er is echter nog een voorwaarde, die vervuld moet worden, wil er sprake zijn van een vruchtbare ontwikkeling van de bijzondere didactiek. Deze voorwaarde is de samenwerking tussen didactici uit het middelbaar onderwijs en uit het U.L.O. In de wiskunde werkgroep van de W.V.O. is deze samenwerking op goede wijze tot stand gekomen. Ook bij het U.L.O.-experiment zijn didactici uit het M.O. betrokken. Juist nu op het ogenblik, zoals b.v. aan het Pedagogisch Instituut te Utrecht aan de afd. Lerarenopleiding, een staf van didactici M.O. verenigd is, zal een nauwe samenwerking bij de ontwikkeling van de bijzondere didactiek ook mogelijk worden. Het didactiekprogramma van de akte wiskunde L.O. biedt zeker de ruimte voor didactici bij het U.L.O. en het M.O. hun ervaringen en inzichten op papier te zetten en zo gezamenlijk het onderwijs in de wiskunde te verbeteren.

Tenslotte geven wij hier enkele publicaties, waarin de verschillende didactische problemen aan de orde gesteld worden.

1. Kan het Wiskundeonderwijs tot de opvoeding van het denkvermogen bijdragen?
   Een discussie tussen Mevr. F. Ehrenfest–Afanassjewa en Prof. Dr. H. Freudenthal.
2. Nieuwe wegen bij het onderwijs in de wiskunde en de natuurwetenschappen.
   Deze uitgave bevat o.a. een artikel van Mevr. T. Ehrenfest over „Meetkunde en Ervaring". De schrijver legt de nadruk op de noodzakelijkheid van een visueel-aanschouwelijke basis voor de opbouw van een meetkundig systeem. De meetkunde beschouwt zij als: de studie van de ruimte, in welke zich ons hele leven afspeelt.
3. Het Wiskunde-programma voor het V.H.M.O.
   Wij wijzen op de voorstellen van de commissie voor het meetkunde programma, waarin o.a. wordt gezegd: Voor de meest voorkomende problemen van het dagelijkse leven kan men volstaan met een kleine groep van stellingen, waarvan de voornaamste zijn: de stelling van Pythagoras, stellingen over de gelijkvormigheid en die betreffende de berekening van omtrek en oppervlakte van eenvoudige vlakke figuren en oppervlakte en in-

houd van eenvoudige lichamen (De projectiestelling wordt hier niet genoemd en later uitdrukkelijk afgewezen).

4. Het Wiskunde-Onderwijs voor de niet-mathematische richtingen; waarin een artikel voorkomt over: Het Wiskunde-onderwijs op de Ulo-school.
5. Het aanvankelijk meetkunde-onderwijs.
6. Grepen uit de psychologie van het denken in verband met het Wiskunde-onderwijs, door Ch. Boermeester.
   Deze brochures zijn uitgegeven door de Werkgroep Wiskunde van de W.V.O. bij Muusses, Purmerend.
7. Dr. D. van Hiele-Geldof: De didactiek van de meetkunde in de eerste klas van het V.H.M.O.; diss. Utrecht 1957.
8. Dr. P. M. van Hiele: De problematiek van het inzicht; diss. Utrecht 1957.
9. Chr. Boermeester: Over Meetkunde-onderwijs en Psychologie, Groningen 1955.
10. A. Fouché: La pédagogie des mathématiques, P.U.F. Paris 1952.
    Een bespreking van enkele problemen zoals inzicht, oefening, ontdekken aan de hand van de elementaire wiskunde.
11. G. Zadou–Naisky: Les science physico-mathématiques dans l'enseignement, P.U.F., Paris 1954.
    Een pleidooi voor een betere samenhang in het onderwijs in de exacte vakken en voor een vorm van introductieonderwijs voor de leeftijd van 11 tot 15 jaar.

L.V.G.

UNESCO NIEUWS

Nieuwe filmstrips van de UNESCO

De UNESCO heeft drie filmstrips laten vervaardigen ten behoeve van onderwijzers, jeugdleiders en anderen. Zij illustreren het doel en het werk van de organisatie. De strip Tien Jaar UNESCO behandelt de geschiedenis van de UNESCO. Studie in het Buitenland gaat over het UNESCO-programma om individuele personen en groepen in de gelegenheid te stellen, in het buitenland te studeren of daar het leven van mensen van een andere nationaliteit gade te slaan. De derde strip is getiteld UNESCO-fabels. Hij is bestemd voor kinderen van zes tot twaalf jaar. In drie verhalen worden doel en streven van de UNESCO in voor kinderen begrijpelijke beelden uiteengezet.

De strips zijn verkrijgbaar bij de nationale UNESCO-commissies. De begeleidende teksten zijn gesteld in het Engels, Frans en Spaans. Versies in andere talen worden in de betrokken landen zelf gemaakt. In Nederland aan te vragen bij het UNESCO CENTRUM NEDERLAND, Oranje Nassaulaan 5, Amsterdam.

Filmstrips over UNESCO-activiteiten in Nederland

In samenwerking met het Onderwijs Film Instituut, worden door het UNESCO-centrum Nederland enige filmstrips over de activiteiten van het Centrum samengesteld.

Deze strips zullen zowel in Nederlandse als Engelse versie verschijnen. De

bedoeling van deze filmstrips is nog meer bekendheid te geven aan de werkzaamheden van het Centrum en als voorbeeld te dienen voor de UNESCO-comite's en Jeugdclubs en als zodanig zullen deze filmstrips grote voorlichtende waarden bezitten.

Tevens ligt het in het voornemen, de filmstrips met Engelse versie ter beschikking te stellen van het secretariaat van de Unesco te Parijs, zodat op deze wijze de mogelijkheid ontstaat, dat ook andere landen kennis ervan kunnen nemen, hoe de voorlichting in deze in Nederland geschiedt.

Iran zet poort wijd open

Het moderne Iran, de erfgenaam van de oude beschaving van Perzië, zet zijn poorten open voor de westerse cultuur, deelde Mohammed Achena (Iran) mee. Op alle middelbare scholen is het leren van een westerse taal – Frans, Engels, Russisch of Duits – verplicht gesteld. Perzische vertalingen van westerse klassieken omvatten werken van Homerus, Sappho, Plato, Aristoteles, Shakespeare, Racine, Corneille, Balzac, Gogol, Tolstoi en Toergenief.

Ook Egypte kan met trots wijzen op vertalingen van beroemde werken, zei dr. Taha Hoessein, voormalig minister van Opvoeding van Egypte. Hij is thans voorzitter van de culturele commissie van de Arabische Liga.

Egypte, verklaarde hij, bevindt zich midden in een „vijf-jarenplan" dat ten doel heeft duizend boeken in het Arabisch te vertalen met een gemiddelde van 200 per jaar. Het eerste vertaalde werk is een toneelstuk van Shakespeare. Er zullen volgen vertalingen van Cervantes, Dante, Goethe, Corneille en Racine.

Afghanistan ondertekent overeenkomst van UNESCO

Afghanistan heeft als 27ste land, op initiatief van de Unesco, de overeenkomst getekend, waarbij het in- en uitvoeren van opvoedkundige, wetenschappelijke en culturele goederen en materialen wordt vergemakkelijkt.

De regeringen die dit internationale akkoord onderschrijven verplichten zich geen invoerrechten te heffen op boeken, kranten, tijdschriften, kunstwerken en materialen voor blinden. Vrijgesteld van invoerrechten zijn ook films van opvoedkundige strekking, geluidsopnamen en wetenschappelijke uitrustingsstukken, bestemd voor erkende instituten.

Education Abstracts (prijs frs. 450 per jaar)

Dit maandblad van de UNESCO, gewijd aan onderwijs-problemen, is iedere maand voor de deskundigen een bron van grote waarde, omdat het als geen ander blad in staat is de problemen van het onderwijs in de gehele wereld te schetsen.

Zo is in nummer 1 van de 10e jaargang een artikel opgenomen van E. J. Monoszon over de advies-instellingen op onderwijsgebied in de Sowjet-Unie.

In het 2e nummer van de 10e jaargang wordt ingegaan op de problemen van de onderwijsvergelijking in de wereld.

BOEKBEOORDELINGEN

PIETER ANDRIES DUMINY, B.P.Ed., B.Ed.: *'n Eksperimenteel-didaktiese ondersoek, volgens denkpsigologiese metode, na die verbetering van leermetodes en leerprestasies by standerd VIII-leerlinge in geskiedenis.*

Deze (gestencilde) dissertatie, „Voorgelê ter vervulling van 'n deel van die vereistes vir die graad van *Magister* in die Fakulteit van Opvoedkunde", aan de Universiteit van Pretoria (oktober, 1956)–confronteert ons met het essentiële vraagstuk van de didactiek der geschiedenis. Te weinig wordt in ons land nog steeds hieraan gedaan. Wij zijn nog niet zo ver, dat wij zelfs maar de grondslagen van deze didactiek hebben blootgelegd. Voor de Lagere School ligt dit alles nog het gunstigst, omdat in de onderwijzersopleiding althans een paedagogische en didactische propaedeuse is geïntegreerd. In de sector van het V.H.M.O. is de situatie ten aanzien hiervan even maagdelijk als het oerwoud van de Guyana's. Hoewel de resultaten van het geschiedenisonderwijs over de gehele linie onbevredigend moeten worden genoemd, wil het maar niet vlotten met de oplossing van het kernprobleem: het opstellen van een wetenschappelijk gefundeerde propaedeuse, die recht doet wedervaren aan de ontwikkeling van de psychologie, met betrekking tot de didactiek van het geschiedenisonderwijs.

Van dit gezichtspunt uit kijken wij niet zonder grote belangstelling naar de ruim 150 folio's, waarin Duminy zijn bevindingen heeft neergelegd.

Hoofdstuk I bespreekt zijn probleemstelling en zijn doel. Ook voor hem was de problematiek van het vak uitgangspunt. De neergang in belangstelling, die ook in de hogere klassen van vele scholen voor V.H.M.O. hier te lande ten aanzien van het geschiedenisonderwijs kan worden opgemerkt, prikkelde de Zuidafrikaanse pedagoog tot zijn onderzoek. Te meer, waar ook hij wordt geboeid, door de betekenis die dit onderwijs in de historie juist kan hebben.

Doctor Duminy gaat bij zijn experimenteel onderzoek dan uit van de denkpsychologische methode, zoals deze–voortgekomen uit de Duitse denkpsychologie–in Nederland is ontwikkeld door de Amsterdamse school onder leiding van Kohnstamm en (aan de universiteit van Pretoria) door Professor Nel. Van Kohnstamms leerlingen werd in dit onderzoek vooral gebruik gemaakt van het werk van T. Bouma (Geschiedenis-didactiek en Denkpsychologie, P.S., jan./febr. 1946) en F. W. Prins (Een experimenteel-didactische bijdrage tot de vorming van leerprestaties volgens Denkpsychologische methode, 1951).

In hoofdstuk II wordt de Denkpsychologische methode uitvoerig geanalyseerd. Ook het onderzoek van Van Tonder in Zuid-Afrika wordt in dit verband besproken, waarna hoofdstuk III geeft: een Uiteensetting van die eksperiment ter verbetering van leermetodes by geskiedenis-leerlinge in standard VIII.

Het vervolg van de dissertatie houdt zich dan bezig met het verwerken van het materiaal, dat bij het onderzoek werd verzameld.

Tenslotte vermelden wij uit dit interessante onderzoek nog een enkele conclusie:

„Leergesprekke is uiterst bevorderlik vir die deurbreek van insig in beter leer-

metodes vir standard VIII–leerlinge in geskiedenis. Daar vind beslis oordrag van leermetodes plaas gedurende 'n leergesprek en die invloed wat hiervan uitgaan is hoofsaaklik ten goede. 'n Verbetering van leermetode het tot gevolg die verbetering van prestasies."

Verheugend is het te kunnen berichten, dat dit werkstuk in de serie „Opvoedkundige Studies" is verschenen, zodat het voor belangstellenden gemakkelijk te verkrijgen is.

DR. J. MEYER

TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

* De besproken tijdschr. zijn aanwezig in de bibliotheek van het Centraal Bureau voor Onderwijsadviezen en Kinderbescherming N.O.V. Herengracht 56, Amsterdam.

SOCIÉTÉ ALFRED BINET. Bulletin Mensuel (No. 436–437, 1957, 57e année).

A. Boulinier: *De l'établissement de l'écriture chez les enfants dysgraphiques.* In de „Service de Rééducation de la Parole" onder leiding van Mme Borel-Maisonny is bij het onderzoek van kinderen met schrijfstoornissen gebleken, dat de therapie, evenals bij lees- en spellingsmoeilijkheden, aangepast moet worden aan het type van de grafische stoornis. Het onderzoek naar de linkshandigheid wordt verricht door het copiëeren van figuren. Bij linkshandigen worden de beide handen geoefend en wel in beide richtingen, van linksnaar rechts en omgekeerd.

Het schrijven is afhankelijk van het kunnen aangeven van richting, grootte en vorm en het bezitten van de mogelijkheid van reproductie van deze vaardigheden. Op grond van tests blijken deze vaardigheden met $5^1/_2$ à 6 jaar in voldoende mate aanwezig te zijn.

ZEITSCHRIFT FÜR HEILPÄDAGOGIK 1957, (8 Jg. Heft 9).

Gerhard Scheffler: *Das hilfsschulbedürftige Kind unter anthropologischen Aspekt.* Het is onjuist algemene uitspraken te doen over het afwijkende kind; tenslotte bevindt zich elk kind in een eigen, specifieke situatie. De bestudering van het afwijkende kind moet van alle wetenschappen als hulpwetenschappen gebruik maken. Het begrip „Anthropologie" wordt hier gebruikt in de zin van wetenschap van de mens, waarbij van een centraal gezichtspunt alle aspecten overzien worden:

1. Het paedagogisch aspect geeft als grondtoon: het mislukken in de school. Dormann wijst op de motorische retardatie, Hanselmann op de beperkte opname-, verwerkings- en expressiemogelijkheden. Daarnaast blijken concentratiezwakte, afleidbaarheid, vermoeibaarheid en een geringe aanspreekbaarheid voor waarden.
2. Een ontwikkelingspsychologie van het afwijkende kind is niet geschreven. Een algemeen geldende wetmatigheid is niet te onderkennen. In aansluiting bij Kroh, Remplein, Zeller en Gesell, wordt gewezen op vertragingen in de ontwikkeling. Deze uiten zich in een vertraagde spraakontwikkeling, later lopen leren, vertraging in de spelontwikkeling, later schoolrijp worden.
3. De structuurpsychologie heeft de grondstelling opgebouwd, dat het primair – in de intelligentie – gestoorde kind een geringe graad van differentiering vertoont. Opvallende trekken zijn de starheid, de begrensdheid en de geringe mogelijkheden tot omstructuering in het denken.
   De gestalt wordt meer geïsoleerd opgevat, zoals de detailantwoorden bij de Rorschach aangeven.

4. De Schichtentheorie. In de verschillende lagen van de persoonlijkheid zijn uitvalsverschijnselen te constateren. In 40 % van de gevallen is een biologisch tekort aanwezig (Rümke 50 %). Het driftleven is op zich zelf niet gestoord, maar wordt te weinig onder contrôle gesteld van hogere instanties.
In de gevoelssfeer treedt een grote labiliteit aan de dag. De intellectuele sfeer wordt gekenmerkt door geringe abstractie (Thurstone, Meili, Spearman).
5. De typologieën van Kretschmer, Jaensch, e.a. geven weinig specifieke aanduidingen van het afwijkende kind.
6. Onder het medisch aspect wijst schr. op de onderzoekingen van Chotzen over de mindere gezondheidstoestand.
7. Het biologisch aspect betreft zowel de aanpassing van het afwijkende kind aan de groep, als de relatie tot het gezin en het verdere milieu. In vele gevallen komt het kind uit een ongeordend of onvolledig gezin.
Een onderzoek in Berlijn liet o.a. zien:
45,2 % ontbreken van de vader.
11,3 % stiefvader of -moeder.
9,2 % vluchtelingen.
9,1 % sleutelkinderen.
8. Hoewel bij het Hilfsschulkind de intelligentiestoornis primair is, moeten ook de inzichten van de dieptepsychologie mede in beschouwing genomen worden. Schr. wijst o.a. op de opheffing van remmingen (Schultz–Hencke).
9. Tenslotte de beroepsvorming en de aanpassing aan het maatschappelijk leven, waarbij gelet moet worden op: de beroepsmogelijkheden, de affiniteit tot het beroep en de objectieve eisen van het beroep.

ZEITSCHRIFT FÜR HEIPÄDAGOGIK 1957, (8 Jg. Heft 11).

Paul Moor: *Die Erziehung des Entwicklungsgehemmten Kindes.* Die Einheit ihrer Sinngebung in der Mannigfaltigkeit ihrer Erscheinungen.
Prof. Moor, geb. 1899, sedert 1950 opvolger van Hanselmann in Zürich, is een van de meest vooraanstaande orthopaedagogen in het duitse taalgebied. Deze lezing werd uitgesproken op het Kongresz für angewandte(!) Heilpädagogik van het Verband Deutscher Sonderschulen in Hannover 1957.
Moor wijst allereerst op de veranderingen in ons denken over de mens. Naast biologische en psychologische begrippen moeten in de orthopaedagogiek vooral paedagogische doelstellingen een plaats krijgen. De mens wordt pas mens als hij voor opgaven gesteld wordt. Bij het voldoen aan deze opgaven is een doelgericht kunnen en een juist willen nodig. De neropathie wordt gekenmerkt door een beperking van het kunnen, de psychopathie door het gebrek aan ernst bij het willen. De opvoeding moet gericht zijn op de opvoeding tot gezindheid en tot bekwaamheid.
Vervolgens bespreekt Moor de groepen verwaarloosden, zwakbegaafden en lichamelijk gehandicapten en epileptici.

SCHOOL AND SOCIETY 1957 (Oct. 26).

Vernon Jones: *Six Suggestions for more Scientists and Engineers.*
In de discussie over het tekort aan physici en technische krachten stelt Jones: „With proper planning, many able boys and girls can learn methematics and science much faster than they have in de the past." Zijn zes aanbevelingen zijn:

samenwerking van docenten met de maatschappelijke leiders, vermindering van het lerarentekort door practici als docent te laten optreden, nascholing van de docenten in moderne onderwerpen, het opsporen van natuurwetenschappelijke talenten onder de jeugd, verbetering van de onderwijsmethoden en samenwerking tussen universiteit, overheid en zakenleven.

SCHOOL AND SOCIETY 1957 (Oc. 26).

John. R. Wills: *Can we find the latent scientists?*
Teneinde de nodige natuurwetenschappelijke werkers onder de schoolbevolking te selecteren, is voorgesteld door middel van een wiskundetest een prognose voor de verdere studie te geven. Het onderzoek wijst uit, dat wiskundige begaafdheid niet afhankelijk is van een bepaalde eigenschap of groep van eigenschappen. De leerling, die een goed resultaat haalt bij de wiskundetest, heeft zich naar alle waarschijnlijkheid reeds gemanifesteerd bij de wiskundelessen op de school.

SCHOOL AND SOCIETY, 1958, (Jan 4).

R. F. Berdie: *Skilled Manpower from the High School.*
Een weerlegging van de aanklacht, dat de high school onvoldoende natuurwetenschappelijke onderzoekers heeft afgeleverd.

De Amerikaanse bevolking is van 1930 tot 1950 met 23 % toegenomen. Het aantal technici met een „Bachelor Science"-graad nam toe met 575 %; het aantal technici met 148 %; het aantal met een doctorsgraad met 225 %.

De highschoolbevolking is van 1926 tot 1949 met 86 % toegenomen. Het aantal studenten dat chemie volgt wordt geschat op 40 % (een cursus van 1 jaar!) terwijl het aantal algebrastuderenden teruggelopen is van 35 % tot 27 %.

SCHOOL AND SOCIETY 1958, (april 29).

Robert J. Havighurst: *Is Russia Really Out-producing us in Scientists?*
Schr. vergelijkt:

1e. het aantal academici in U.S.A. en S.U.
2e. de qualiteit van de academici.
3e. de qualiteit van beide onderwijsstelsels.

Voor de leeftijdsgroep van de 22-jarigen levert de S.U. 46 academici en 17 ingenieurs per 1000, de U.S.A. resp. 135 en 20 per 1000 22 jarigen.

De vraag, welk onderwijssysteem beter is, kan volgens schr. niet beantwoord worden. De vergelijking wordt bemoeilijkt door het grote verschil in opbouw, nl. het systeem van keuzevakken tegenover het systeem van gefixeerde lesprogramma's. Schr. wijst op de noodzaak in de twee hoogste jaren van de highschool de geschikte leerlingen een meer vast programma te laten verwerken.

HEILPÄDAGOGISCHE WERKBLÄTTER (26 jg. 1957, 4 en 5).

Alfons Weber: *Psychische Störungen in Verlaufe Körperliche Erkrankungen.*
De kinderpsychiatrie heeft de gedragsstoornissen in het begin van deze eeuw vnl. gezien als aangeboren karakterafwijkingen (psychopathieën). Onder in-

vloed van de psychoanalyse zijn vooral de reactieve stoornissen naar voren getreden.

In de laatste jaren is de vraag naar de verhouding tussen lichamelijke stoornissen en gedragsafwijkingen meer op de voorgrond komen te staan.

De psychopathieën blijken in verhouding tot de reactieve stoornissen en de stoornissen op organische grondslag minder voor te komen.

Weber onderscheidt de cerebrale stoornissen, de endocrine stoornissen en de epilepsie.

De gedragsstoornissen, die ook in zg. grensgevallen voorkomen, vat hij samen onder de begrippen: het kinderlijke cerebrale psychosyndroom en het endocrine psychosyndroom. De kennis van deze verschijnselen is voorwaarde voor een goede samenwerking tussen kinderpsychiater en orthopaedagoog.

HEILPÄDAGOGISCHE WERKBLÄTTER, Luzern, 1958, (Jg. 27 no. 1 en 2).

S. Kubale: *Heilpädagogik in den U.S.A.* (Bericht über eine Studienreise).

De zorg voor het gehandicapte kind is in Amerika in het begin van de 19de eeuw ter hand genomen. Een belangrijke invloed werd uitgeoefend door Dr. Seguin, leerling en assistent van Itard, die in 1848 naar Amerika emigreerde en optrad als president der toenmalige vereniging van gestichtsleiders. In de periode van 1869–1920 werden scholen opgericht voor doven, moeilijkopvoedbaren, blinden, epileptici, klassen voor spraakgestoorden, slechthorenden, etc. Naast talrijke organisaties voor de afzonderlijke gebieden in de ortho-paedagogiek, zijn vooral van betekenis: de „American Association on Mental Deficiency" (voortzetting van de vereniging van gestichtsleiders) en „The International Council for Exceptional Children" met het tijdschrift: Journal of Exceptional Children. Op deze ontwikkeling hebben de verenigingen van ouders een gunstige invloed uitgeoefend. Genoemd worden o.a.: National Association of Parents and Friends of Mentally Retarded Children, Parent Groups of the Blind, enz.

Voor de opleiding van orthopaedagogen zijn aan talrijke universiteiten cursussen ingericht. De 175 opleidingsinstituten blijken echter nog onvoldoende te zijn. Op de meeste instituten wordt de opleiding verzorgd door verschillende faculteiten (psychologie, sociologie, biologie, etc.) terwijl aan 12 instituten een „Department for Special Education", of een „Department of Exceptional Children" is ingericht.

Om de leerplannen van de scholen in de verschillende staten te coördineren is door het „Office of Education" in Washington een handboek voor leerplaninrichting uitgegeven. Dit leerplan omvat de volgende vier hoofdgroepen: Home Life; Human Relations Area; Health Area en Vocational Area. Home Life omvat onze heemkunde, in Human Relations wordt eenvoudige burgerschapskunde gegeven, het laatste deel geeft de aanpassing aan het beroepsleven.

Ook in Amerika heeft de schr. de behoefte aan verheldering en vaststelling van begrippen binnen de orthopaedagogiek kunnen opmerken. Een van de voorbeelden hiervan is de aanduiding: Exceptional Children. De classificatie hiervan geeft:

1. Kinderen met intellectuele afwijkingen.
   a. Kinderen met intelligentietekorten.
   b. Begaafde kinderen.

2. Kinderen met gedragsstoornissen en prestatietekorten.
   a. Sociaal onaangepaste kinderen.
   b. Kinderen met lees-, reken- en spellingsmoeilijkheden.
3. Kinderen met psychische stoornissen.
   a. Kinderen met gehoorstoornissen.
   b. Kinderen met gezichtstoornissen.
   c. Lichamelijk gebrekkige kinderen.
   d. Andere lichamelijke stoornissen.
4. Kinderen met spraakstoornissen.

Het wetenschappelijk onderzoek neemt aan de opleidingsinstituten en zelfs aan verschillende inrichtingen een grote plaats in. De „Vineland-Training School" heeft reeds sedert 1906 een afdeling van onderzoek, waar Dr. Goddard werkte. In 1949 hebben Cassell en Danenhouwer uitgebreide onderzoekingen verricht over de diagnostiek van de debiliteit. Een onderzoek naar de stimulering van de ontwikkeling van geretardeerde kinderen in de leeftijd van 3 tot 5 jaar wordt door Kirk in Urbana uitgevoerd. L. VAN GELDER.

DE TOEKOMST VAN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

TEN GELEIDE

De lezer ontvangt hierbij voor de tweede maal in de lopende jaargang een speciaal nummer van Paedagogische Studiën. Het januari-nummer was gewijd aan het rapport „Overlading in het onderwijs".

Ditmaal bespreken wij het „Rapport van een werkgroep uit het Rijksschooltoezicht over de inrichting van het voortgezet onderwijs"[1].

Ziet hier de samenstelling van de werkgroep:

Mr. Ir. M. Goote, inspecteur-generaal van het onderwijs (voorzitter);
Dr. J.P.C. de Boer, inspecteur v.h.m.o.;
Drs. Chr. Kok, inspecteur v.h.m.o.
Dr. G. Kalsbeek, hoofdinspecteur onderwijzersopleiding;
Dr. I. van der Velde, inspecteur l.o.;
Drs. J.W.C. Aarts, inspecteur l.o.;
Mej. W. B. Uytenhoudt, inspectrice n.o.;
Ir. G. J. Slot, inspecteur n.o.;
Ir. N.J.A van Keulen, directeur van het landbouwonderwijs;
J. Roggeveen, inspecteur van het lager landbouwonderwijs;
Drs. N.A. van Duyvendijk (secretaris).

De opdracht luidde: zich te beraden en advies uit te brengen over de inrichting van het voortgezet onderwijs in de verschillende sectoren (toelating, programma's, kern- en keuzevakken, examens, bevoegdheden, enz.)

In de tweede Onderwijsnota was, voortbouwende op de grondslagen van de Nota-Rutten, in grote lijnen aangegeven hoe in het algemeen de organisatie van ons onderwijsstelsel en in het bijzonder de structuur van het voortgezet onderwijs moeten zijn om te voldoen aan de eisen, die de maatschappelijke ontwikkeling daaraan stelt en om tevens een sluitend geheel van onderwijsvoorzieningen te vormen.

De nota werd medio 1955 door de Tweede Kamer behandeld. Daarna is de uitwerking daarvan ter hand genomen. De Minister ontving daarbij het advies ,dat thans in afwijking van het gebruik, met een zeer te waarderen openhartigheid, door hem is gepubliceerd.

Inmiddels is eind januari 1958 een ontwerp van wet op het voortgezet onderwijs gereedgekomen en aan een aantal onderwijsinstanties om advies toegezonden. De ontworpen regeling omvat de materie, die thans geregeld is in de Middelbaar-onderwijswet, de Nijverheids-onderwijswet, de Kweekschoolwet, de Hoger-onderwijswet, voor zover deze de opleiding tot kleuterleidster betreft.

[1] Verschenen bij het Staatsdrukkerij en Uitgeversbedrijf, 's Gravenhage.

Mogen wij de berichten geloven dan is het wetsontwerp ook reeds in de Ministerraad aan de orde geweest. Wij mogen het wellicht in het najaar tegemoet zien. Dan zal blijken in hoeverre de Minister zijn adviseurs is gevolgd en op welke punten hij van hun voorstellen is afgeweken.

De redactie heeft gemeend reeds in dit stadium een bijdrage tot de komende gedachtenwisseling te moeten leveren door een bespreking van de denkbeelden van de werkgroep uit het Rijksschooltoezicht.

Dit nummer bevat een vijftal bijdragen.

Dr. I. van der Velde behandelt „Natuurlijke differentiatie", A. W. Wagner „Het V.G.L.O. en het Rapport Werkgroep Rijksinspectie", Dr. L. van Gelder „Het brugjaar", A.J.S. van Dam „Het H.A.V.O. en het M.A.V.O.", terwijl Dr. J. Koning „Eindexamens" aan de orde stelt.

DE REDACTIE

OVER „NATUURLIJKE DIFFERENTIATIE" [1]

I. VAN DER VELDE

I. Aanleiding

Het Weekblad van het „Genootschap" van leraren aan Nederlandse gymnasia en lycea en de „R.L.V." (Vereniging van leraren aan rijks hogere burgerscholen) heeft in de loop van dit jaar, begrijpelijkerwijze, uitvoerig aandacht geschonken aan het Rapport van een werkgroep uit het rijksschooltoezicht over de inrichting van het Voortgezet Onderwijs. Beide redacteuren, de heren *Karsemeyer* en *Scheltens* hebben er een aantal (kritische) pagina's aan gewijd. Al lezende vonden we een interne ervaring binnen de werkgroep bevestigd. Het was voor het eerst dat een groep rijksinspecteurs in deze samenstelling en werkend aan een gemeenschappelijke taak, bijeenkwam. Alle „belanghebbende" sectoren waren vertegenwoordigd: L.O., N.O. voor jongens en meisjes, V.H.M.O., Kweekschool. Maar tijdens de wekenlange beraadslagingen en discussies bleek telkens weer, hoe weinig de afzonderlijke sectoren op de hoogte waren van elkaars arbeid en van het terrein dat ieder van hen dagelijks bearbeidde. Nimmer zijn allen zo sterk overtuigd geraakt van de noodzaak tot nauwer en veelvuldiger contacten dan in deze weken van gespannen gemeenschappelijke bezinning.

We memoreren dit feit omdat uit de critische opmerkingen van *Karsemeyer* en *Scheltens* blijkt, hoezeer hun het L.O. – en speciaal het moderne L.O. – op zeer wezenlijke punten vreemd is. Wat voor de inspectie gold, blijkt ook te gelden voor de docenten. We zouden bereid zijn dit feit gelaten te accepteren, ware het niet, dat aanwezige misvattingen door gebrek aan opheldering de realiseringsmogelijkheden van het (voor)ontwerp van wet zouden kunnen verkleinen. Vandaar dat we gaarne een poging tot verheldering willen wagen.

II. Het begrip natuurlijke differentiatie

Deze poging zal zich beperken tot het begrip „natuurlijke differentiatie" binnen het verband waarbinnen de werkgroep dit begrip heeft gebruikt. Volledigheidshalve citeren we de gehele passage uit het rapport:

„*C. De toelating tot het voortgezet onderwijs*

Aan het voortgezet onderwijs gaat het basisonderwijs vooraf. Dit onderwijs is ieder kind verplicht te volgen. Het basisonderwijs streeft er naar, het kind die elementaire kundigheden te doen verwerven die, maatschappelijk gezien, onontbeerlijk zijn. Het ontwikkelt bovendien vaardigheden, die voor de persoonlijke ontplooiing van het kind en voor het

[1] Ter voorkoming van misverstand: Voor dit artikel is uitsluitend de schrijver verantwoordelijk, niet de werkgroep-Bilderberg noch een ander harer individuele leden.

praktische leven waardevol zijn. Het is daarbij nodig dat het onderwijs aan de persoonlijke geaardheid en aanleg recht doet wedervaren.

Dit doel kan worden bereikt langs de weg der natuurlijke differentiatie, voornamelijk in het 5e en 6e leerjaar (werken in losser klasseverband). De natuurlijke differentiatie houdt in, dat de leerlingen van één klasse binnen de leervakken op verschillende niveaus werken en tussen die niveaus grote distanties mogelijk zijn.

De werkgroep is er van overtuigd, dat door de invoering van deze individueel gerichte werkwijze het kind met een versterkt verantwoordelijkheidsgevoel, met groter animo en een juister besef van zijn krachten zal werken. Daardoor zal bovendien nivellering worden tegengegaan, overlading worden vermeden, doubleren worden beperkt en een goede voorbereiding op het daarna volgende voortgezet onderwijs worden verkregen."

Differentiatie is in de onderwijswereld een bekend verschijnsel. Wie de termen opleidingsschool en toelatingsexamen hanteert, toont het te kennen. Men aanvaardt de situatie dat er z.g. opleidingsgroepen en niet-opleidingsgroepen bestaan en beschouwt de opleidingsgroep als de potentieel-geschikten, de niet-opleidingsgroep als de potentieel-ongeschikten voor V.H.M.O. (en U.L.O.), d.w.z. men differentieert. Deze differentiatie berust op vaak reële, vaak ook slechts schijnbare intellectuele begaafdheid, daarnaast op traditie, standsgevoel, materiële welstand. Een wankele basis, de vele mislukkingen in de laagste klassen van het V.H.M.O. bewijzen het. Het is overbodig statistische gegevens ter staving aan te voeren, een ieder, en zeker ieder docent van het V.H.M.O., kent de situatie.

De werkgroep kende ze ook en ze heeft het aangedurfd unaniem, dus mèt de instemming van de inspectie V.H.M.O., de consequenties te trekken. Zij heeft het aangedurfd radicaal met het huidige systeem te breken: zij wijst voorbereidende klassen verbonden aan scholen voor V(oorbereidend) W(etenschappelijk) O(nderwijs) (de nieuwe term) af, omdat de leerlingen voortijdig aan het basisonderwijs worden onttrokken, eveneens opleidingsscholen en klassen of cursussen die een overeenkomstig doel beogen. Zij verwerpt voorts het toelatingsexamen. Afwijzing en verwerping getuigen vaak van een zekere bravour, maar zij zijn in wezen volstrekt negatief; met negatieve handelingen bouwt men echter geen schoolstelsel op en zeker geen verbeterd schoolstelsel. Tegenover de bovengeschetste differentiatie, die geen bevrediging heeft kunnen scheppen, stelt zij als positief beginsel de natuurlijke differentiatie, anders: het werken in losser klasseverband.

De term „Losser klasseverband" is niet nieuw, zij is, naar wij menen, in 1924 voor het eerst gebruikt in de titel van een Nutsrapport, door de studiecommissie *Bigot, Diels, Kohnstamm* na een bezoek aan Dalton-

scholen in Engeland, uitgebracht aan het H.B. van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen: Scholen met Losser Klasseverband. Sindsdien is deze term een zeer gangbare term geworden, vooral bij het L.O. Het gros der onderwijzers weet, helaas niet altijd uit ervaring, wat onder werken in losser klasseverband moet worden verstaan. De grondslag ligt in de menselijke heterogeniteit, heterogeniteit naar karakter en naar intellect. Een heterogeniteit, die de docent bij het V.H.M.O. natuurlijk evenzeer ervaart als de docent bij het L.O. en die niet nader behoeft te worden omschreven. Alleen: het L.O. heeft de moed gehad op vrij grote, toch nog te geringe, schaal de consequenties van dit inzicht te trekken, het V.H.M.O. tot op heden veel minder. Men kan het feit van gedifferentieerde begaafdheid, aanleg, belangstellingsrichting, werktempo, aandachtsconcentratie, doorzettingsvermogen enz. negeren, deze negatie wreekt zich. Zij wreekt zich op de docent, die dikwijls geen „loon naar werken" krijgt (niet in materiële zin bedoeld), op de leerlingen, die gedeeltelijk voor te zware, gedeeltelijk voor te simpele problemen worden gesteld, zij wreekt zich op de verhouding tussen docent en klasse, door het oproepen van sterke spanningen.

De sfeer waarin de natuurlijke differentiatie wortelt, is die van de progressieve richting in het onderwijs. Deze progressieve richting is langzamerhand meer dan een halve eeuw oud. Sinds *Herbart* heeft men vele pogingen ondernomen het leerproces te analyseren: *Meister* geeft in zijn studie: Das Hauptproblem der Didaktik (International Review of Education IV, juli 1958, p. 205) niet alleen een helder overzicht, maar bovendien een eigen analyse, zeer volledig, zeer diepgaand en zeer gedetailleerd. Tussen de oudere pogingen en de nieuwere blijken toch wel grote verschillen te bestaan, die zich vn. concentreren rond de persoon en persoonlijkheid van de leerling. *Meister* aanvaardt met *Scheibner* het „Primat des Gegenstandes für die Form der Arbeit" (p. 211), maar als persoonlijke inzichten schuift hij naar voren 1) „die entwicklungsbedingten Abstufungen", 2) der didaktische Personsbezug, de evenwichtige verdeling van de activiteiten van docent en discipel en hun samenwerking, 3) das Individualisieren. In feite wordt hier naast het primaat van de stof een tweede, gelijkwaardig, primaat geplaatst, dat van de leerling, aan wiens intellectuele en karaktereigenschappen de stof dient te worden aangepast. De taak waarvoor het onderwijs is gesteld: „Er hat den Gegenstand gemäsz seiner geistigen Struktur und dem adäquaten Akt für die Aneignung im Bildungsprozesz zu formen und gemäsz den Arbeitsmöglichkeiten an dem jeweiligen Stoff die Tätigkeit von Lehrer und Schülern unter möglichster Aktivität der Schüler zu ordnen und schlieszlich diese Tätigkeit, *da alle Erziehungsarbeit sich an der Bildung des einzelnen Schülers verwirklicht, nach der Individualität der einzelnen Schüler zu modifizieren*" (p. 213/214 Curs. van ons, v. d. V.).

Dit naar voren schuiven van de „Individualität der einzelnen Schüler"

betekent het loslaten van de klassikale band, geheel of gedeeltelijk, direct dus: vergroting van de zelfstandigheid waarmede de leerlingen (moeten) werken, toekennen (noodzakelijk) van een grotere vrijheid. Op deze consequenties komen we sub IV en V terug.

Natuurlijk dient voorkomen te worden dat de subjectieve zijde van het vormingsproces te veel wordt geaccentueerd, aan spontaneïteit te veel waarde wordt toegekend. Een reëel gevaar bij onoordeelkundige of ondoordachte toepassing van het beginsel der natuurlijke differentiatie, een gevaar dat echter, ook voor de leerlingen aanvaardbaar, getemperd kan worden door verstandige taakopdrachten op de basis van het Daltonprincipe.

Hoezeer men in het huidige vormingsproces streeft naar de binding tot eenheid van leerstof, didactiek, opvoeding, van materie, methode, mens, blijkt niet alleen uit de studie van *Meister*, ook uit het artikel van *H. W. von Sassen*: Vormende en pragmatische waarde van leerstof (Paed. St. juli/augustus 1958, p. 338), dat rustig een wat weidser titel had mogen dragen.

III. Natuurlijke differentiatie in de practijk

Natuurlijke differentiatie is gebonden aan bepaalde „moderne" onderwijs„stelsels", vn. aan het Montessori-systeem of het werken naar Daltonprincipes. Een streng klassikaal stelsel, het systeem van „alles aan allen tegelijk", kent geen natuurlijke differentiatie. Het kenmerkt zich door uniformiteit in stof en tempo; het deelt de stof in op voor alle leerlingen geldende wijze en behandelt deze stof volgens een voor allen gelijkelijk gerantsoeneerd tijdschema. Dit strenge klassikale systeem ligt aan het ene uiterste der onderwijskundige mogelijkheden; aan het andere uiterste ligt het extreme Montessorianisme, dat iedere leerling de meest volstrekte „vrijheid" laat. Tussen beide in liggen de talloze gradaties van „los klasseverband".

Het komt ons voor dat, ook voor *Karsemeyer* en *Scheltens*, in varianten van het Daltonprincipe, de meest aanvaardbare mogelijkheden liggen. Wellicht ten overvloede mogen we verwijzen naar *P. Bakkum*: Daltononderwijs op de Lagere School en *D. J. E. Timmers*: Daltononderwijs op de Middelbare School, beide Groningen, resp. 1957 en 1953.[1] Men kan volstaan met een gemeenschappelijke weektaak, men kan deze weektaak aanvullen met individuele taken of met vrije arbeid, men kan ook werken met uitsluitend individuele taken. Men nadert dan de werkwijze van het Montessorianisme, maximaal geïndividualiseerd, maar: de leerlingen werken met tàken. In deze volgorde is tevens de mate aangegeven waarin de natuurlijke differentiatie zich kan demonstreren. Welke moge-

1 Misschien ook, volledigheidshalve, naar: *H. M. Neitzel-Tideman:* Een gedaltoniseerde Nijverheidsschool, id. 1956.

lijkheid men zal kiezen, zal afhangen van de persoonlijkheid van docent en discipelen, van doelstelling der school, van beschikbare middelen.

Men zou de vraag kunnen stellen of de werkgroep wijs gedaan heeft zich zo nadrukkelijk te binden aan de progressiviteit. Zij is er zich natuurlijk van bewust geweest dat tot op heden slechts beperkte aantallen onderwijzers een van bovengenoemde mogelijkheden volledig in de practijk durven toepassen, al was zij anderzijds niet blind voor het feit, dat moderne elementen toch in vrijwel alle dagelijkse lagere-school-practijk zijn doorgedrongen. Maar zij was er zich tegelijkertijd van bewust, dat zij werkte voor de e.v. decennia en dat zij in haar beschouwingen toekomstmogelijkheden mòest verwerken. Met drie factoren heeft zij rekening gehouden:

1. De doorwerking der gemoderniseerde onderwijzersopleiding;
2. de doorwerkende invloed van de Paedagogische Centra, die sterkere individualisering van het onderwijs propageren;
3. de toekomstige verlaging der leerlingenschaal, die de toepasbaarheid vergroot.

Had de werkgroep deze factoren niet in haar beschouwingen betrokken, dan zou men haar terecht een tekort aan vooruitziende blik hebben kunnen verwijten. Zij heeft gelukkig nimmer vergeten, dat zij heeft gewerkt voor de toekomst.

Het rapport opent de weg voor de natuurlijke differentiatie in klasse V en VI. Vn. uit practische overwegingen. Er zijn zeker enige jaren nodig om de aanwezige begaafdheid enigermate naar richting en intensiteit te kwalificeren, er dient een fonds van kennis te zijn gevormd, waarmee de leerling kan werken. Een basis van vier jaren kan in het algemeen voldoende worden geacht. De ervaring wijst uit dat het gros der leerlingen na vier jaar min of meer in staat is tot zelfstandige arbeid op eigen niveau, al blijven verrassingen – ten gunste en ten ongunste – niet uit. Deze geschiktheid tot zelfstandige arbeid op èigen niveau kan zich uitstrekken over het ganse leerprogramma, zij kan zich ook beperken tot bepaalde onderdelen, maar velen kunnen hun weg in de leerstof of in delen der leerstof vinden met een minimum aan steun van de zijde van de onderwijzer. Zij kunnen die steun ook tot op zekere hoogte ontberen, omdat de stof die zij te verwerken krijgen, over het algemeen gesproken binnen hun bevatting ligt. Te veel worden de capaciteiten ook van L.S.-leerlingen der lagere klassen, tot zelfstandig hanteren van aangepaste leerstof onderschat en het verlangen naar de mogelijkheid tot zelfstandig hanteren miskend. Op dit laatste komen we nader terug.

Het simpelste geval van werken op de grondslag der natuurlijke differentiatie, liggend nog voor de simpelste toepassing van organisatie naar het Daltonprincipe, kent ieder onderwijzer en passen gaandeweg meer onderwijzers toe. Het geval is intussen juist voor de herkenning der ge-

schiktheid voor het V.H.M.O. van grote betekenis. Het betreft het vak rekenen. In het VIe leerjaar van een school, waar tot in de hoogste klassen opleidings- en niet-opleidingsleerlingen bijeenblijven, kunnen de minimum- en maximumgrenzen ongeveer twee jaar uiteenliggen. De zwaksten werken op het peil van het Ve, in extreme gevallen soms zelfs op het peil van het IVe leerjaar, de meest-intelligenten werken de „toetsnaalden" snel, gemakkelijk, vrijwel zonder hulp en vrijwel zonder fouten door. We herinneren ons de tijd, dat de leerlingen van onze VIe klassen – het is haast dertig jaar geleden – in 5, 6, soms in 7 rekenboekjes werkten, een iegelijk naar de krachten die hem of haar geschonken waren. We wisten toen niet, dat we later „modern" zouden worden, we werkten naar wat ons in de moeilijkheden die we ervoeren, een natuurlijke en plausibele uitweg leek. De kinderen waren dankbaar, werkten in tempo en zonder spanning en leverden resultaten. De taak van de onderwijzer beperkte zich vn. tot de beoordeling, die niet veel meer tijd kostte dan gedurende de rekenuren beschikbaar was. *Karsemeyer* moet deze situatie kennen (zie p. 838). Het betrof hier echter „geen eenvoudige dorpsschool, waar de meester drie klassen tegelijk te onderwijzen had", doch een normale zesmansschool in een kleine stad. Moderne rekenmethoden voor de L.S. houden met deze feiten rekening door een indeling in a, b en c-taken, taken met opklimmende moeilijkheid. De zwakke leerlingen werken achtereenvolgens de a-taken, de beste de c-taken door. De taak van de onderwijzer wordt niet of weinig verzwaard, eer verlicht, de hoeveelheid verwerkte stof per individuele leerling vergroot. Er is geen tijdverlies door uitvoerige voorbesprekingen die de zwakken niet raken omdat ze de uitleg veelal toch niet begrijpen, de intelligenten niet omdat de uitleg hen weinig interesseert. Helaas overschatten ook bij deze meer moderne hulpmiddelen nog te veel onderwijzers hun eigen onmisbaarheid.

Naarmate het aantal vakken waarbinnen men de natuurlijke differentiatie als werkbasis toepast, toeneemt, stijgen de complicaties. Men kan dan het beste gaan daltoniseren, volgens een der vele mogelijkheden die dit soepele principe toelaat. We gaven reeds enkele dezer mogelijkheden aan. Men kan gemeenschappelijke weektaken maken waarin men, normaliter, 2 tot 6 leervakken opneemt, met een omvang, die uitbreiding met individuele werkzaamheden toelaat. Men kan ook twee, desnoods drie weektaken maken, ieder geschikt voor een bepaalde intellectgroep. Men kan, maar dit nadert het uiterste dat *Scheltens* vreest en onhanteerbaar acht (p. 684/685), een serie weektaken maken en die door de individuele leerlingen overeenkomstig aanleg en tempo laten doorwerken. Dan kunnen er evenveel niveaus ontstaan als er leerlingen zijn en is het klasseverband, behalve voor de motorisch-aesthetische vakken, zingen, tekenen, handenarbeid, lichamelijke oefening, in feite opgeheven, vooral ook, omdat klassikale voor- en nabespreking, zelfs voor- en nabespreking per groep, zo al niet onmogelijk, dan toch wel moeilijk uitvoerbaar

wordt. In dit geval is de taak van de onderwijzer inderdaad wel heel zwaar, en daardoor komen deze uiterste gevallen verhoudingsgewijs weinig voor. Ook in de andere gevallen van georganiseerd daltoniseren is zij vaak niet licht.

Onze eigen ervaring aan een Daltonschool, die tevens opleidingsschool was, hebben we wat uitvoeriger beschreven in „Onderwijsvernieuwing op de lagere school en haar organisatorische problemen", Hoofdstuk III, p. 48–55, Groningen 1946. We mogen belangstellenden hiernaar verwijzen. Er is echter een element, waarop we nog graag de aandacht vestigen, als uitnemend voorbeeld van waartoe natuurlijke differentiatie kan leiden, maar ook als even uitnemend middel tot selectie. Huiswerk werd weinig gegeven, alleen het laatste halfjaar wat meer, maar werken thuis aan de opgegeven weektaak was geoorloofd. Een gelegenheid die door veel leerlingen, zowel door tragen als door vluggen, werd benut. En dat vooral om tijd te winnen voor de z.g. „vrije arbeid". We citeren:

„Dit is arbeid, arbeid aan een zelfgekozen en zich zelf opgelegde taak, wanneer de eigenlijke schooltaak binnen de gestelde tijd af is. Hier komt de individuele voorkeur sterk naar voren. Deze zelfgekozen taak is een soort continu-arbeid, waarmee de leerlingen soms weken aaneen in hun vrije uren bezig zijn. Zij werken eraan in speciale cahiers. Wat voor onderwerpen kiezen zij nu?

De voorkeur van de jongens gaat dikwijls naar de techniek: zij „bestuderen" onderwerpen van technische aard: verlichting, verwarming, bruggenbouw, auto's, motoren. Geschiedenis-liefhebbers(sters) lezen en vertellen graag over de grote figuren uit de historie: Karel de Grote, Willem van Oranje, Karel V, Napoleon. Ontdekkingsreizen vallen zeer in de smaak: Columbus, Heemskerck en Barentsz, Abel Tasman. De meisjes behandelen veelal planten en dieren, ook onderwerpen van huishoudelijke aard, klederdrachten. Stof vinden allen in de vakbibliotheken, zij lezen, maken aantekeningen, werken deze uit, illustreren met plaatjes en tekeningen, versieren met geleende of oorspronkelijke motieven. Een veelzijdig-instructieve arbeid, die voortdurend een beroep doet op eigen inzicht, op eigen smaak, die de kinderen dwingt tot het zelfstandig zoeken en gebruiken van informatiebronnen, hun activiteit en zelfstandigheid in hoge mate bevredigt en sterkt. Een schrift met „vrije arbeid" is voor de kinderen een kostbaar bezit, waar zij zeer trots op zijn en dat zij moeilijk uit handen geven. Zij hebben er hun eigen ideeën in neergelegd, hun eigen krachten aan ervaren, iets in doorproefd van de heerlijkheid van het vrije geestelijke scheppen. Juist om de grote opvoedende waarde van de vrije arbeid als tegenstelling tegenover de opgelegde taak, is het plicht te zorgen, dat deze heerlijkheid niet een voorrecht blijft van de vlugge leerlingen. Vandaar de vrijstellingen van bepaalde onderdelen, regelmatig of incidenteel, voor de zwakkeren, vandaar zo nu en dan de

weken, dat de taak de helft van de gewone omvang heeft. En dan blijkt telkens weer, dat de schoolzwakke leerling op zijn eigen, soms schools, soms niet-schools, terrein vaak tot verrassende prestaties in staat is. Er komen onvermoede capaciteiten naar voren, kinderlijke persoonlijkheidjes verschijnen in een heel ander licht. De verhouding van onderwijzer en leerling wordt door dit onvermoede kunnen gunstig beïnvloed, de positie van de betrokken leerling in de klasse evenzeer."

Werkstukken als hierboven omschreven zijn van eminent belang voor de beoordeling van vele kwaliteiten der leerlingen. Hun leervaardigheid, in de zin van tekstbegrip, hun begrip voor wat hoofdzaak en bijzaak is, wordt getoetst; hun compositorisch vermogen blijkt uit de opbouw; hun stilistische kwaliteiten blijken uit zinsbouw en woordkeus; uit aantal en aard der spelfouten kan men concluderen of zij beseffen welke diensten het woordenboek kan bewijzen en of zij van het woordenboek het juiste gebruik weten te maken. Een betere toetssteen voor het taalkundig vormvermogen is moeilijk denkbaar. De werkelijk geschikten voor het V.H.M.O. blijken aan verschillende der hiervoor beschreven kwaliteiten te voldoen. En als dan nog uit de inhoud blijkt, dat zij met vrucht de informatiebronnen, die dikwijls meer omvatten dan L.S.-leerboekjes, vaak ook leerboekjes voor de laagste klasse(n) van U.L.O. en V.H.M.O., hebben geraadpleegd, dan hebben zij een „toelatingsexamen" afgelegd, dat betrouwbaarder waarborgen biedt dan het huidige.

Voor de onderwijzer van heden is het vrij wat eenvoudiger in progressieve richting te werken dan het voor de ouderen geweest is. De ouderen werden, zo al niet tegengewerkt, dan toch veelal als zonderlingen beschouwd, die, verstoken van aanmoediging of hulp maar moesten demonstreren dat hun ideeën levensvatbaarheid bezaten. De onderwijzer van heden wordt in moderne richting gevormd, de Paedagogische Centra bieden hem zoveel daadwerkelijke steun als hij maar begeert, de leermiddelen worden meer en meer aan de moderne gedachtengang aangepast. Belangrijke factor! Veel initiatief werd reeds voor het tot uitvoering kwam, gebroken, veel serieuze pogingen zijn vroeger gestrand, omdat men geen mogelijkheid zag met de leermiddelen van toen het onderwijs te individualiseren. Hoezeer heeft de situatie zich gewijzigd. De jaarlijkse conferentie van de W.V.O. hield zich in 1957 bezig met een onderzoek naar de normen waaraan leermiddelen en methoden zouden moeten voldoen om de geestelijke activiteit van zowel leerling als leerkracht te bevorderen. Men zie het verslag. Het tijdschrift Vernieuwing (juni 1957) bereidde deze conferentie voor in een tiental korte artikelen. Wie overigens moderne methoden voor de hoofdvakken bestudeert, zal kunnen opmerken, hoezeer deze er naar streven, individuele arbeid mogelijk te maken. De leerlingen van thans raken aan dit nieuwe materiaal, dat hen voorbereidt voor zelfstandige arbeid, meer en meer gewend.

IV. Vrijheid en zelfstandigheid kinderlijke wensobjecten

Men mene niet dat hier aan de kinderen een hun in wezen vreemd paedagogisch-didactisch beginsel, dierbaar aan geestelijke nakomelingen van *Rousseau* en *Pestalozzi*, wordt opgedrongen. Exacte onderzoekingen wijzen anders uit, gelijk we in een tweetal artikelen mochten aantonen. [1] Het eerste: Wat kinderen in het Daltononderwijs waarderen, heeft betrekking op een onderzoek, daterend uit 1946, dat we instelden op 13 scholen uit onze vroegere inspectie, waar in 28 klassen (IV t/m VIII) gedaltoniseerd werd. Aan de leerlingen werd antwoord verzocht op twee vragen:

a. Vinden jullie het werken met een taak prettiger of minder prettig dan het werken vroeger?
b. Waarom vinden jullie het prettiger of minder prettig?

De bedoeling van de tweede vraag, die van de motivering, is duidelijk. Ze dwingt tot een minder gevoels-beïnvloede, meer rationele houding, tot een zich verstandelijk rekenschap geven van het zo juist uitgesproken oordeel.

We volstaan met de samenvatting:

„Aan de enquête namen deel 357 kinderen van het IVe t/m het VIIe leerjaar. 353 kinderen nemen een duidelijk standpunt in. 24 spreken zich uit tegen Daltononderwijs, 329 pro. 320 kinderen motiveren hun standpunt-pro met in totaal 434 oordelen.

Van deze 434 oordelen berust ± 20% op utiliteitsoverwegingen, ± 80% op waardering van de werksfeer en wel ± 50% op meer algemeengeldende kenmerken der „nieuwe" school, ± 30% op meer specifieke kenmerken van het Daltononderwijs."

De tweede studie: Vrijheid en zelfstandigheid als schoolse wensobjecten bevat een overzicht van enkele buitenlandse enquêtes, een beperkte van *Evelyn Dewey*: The Dalton Laboratory Plan, hoofdstuk VI: Opinions of Teachers and Pupils, p. 111 e.v. en een veel omvangrijker, omschreven in *W. J. Mc Callister*: The Growth of Freedom in Education, hoofdstuk XXXI: The pupil's reaction to freedom, p. 506 e.v. Het onderzoek van *Evelyn Dewey* vond plaats op de Streatham County Secondary School, een grote Londense „public school" voor meisjes, met een selecte schoolbevolking van ongeveer 700 leerlingen tussen 10 en 19 jaar. „A few children" meenden dat zij geen enkel voordeel in de nieuwe werkwijze konden ontdekken. Als het belangrijkste voordeel zagen velen de mogelijkheid hun werk naar eigen inzichten in te delen, vooral de mogelijkheid tijd te sparen op hun sterkste vakken om die te gebruiken voor hun

[1] *I. van der Velde:* Wat kinderen in het Daltononderwijs waarderen. Paed. St. 1952, blz. 303. *Idem:* Vrijheid en zelfstandigheid als schoolse wensobjecten. Paed. St. 1953, blz. 222.

zwakste. Velen voelden hun zelfvertrouwen groeien en voelden zich onafhankelijker.

Bij *Mc Callister* ging het om de vraag: Voorkeur voor zelfstandige arbeid of voor hulp bij de arbeid? De hieronder volgende tabel geeft het totale resultaat in percenten:

	onder 12 jaar		12 tot 17 jaar	
	j.	m.	j.	m.
minder hulp	86 %	90 %	83 %	86 %
meer hulp	10 %		16 %	11 %

In concreto: 3600 kinderen stemden voor minder hulp, 400 voor meer. Deze cijfers laten geen twijfel: kinderen verlangen meer vrijheid en grotere zelfstandigheid. Bijna de helft der leerlingen (44,5 %) vraagt vrijheid, omdat zij menen „that it is the most efficient means of learning". Vrijheid leidt volgens hen tot:

„groter accuratesse, zekerder kennis, meer waardering voor wat geleerd is, een versterkte belangstelling voor de eigen leervermogens, scherper kijk op de eigen zwakheden en op de beste verbeteringsmethoden, versterking der verstandelijke vermogens, verwerken van grotere hoeveelheden leerstof en tot beter begrijpen, tot efficienter en sneller werkmethoden, tot groter continuïteit."

Internationaal gezien blijken jongere en oudere leerlingen duidelijk meer vrijheid en zelfstandigheid te wensen. Vandaar ook hun voorkeur voor vormen van modern onderwijs dat grotere mogelijkheden voor vrijheid en zelfstandigheid biedt. Het komt daardoor tegemoet aan het diepste persoonlijke verlangen van leerlingen boven de tien jaar naar zelf-vorming en zelf-opvoeding. Zij willen meer verantwoordelijkheid dragen voor hun „schoolse" lot dan de school hun meestal gunt.

Hier liggen nu de paedagogisch-didactische motieven, die de werkgroep bewogen hebben aan te sturen op natuurlijke differentiatie. Zij meent nl. dat in deze vrijere verhoudingen, waarin de leerlingen meer aan zich zelf zijn overgelaten, de werkelijke capaciteiten der leerlingen veel scherper zullen blijken, misschien voor velen veel onbarmhartiger. De camouflage van de gepraepareerde les onder de vastberaden leiding van de energieke opleidingsdocent verdwijnt. De leerlingen werken niet in de volstrekte vrijheid, waarvoor *Karsemeyer* terecht „huivert" (blz. 838), maar zij werken aan een opgedragen, naar capaciteiten variërende taak, met variërende mogelijkheden van individuele overschrijding, onder permanente controle van de observerende onderwijzer. Men mag onder deze omstandigheden aannemen, dat de werkelijk excellerenden zichzelf aanmelden, wat een natuurlijke reactie is in een aldus georganiseerd leerproces.

V. Vrijheid en zelfstandigheid in de school – sociologische noodzaak

Maar behalve paedagogisch-didactische motieven zijn er ook sociologische motieven, die drijven naar het aanvaarden der natuurlijke differentiatie als werkprincipe. Voor de oorlog wees *Mennicke* hier reeds op. [1] Zijn betoog kwam, toen, hierop neer.

In de moderne maatschappij krijgt de mens steeds meer het gevoel, dat hij bij de keuze van de weg die hij volgen wil voor ontwikkeling en beroep, principieel onafhankelijk is van gebondenheid aan bepaalde maatschappelijke voorwaarden. De begaafdheid waarover hij beschikt, de energie die hij aanwendt, schijnen te beslissen.

Daar staat tegenover dat de mens in de huidige wereld steeds meer functionnerend deel wordt, steeds meer beperkt tot een zeer bepaalde, gespecialiseerde functie en zich daardoor voelt als een klein, vaak onbeduidend onderdeel.

Vrijheid – economisch – in schijn; gebondenheid in werkelijkheid. Dezelfde tegenstelling bespeurt hij op sociaal-psychologisch gebied. In onze gemeenschap meent ieder te denken volgens eigen overtuiging en inzicht. Hij beseft niet hoe zeer hij onderworpen is aan pogingen hem te brengen tot opvattingen, feitelijk buiten hem staande en anderen dienstig. Deze pogingen tot beïnvloeding nemen dikwijls een zeer suggestief karakter aan, zo sterk dat weinigen aan hun macht ontkomen. [2]

Ook hier: principiële vrijheid, feitelijke gebondenheid.

Ten slotte het onderwijs. Ook op dit terrein, als in het economische en sociale leven, een steeds verder gaande specialisering. Buitendien worden op ieder speciaal gebied steeds hogere eisen gesteld. De speelruimte, die de mens krijgt voor eigen vrije ontwikkeling, wordt steeds enger. Steeds meer wordt hij gesloten binnen grenzen die de maatschappij stelt. Vrije ontwikkeling van ons onderwijs, persoonlijke vrijheid binnen het speciale terrein waarop men werkzaam is, worden meer en meer illusie.

Gebondenheid alzo ook hier. „En de vrijheid, waar blijft zij? De vrijheid vlucht in de paedagogische hervormingsbeweging."

Na de oorlog oordeelt men niet anders. Men leze *Lichtenstein*: Die Schule im Wandel der Gesellschaft.[3] *Lichtenstein* stelt vast dat in de moderne maatschappij de functie der school in betekenis toeneemt. Daardoor wordt enerzijds „die Planung eines einheitlichen Schulwesens, das alle Arten von Aufstiegs- und Uebergangsmöglichkeiten bietet" meer en meer noodzakelijk (men zou haast denken dat *Lichtenstein* wist, dat de werkgroep aan de arbeid was); anderzijds wordt de school „aus einer

[1] Zie zijn Sociale Psychologie, blz. 72–73; Sociale Paedagogiek, blz. 43–48; Hervorming van opvoeding en onderwijs in verband met de maatschappelijke ontwikkeling, blz. 26–43, Hs II: Structuurveranderingen in de moderne maatschappij.

[2] We hebben hier met een algemeen aanvaard sociologisch inzicht te doen. Vgl. ook: *Karl Mannheim:* „Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus", blz. 53–54.

[3] A. Henn Verlag Ratingen b. Düsseldorf 1957, blz. 10/12.

freien Bildungsinstitution immer mehr zu einer anstalthaften Organisation, die mit einem staatlich kontrollierten Prüfungs- und Berechtigungswesen verkoppelt ist.

Gerade in dieser, der pädagogischen Einsicht zuwiderlaufenden Zwangslage der Schule verrät sich ihre gesellschaftliche Abhängigkeit. Sie verliert insofern an innerer Freiheit. Ihr institutioneller Charakter verstärkt sich, ihr Charakter als „Anstalt" mit beamtetem und professionell ausgebildetem Lehrkörper, mit genau festgelegter Schulbahn und vorgeschriebenem Leistungssoll macht sie für den einzelnen nicht selten zum Schicksal. Die steigende Ueberlastung und Neurotisierung bereits der Schuljugend, wie sie die jüngsten Untersuchungen von Hamburg-Eppendorf erkennen lieszen, haben von der Gefahr einer „Vorverlegung des Existenzkampfes in die Schulzeit" sprechen lassen. Und die grosze öffentliche Bedeutung, die die Schule nun hat, führt dazu, dasz die verschiedenen organisierten Gesellschaftsmächte um ihren Einflusz auf die Schule kämpfen."

Maar deze ontwikkeling heeft klaarblijkelijk een tegenactie in het leven geroepen. „De vrijheid vlucht in de paedagogische hervormingsbeweging", zegt *Mennicke*. De school is niet uitsluitend functie der maatschappij. Met de bevrijding van de geest die voorwaarde is geweest voor alle maatschappelijke emancipatie, is tegelijk een cultuurphilosophische tijdscritiek ontwaakt: het bewustzijn van de persoonlijke vrijheid die onvervreemdbaar is, van de waardigheid van het individu en van zijn aangeboren persoonlijke rechten. Deze primaire mensenrechten moeten beschermd worden tegen maatschappelijke verhoudingen, die dreigen hen aan te tasten en te vernietigen. De paedagogiek kan hun grote verdedigster worden. „So konnte es dazu kommen, dasz die Schule, das schwächste Glied im Gefüge der gesellschaftlichen Realfaktoren, der zunehmenden gesellschaftlichen Funktionalisierung und Nivellierung den stärksten Widerstand entgegenzusetzen vermochte", meent *Lichtenstein*.

De betekenis van een natuurlijke differentiatie als werkwijze in de school beperkt zich o.i. niet tot die school. Tegen de achtergrond van de beschouwingen van *Mennicke* en *Lichtenstein* groeit haar betekenis van schools tot maatschappelijk. Als opvoeders vrezen wij allen de dreiging van nivellering en massificatie; laten wij trachten van de school een tegenspeelster te maken. Misschien een weinig effectieve, maar ook een gering resultaat is een resultaat. Voor ons persoonlijk ligt de waarde der natuurlijke differentiatie toch nog meer op maatschappelijk dan op didactisch niveau.

„Die Erziehung betrachtet den Menschen unter dem besonderen Aspekt, wie weit und auf welche Weise es sich mit Hilfe von Selbst- und Fremderziehung aus der ihn umgebenden „Umwelt" seine „Welt" schafft und sich zu einem „Selbst" durchbildet". [1] Laten we de nadruk leggen op „seine" en „Selbst".

1 *W. Roessler:* Werden unsere Jugendlichen infantil? Paed. St. 1958, p. 312.

VI. Geeft natuurlijke differentiatie betrouwbare indicaties voor de herkenning der werkelijk-geschikten voor het V.H.M.O.?

Ons standpunt t.a.v. het probleem der differentiatie in de school is sinds lange jaren bepaald door de overwegingen, sub II t/m V vermeld. De V.H.M.O.-wereld vraagt echter terecht: Geeft deze werkwijze voldoende en voldoend-betrouwbare indicaties om de werkelijk geschikten te herkennen? Beter dan nu? Wij menen inderdaad dat dit het geval is. Werkelijk geschikt zijn o.i. de leerlingen met een levendige intellectuele belangstelling, die herkend wordt o.a. aan het gebruik dat zij bij de vrije arbeid maken van de vakbibliotheken lezen, taal, geschiedenis, aardrijkskunde, biologie, physica, gelijk wij hiervoor beschreven. Het zijn zij die in snel tempo, meestal binnen de beschikbaar-gestelde tijd, de opgegeven taak afwerken, zelfstandig en met goed resultaat. Het zijn de leerlingen die in lectuur, opstellen en taal-taakwerk een snel en betrouwbaar tekstbegrip blijken te bezitten, snel de inhoud vatten naar de kern en het verband tussen de onderdelen zien, die in staat zijn het gelezene en bestudeerde met een redelijke mate van nauwkeurigheid te reproduceren. Dit alles gedacht op kinderlijk niveau. Het zijn zij die hun rekenwerk vlot afwerken, die in 3 à 4 maanden een rekenboekje doorwerken, dat in de methode voor een half jaar is bestemd. De geschikte a.s. V.H.M.O. pupil behoeft niet over àl deze intellectuele kwaliteiten te beschikken; er zijn factoren van ander aard die hiaten kunnen compenseren, maar het gaat bij de natuurlijke differentiatie thans om het herkennen van aanwezige intelligentie en het gebruik dat de leerlingen ervan maken. En dan zijn er naar wij menen, meer en betrouwbaarder indicaties dan bij de gebruikelijke opleiding.

VII. Wat polemiek

We willen thans nog nader ingaan op de critiek van *Karsemeyer* en *Scheltens*, voor zover dit niet reeds indirect is geschied. Een deel van hun critiek vloeit voort, gelijk wij in de aanhef reeds te kennen gaven, uit hun onbekendheid met moderne stromingen in het L.O. Het zal hun, hopen wij, duidelijk zijn geworden dat er van „nivellering" (p. 838) en werken op een „minimumniveau" (p. 838) geen sprake is. De term differentiatie weerspreekt dit voor wat de nivellering betreft; tal van leerlingen zullen zeker op hoger niveau werken dan thans. Soms op beduidend hoger niveau. De belangen der begaafden worden niet geschaad, eer gediend, doch zonder de zwakken te schaden. Natuurlijke differentiatie voert, zeker onder leiding van iemand die eisen, overigens redelijke eisen, durft stellen, tot hoge prestaties. De minder-begaafden vinden op eigen niveau de rust van een bescheiden, doch gedegen kennis, waardevoller dan een „kennis"-bezit, dat in de lucht hangt, zoals thans dikwijls het geval is. *Karsemeyer* kan niet meer voor „degelijk onderwijs" (p. 865) voelen

dan wij. Maar hij moet niet spreken van „verschraling van het L.O.". Die is er niet. Integendeel!

Scheltens is in zijn opsomming van opleidingsmogelijkheden niet volledig. Hij ziet opleidingsscholen, scholen waar voor en na schooltijd groepjes leerlingen apart worden genomen, „heel veel scholen" waar men maar zelden een leerling voor het V.H.M.O. aantreft. Hij vergeet een zeer belangrijke categorie, die nl. welke in klasse V en VI zowèl opleidings- als niet-opleidingsleerlingen bevat. Hij vindt deze vier typen vermeld in onze dissertatie: De tragedie der werkwoordsvormen, op blz. 147 en in de tabel op blz. 149. Juist in deze vierde categorie vindt de beïnvloeding van de niet-opleidingsleerlingen plaats, welke het rapport van de werkgroep signaleert: „Deze tendentie (het feit nl. dat men in het G.L.O. slechts een voorbereiding ziet voor het V.H.M.O.) werkt door ten aanzien van de leerlingen, die niet voor het V.H.M.O. zijn bestemd". In deze categorie kan men het meemaken, dat in een Ve klasse van ongeveer 40 leerlingen, waar later bij informatie slechts 6–8 opleidingsleerlingen bleken te zitten, de *gehele* klasse naarstig zinsontleding bedrijft, waardeloos voor de meesten en voor velen onbegrepen stof, gelijk ook uit de „antwoorden" viel op te maken. We mogen hier verwijzen naar ons artikel: Grammatica op de lagere school?, dat in een der volgende nummers van dit tijdschrift zal worden opgenomen.

VIII. Natuurlijke differentiatie en paedagogische vorming

Een laatste punt. *Scheltens* meent de werkgroep van een zekere paedagogische onverschilligheid te kunnen betichten: „Er wordt hier evenwel in het geheel niet gesproken van groepswerk, van teamgeest, van verantwoordelijkheidsgevoel voor anderen, kortom geen woord over sociale opvoeding". De werkgroep heeft zich inderdaad onthouden van het aangeven van paedagogische wenselijkheden, expliciet althans, voor het L.O., omdat t.a.v. het L.O. haar taak zich diende te beperken tot het bespreken van het verband, dat er tussen L.O. en V.O. bestaat en h.i. dient te bestaan. De werkgroep is zeker niet blind geweest voor de natuurlijke samenhang die er tussen de onderwijskundige en de opvoedkundige momenten in de schoolse arbeid bestaat. [1] Vrijwel ieder harer leden heeft van deze overtuiging in enige kring en te eniger tijd getuigd. Zij beschouwt het kweken van teamgeest en verantwoordelijkheidsgevoel voor anderen óók als essentialia van de schoolse arbeid, maar meent tegelijkertijd, dat deze een wezenlijke consequentie zijn van het werken naar het principe der natuurlijke differentiatie. Een voorbeeld:

De onderwijzer, die op deze basis werkt en van zijn klasse een werkge-

1 Zie over de samenhang tussen leerstof, didactiek en opvoeding: *H. W. von Sassen:* Vormende en pragmatische waarde van leerstof. Paed. St. 1958, p. 338 waarop we reeds eerder wezen.

meenschap durft maken – een werkgemeenschap is in het klassikale stelsel niet wel mogelijk – grijpt naar de steun van de onderlinge leerlingenhulp. Intelligente leerlingen kunnen in dit geval onschatbare diensten bewijzen. Zij worden vraagbaak voor de zwakkeren, zij instrueren hen individueel of in kleine groepen. Hulp wordt in de regel graag verleend, doch dient niet te veel en niet te snel te worden gevraagd. In de regel weet de onderwijzer na korte tijd wie de vraaggrage en gemakzuchtige broeders en zusters zijn. Deze onderlinge hulp, met mate toegepast, demonstreert niet alleen de hulpbereidheid der intelligenten, zij demonstreert tegelijk dat deze zich verantwoordelijk voelen voor de positie die de minder intelligenten in de klasse innemen en daardoor uiteindelijk voor hun schoolse carrière. Bij de zwakken kweekt het besef, nimmer vergeefs om hulp en wegwijzing te vragen, een gevoel van vertrouwen, van veiligheid en geborgenheid. Onderlinge hulp in de klasse is inter-menselijke toenadering op kinderlijk niveau, zij kweekt saamhorigheidsgevoel, teamgeest, zoals men het tegenwoordig beter meent te kunnen uitdrukken.

Hetzelfde kan men gemakkelijk betogen van de meer eigenlijke groepsarbeid, ofschoon onderlinge hulp een specifieke vorm van groepsarbeid is. Twintig jaar geleden is dit betoog al geleverd, [1] maar het schijnt niet een ieder te hebben bereikt. Betoogd is dat groepsarbeid, onderdeel van moderne didactiek, welke zelve mede rust op natuurlijke differentiatie, omzichtigheid kweekt, critische gezindheid ten aanzien van eigen ideeën, openstaan voor de meningen van anderen, waakzaamheid tegen verstoring der goede verhouding.

Merkwaardig is, en steeds weer een motief tot diepe verwondering, hoe ordeproblemen, gespannen klassesfeer zich zelf oplossen in een werkgemeenschap, die natuurlijke differentiatie, onderlinge hulp en groepsarbeid als vanzelfsprekende, innerlijk samenhangende, school-sociologische situaties aanvaardt. Voor een tekort aan de juiste paedagogische beïnvloeding behoeft in de sfeer der natuurlijke differentiatie werkelijk geen vrees te bestaan.

Brengt deze werkwijze geen consequenties mee t.a.v. het brugjaar en, verder gezien, t.a.v. het voortgezet onderwijs als geheel? Naar onze mening ongetwijfeld, maar het is niet onze taak deze consequenties nader te bespreken. Voor het huidige Middelbaar Onderwijs volstaan we met te verwijzen o.a. naar het artikel van De Lange: Differentiatie bij het Middelbaar Onderwijs (Paed. St. 1953, blz. 201).

1 Men zie o.a.: *Ph. Kohnstamm, I. van der Velde, L. Welling:* Naar een nieuwe didactiek (Algemene Inleiding) Groningen 1940. Voorts over groepsarbeid. *B. G. Palland:* Een intelligentie-onderzoek op een tiental Amsterdamse scholen. Groningen 1935. *Maria C. Bos:* Experimental Study of Productive Collaboration Den Haag 1938, en elders.

HET V.G.L.O. EN HET RAPPORT WERKGROEP RIJKSINSPECTIE

A. W. WAGNER

De zelfstandige v.g.l.o.-school handhaven; de v.g.l.o.-school „uitbouwen" tot een soort schakelschool; de v.g.l.o.-school doen opgaan in een schoolgemeenschap, zoals deze zich gedacht wordt in het Memorandum van het Paedagogisch Centrum van de N.O.V.; het onderbrengen van het v.g.l.o. en het u.l.o. binnen een schoolgemeenschap (plan Amersfoort); de v.g.l.o.-school verdwijnt, i.v.o.-school komt er voor in de plaats (Zaandam); het huidige v.g.l.o. en de 7de en 8ste leerjaren van het g.l.o. gaan op in het lager algemeen voortgezet onderwijs; het huidige v.g.l.o. wordt in het lager voortgezet onderwijs – l.v.o. – gevoegd bij het lager beroepsonderwijs, aparte scholen worden niet wenselijk geacht (rapport werkgroep rijksschooltoezicht).

Ziehier een aantal desiderata t.a.v. de school voor v.g.l.o. en het centrale 7de en 8ste leerjaar. Klaarblijkelijk liggen hier problemen. Er doet zich al dadelijk een probleem voor wanneer we spreken over *de* v.g.l.o.-school. De school bestaat dan wel, maar wat bedoelen we eigenlijk met dat v.g.l.o. In de grote steden is het dikwijls zo dat er gesteld wordt: niet geschikt voor het v.h.m.o., niet geschikt voor het u.l.o., dan maar naar het v.g.l.o. Lager kan dan ook niet meer of de betrokken leerling moet blijven zitten in de 6de klas van het g.l.o. Voor de grote steden ligt hier een probleem: de v.g.l.o.-school blijft tenslotte over. Dit probleem ligt voor de v.g.l.o.-scholen niet overal gelijk. Daar waar deze school streekschool is, is zij zeker niet de school, die tenslotte overblijft.

Genoemde problematiek is echter een onderdeel van een problematiek van wijder strekking: het onderwijs aan 12- tot 15-jarigen, die niet een plaats op een u.l.o.-school of school voor v.h.m.o. hebben gevonden. Na de lagere school blijft er voor de leerlingen dan de mogelijkheid of naar het nijverheidsonderwijs of naar het v.g.l.o. te gaan.,

De school voor v.g.l.o. bevindt zich, we mogen het zo wel zeggen in een impasse. Enkele malen in het verleden is getracht dit schooltype een status te geven. Maar daar waar de (weder)opbouw was begonnen, werd door overheidsmaatregelen een verdere ontwikkeling weer bemoeilijkt. We denken hierbij o.a. aan de bepaling van juni 1948, waarbij het mogelijk werd gemaakt, dat leerlingen na de 6-jarige lagere school de ambachtsschool konden betreden. De plaats van de v.g.l.o.-school is voortdurend aan discussie onderworpen geweest. De scholen voor u.l.o., v.h.m.o. en n.o. hebben hun normering, leiden op voor een bepaald diploma, werken een bepaald „leer"-programma af. Welk diploma geeft de v.g.l.o.-school? Waarmee kan een jongen of meisje na deze school te hebben doorlopen tevoorschijn komen? Dit zijn vragen, die de ouders

dikwijls stellen. „De maatschappij vraagt diploma's, zonder diploma's begin je niets." De sociale appreciatie van de verschillende schooltypen is bij de schoolkeuze vaak doorslaggevend. In onze maatschappij wordt de maatschappelijke positie in het latere leven voor een belangrijk deel bepaald door de genoten vooropleiding.

De v.g.l.o.-school kent niet de normering in de zin zoals deze voor andere vormen van voorgezet onderwijs geldt. En merkwaardig genoeg moet dit voor de v.g.l.o.-school, gezien het intellectuele peil harer leerlingen, ook haar grote kracht worden genoemd; zij ontleent haar grote waarde aan de vorming van de minder-begaafden. Het maatschappelijk belang van juist ook deze groep mag niet uit het oog worden verloren. De leerlingen, die voor enigszins voortgeschreden opleidingen niet geschikt zijn, dienen wat algemene vorming betreft (vooral ook in sociaal opzicht) zo vér mogelijk te worden gebracht Het onderwijs en het leven werken spreidend op de jeugd. Het onderwijs zal rekening moeten houden met de verschillende begaafdheidsgroepen. Organisatorisch en paedagogisch-didactisch zal deze spreiding aanvaard moeten worden als grondslag voor een onderwijs-systeem.

In Mededeling 55 van het Nutsseminarium lezen we: „Het is een beetje pijnlijk voor een paedagoog te horen spreken over het „residu", de groep normale laagbegaafden, de groep „leerlingen, die voor geen enkele tak van vootgezet onderwijs geschikt zijn." Die groep heeft in elk geval de aandacht niet, men zit er mee, men weet er geen uitweg voor. Maar men kent die groep ook niet, die groep heeft altijd wat achteraf gestaan. Die groep ligt ver beneden de „middelmaat". Als er zulke kinderen op scholen gaan, waar gevarieerde begaafdheid is, nekt het klassikale systeem hen. Als ze door sociale of economische omstandigheden zich groeperen in gehele scholen, zijn de vigerende leerplans een farce. Er is geen eer mee te behalen; en als men de resultaten van het onderwijs onderzoekt, dan blijken deze kinderen jaren in ontwikkeling achter te zijn bij die, welke men tot de middelmaat en daarboven rekent. Maar dat onderzoek wijst dan ook uit, dat zij niet kunnen. Inderdaad, de meesten van hen zijn niet geschikt voor voortgezet onderwijs, zoals we dit thans kennen.

Maar deze groep, zeker 25 % van de Nederlandse jeugd is om meer dan één reden de volle aandacht waard. Zij vormen met hun zeer speciale moeilijkheden een probleem op zichzelf. Een probleem reeds in de school maar veel meer nog een probleem daarna."

De v.g.l.o.-school had en heeft hier nog steeds een taak te vervullen: de leerlingen op de juiste wijze inleiden in de menselijke gemeenschap, waarbij vaardigheden en praktische kennis tot verdere ontwikkeling moeten worden gebracht in de ontplooiïng van hun eigen persoonlijkheid. Een voorname taak ten opzichte van deze belangrijke groep toekomstige

werkers in fabrieken, bedrijven en openbare diensten. Een voorname taak met een „onderwijs, dat zich richt op de ontplooiïng van de totale persoon in concreto, dus op wat men kan aanduiden als vorming van hart, hoofd en hand in hun onderling verband, of – met gebruik maken van een wat meer geleerde en daardoor meer omlijnde terminologie – op de vorming van gemoed, karakter, intellect en sensomotorische vaardigheden in hun onderling verband." (prof. Kohnstamm: algemeen vormend onderwijs).

Na het aannemen van de motie[1] van Peters, Terpstra, Van Sleen c.s. bij de behandeling van een wijziging van de Lager Onderwijswet 1920 in dec.'49/jan.'50 is met grote activiteit uitvoering gegeven aan de opdracht, die in deze motie lag vervat.

Er werd gewerkt aan het ontwikkelen van een wetenschappelijk verantwoord plan van onderwijs en opvoeding voor het v.g.l.o. Tevens werd de mogelijkheid geschapen aan het v.g.l.o. een didactiek te verschaffen, die was afgestemd op de behoeften van 12- tot 15-jarigen. Op deze wijze ontstond er voor de v.g.l.o.-scholen een verantwoorde werkmethode, waarbij de inhoud van het te geven onderwijs fluctueerde en kón fluctueren (geen normering) met de intellectuele potenties harer leerlingen. In de jaren 1950–1952 werd tevens rekening gehouden met de situatie, waarin de v.g.l.o.-school als schakelschool (e.v.o.-school in de Nota Rutten) zou kunnen dienen tussen lager en verder voortgezet onderwijs.

De gedachte van de v.g.l.o.-school als schakelschool heeft men en m.i. zeer terecht laten varen. Wel is dit partiëel mogelijk, daar waar v.g.l.o.-scholen zg. 6a of 7de brugklassen hebben, waarin de leerlingen worden „opgeleid" voor het v.h.m.o. Maar deze klassen horen niet in de v.g.l.o.-school thuis, ja zijn eigenlijk elementen wezensvreemd aan de v.g.l.o.-gedachte.

1
„De Kamer,

Overwegende, dat een sluitend geheel van onderwijsvoorzieningen ter uitvoering van de achtjarige leerplicht noodzakelijk is, van oordeel, dat daartoe, alsmede ter voorkoming van een prejudice ten nadele van één der na te noemen onderwijsvoorzieningen, moet worden aangestuurd op gelijktijdige vaststelling en invoering van richtlijnen voor gecoördineerde leerplans voor scholen van Voortgezet Gewoon Lager Onderwijs, Lager Nijverheidsonderwijs en Lager Land- en Tuinbouwonderwijs;

van oordeel voorts, dat een sluitend geheel der evenbedoelde onderwijsvoorzieningen ook moet omvatten het stellen van bevredigende wettelijke normen voor de oprichting en instandhouding van dergelijke bijzondere en openbare scholen;

van oordeel ten slotte, dat de regeling met betrekking tot de toelating van leerlingen tot de ambachtsschool opgenomen in het K.B. van 6 Augustus 1935, Staatsblad no. 501, thans gehandhaafd dient te blijven;

nodigt de regering uit met inachtneming van de vrijheid van onderwijs te geraken tot een wetenschappelijk verantwoord plan van onderwijsvoorzieningen als voren bedoeld en dit ter kennis van de Kamer te brengen en gaat over tot de orde van de dag."

In het schema voor het voortgezet onderwijs zoals dit opgemaakt is door de Werkgroep uit het Rijksschooltoezicht zien we na het basisonderwijs de scheiding v.w.o., h.a.v.o., m.a.v.o. – l.v.o.

Het eerste leerjaar van elk der scholen van voortgezet onderwijs aansluitende aan het basisonderwijs wordt door de Werkgroep – brugjaar – genoemd. Zo is er een gezamenlijk brugjaar voor de scholen voor v.w.o., h.a.v.o. en m.a.v.o. en een gezamenlijk brugjaar voor de scholen voor l.v.o. Dit brugjaar heeft ten doel „een goede grondslag te leggen voor het verdere onderwijs, de aanpassing van de leerling aan de nieuwe school te vergemakkelijken en door onderzoek en observatie de leerling te helpen bij de keuze van het daarna volgende onderwijs."

„Tevens zal in dat jaar aan de hand van de leerstof kunnen worden onder zocht wat er in de leerling steekt, vooral met het ook op de mogelijkheden die de eigen school in de volgende jaren biedt. Dit onderzoek zal meer een determinerend dan een selecterend karakter moeten hebben. Slechts in die gevallen, waarin geen twijfel bestaat dat een andere vorm van onderwijs dan de betrokken school kan geven, voor de leerling aangewezen is, zal de school de ouders moeten adviseren hem naar een andere school te zenden."

De scholen voor het v.w.o., h.a.v.o. en m.a.v.o. zullen volgens het Rapport éénzelfde lesprogramma voor het brugjaar dienen te hebben. Evenzo wordt éénzelfde lesprogramma mogelijk geacht in het brugjaar voor alle scholen, die in het l.v.o. aansluiten op het basisonderwijs.

In het brugjaar van het l.v.o. zal zowel aan de intellectuele als aan de manuele begaafdheden van de leerlingen aandacht moeten worden geschonken. Als leervakken voor dit brugjaar in de sector van het jongensonderwijs, komen volgens het Rapport in aanmerking:

Nederlands	4 lesuren
Engels	2 „
Geschiedenis, Aardrijkskunde, Biologie	5 „
Wis- en Natuurkunde	7 „
Tekenen, Muziek	3– 4 „
Lich. oefening	2– 3 „
Handvaardigheidsvakken	6–10 „
Totaal:	32 lesuren

Het lager voortgezet onderwijs – l.v.o. – zoals dat in het Rapport naar voren wordt gebracht is verdeeld in lager algemeen voortgezet onderwijs – l.a.v.o.– en daarna volgend lager beroepsonderwijs. In het l.v.o. neemt

het beroepsonderwijs een grote plaats in. In verband met het feit, dat de leerlingen die deze scholen bezoeken in het algemeen niet de kwaliteiten bezitten, die nodig zijn om m.a.v.o. of h.a.v.o. te volgen, stelt de werkgroep de duur van het lager algemeen voortgezet onderwijs korter.

Voor de meisjes heeft het bestaande primaire nijverheidsonderwijs het karakter van lager algemeen voortgezet onderwijs.

De h.a.v.o.- en m.a.v.o.-scholen kunnen geheel losgedacht worden van het hoger en middelbaar beroepsonderwijs. De werkgroep denkt zich het l.a.v.o. echter als *één geheel* met het daarna volgend beroepsonderwijs; indien mogelijk binnen dezelfde school om schoolwisseling zoveel mogelijk te beperken.

Naar de mening van de werkgroep zal het l.a.v.o. in het algemeen een duur van één of twee jaar hebben. Het eerste jaar is het brugjaar. Het tweede leerjaar zal, voor zover het niet tot het algemeen voortgezet onderwijs in strikte zin kan worden gerekend, in de regel geen eigenlijk beroepsonderwijs geven, maar een overgangsfase daartoe vormen.

De groep leerlingen en de beroepen, waartoe de school introduceert bepalen voorts de vorm van het onderwijs in dit leerjaar.

Het eigenlijke beroepsonderwijs begint dus in de regel na het tweede leerjaar. Het heeft een duur van één tot twee jaar.

De werkgroep heeft het onderwijsstelsel als geheel bekeken. De nieuwe organisatie moet hierbij als totaliteit worden gezien. Het is dus weinig zinvol het tegenwoordige v.g.l.o. te vergelijken met wat aan overeenkomstige school binnen de gedachte reorganisatie kan worden gezien. Wel kunnen we ons afvragen, waar de leerlingen, die nu de v.g.l.o. bezoeken in het schema van het voortgezet onderwijs van de werkgroep hun plaats zullen vinden.

Die leerlingen van de tegenwoordige v.g.l.o.-school, die na het eerste leerjaar daarvan doorlopen te hebben naar het u.l.o. gaan, kunnen deze weg ook bewandelen in het onderwijsschema van de Werkgroep. De determinerende tendens van het brugjaar (hier van het l.v.o.) is er toch vooral op gericht de leerlingen een overeenkomstig hun capaciteiten zo ver mogelijk voortgeschreden onderwijs te laten volgen. Na de differentiatie in het 5de en 6de leerjaar van de lagere school (waar de werkgroep van uitgaat) zal het advies van de lagere school zeker richtinggevend kunnen zijn. Een nadere determinatie in het brugjaar zal de volgende schoolkeuze nog meer funderen.

De scheiding tussen m.a.v.o. en l.v.o. wordt door de werkgroep dan ook als vaag gezien: „. . . . behalve de verbindingen, die met het basisonderwijs nodig zijn, waarover hiervoor reeds is gesproken, heeft het m.a.v.o. in het voortgezet onderwijs te maken met het h.a.v.o. aan de ene zijde en met het l.v.o. in zijn diverse vormen aan de andere zijde. Vooral de begrenzing naar de zijde van het l.v.o. zal vaak niet duidelijk zijn. In het

„grensgebied" zullen vele leerlingen zijn, wier aanleg en capaciteiten met betrekking tot het verdere onderwijs zowel in de ene als in de andere sector een mogelijkheid van slagen inhouden. Het onderwijs zal zich daarnaar moeten richten. Het m.a.v.o. zal niet alleen aan de meest begaafden perspectieven moeten bieden (in het h.a.v.o.) maar ook de relatief minder begaafden een goede kans moeten geven."

In Amsterdam gingen in de jaren 1953 t/m 1957 van de 5075 vertrekkende leerlingen van de openbare scholen voor v.g.l.o. er 879 naar het u.l.o., d.i. ± 17 %. Deze doorstromingsmogelijkheid vanuit het l.v.o. blijft in de nieuw gedachte onderwijsorganisatie bestaan.

De leerlingen, die van de tegenwoordige v.g.l.o.-school naar een school voor beroepsonderwijs gaan vinden in het schema van de werkgroep via het l.a.v.o. de poorten van de diverse vakrichtingen van de technische school voor hen openstaan. Ook die van de kweekschool voor de detailhandel, alsmede die van het economisch en administratief onderwijs en die van het landbouwonderwijs. De meisjes kunnen via het l.a.v.o. naar de diverse richtingen voor lager en middelbaar vrouwelijk beroepsonderwijs.

Anders ligt het echter met de leerlingen, die na het 7de of 8ste leerjaar van het v.g.l.o. geen verder onderwijs meer ontvangen (in Amsterdam van de openbare scholen voor v.g.l.o. over de jaren 1953 t/m 1957 1807 van de 5075 vertrekkende leerlingen; van deze 1807 vertrokken er slechts 688 uit de 8ste klassen!). Hier komen we toe aan de groep, waarvan ook sprake was in de passage, die we aanhaalden uit Mededeling'55. In de grote steden zullen de getallen wel ongeveer gelijk liggen aan die van Amsterdam. Landelijk liggen deze getallen ongunstiger t.a.v. het volgen van verder onderwijs. Van de echte v.g.l.o.-school volgen ± 50% der leerlingen geen verder dagonderwijs.

Deze groep voor een groot deel minder begaafden zullen hun leerplicht verantwoord dienen af te ronden. Het lager algemeen voortgezet onderwijs van het l.v.o. heeft in verband met de in het verschiet liggende beroepsopleiding een zekere normering. Het voorgestelde lesprogramma getuigt daarvan; o.a. 6 uur van de 32 uur wordt besteed aan de exacte vakken, wat al rijkelijk zwaar genoemd moet worden voor genoemde groepering.

Binnen de gedachte onderwijsreorganisatie zal juist voor bovenbedoelde groep een onderwijsprogramma binnen het l.a.v.o. ontwikkeld moeten worden, dat zeer eenvoudig algemeen vormend, sterk gericht op eenvoudige maatschappelijk-administratieve, maatschappelijk-technische, maatschappelijk-huishoudelijke werkzaamheden, na het tweede jaar afgerond eindonderwijs geeft, dat afgesloten kan worden met een certificaat. De uitkomsten van de experimenten voor een verantwoord leerplan voor het onderwijs aan 12- tot 15-jarigen kunnen dan tenvolle in deze school worden toegepast.

Hier zie ik in een nieuwe onderwijsorganisatie nog bestaansrecht voor een zelfstandige v.g.l.o.-school. Het l.a.v.o. krijgt dan in deze v.g.l.o.-school (deze naam wordt dan niet meer gebruikt) een meer zelfstandige plaats in het geheel van onderwijs-herzieningen dan in het Rapport tot uitdrukking komt. Het komt voor zover nodig (om bovenbedoelde leerlingen op te vangen) buiten de sfeer van het min of meer beroepsgericht (of beroeps „aangesloten") onderwijs te liggen. De directie van technische scholen ligt meestal in handen van technisch aangelegde docenten. Dit is noodzakelijk. De v.g.l.o.-jeugd voor zover niet bestemd voor het lager technisch onderwijs vraagt echter een andere instelling. Het v.g.l.o. wordt dan in eerste instantie gezien als vormingsinstituut, waarin de ontwikkeling van de 12- tot 15-jarige op *zijn* wijze tot haar recht kan komen. Voor deze leerlingen, die tenslotte eindonderwijs gaan ontvangen, geen „brugjaar-leerstof". Bovendien moet de band met de vakschool voor deze leerlingen niet te nauw worden aangehaald. (maar wel de symbiose met het nijverheidsonderwijs handhaven).

In verband met vorengaande dienen we niet meer te spreken van *rest*-school, een benaming die men wel eens schamper hoort gebruiken. Wie spreekt van *rest*-school discrimineert daarmee zijn school en het onderwijs dat daar wordt gegeven. Ook de laagst normale begaafdheidsgroepen zullen hun onderwijsvormen moeten vinden. Deze scholen dienen geen restscholen te zijn, maar juist voor deze groep leerlingen een vormings- en onderwijsprogramma te bieden dat hen nog zo vér mogelijk brengt in hun voorbereiding op hun intrede in het maatschappelijk leven. In het bijzonder in sociaal opzicht is hier een belangrijke taak te vervullen.

Het Rapport van de werkgroep mogen we binnen de sfeer waarin wij het hier hebben besproken een goed doordacht werkstuk noemen. We zouden echter het l.a.v.o. evenals dat met h.a.v.o. en m.a.v.o. het geval is, zo niet helemaal, dan voor een deel los willen zien van het lager beroepsonderwijs. De tegenwoordige v.g.l.o.-school kan zijn voortzetting zien in de tweejarige l.a.v.o.-school *met een verantwoord programma.* Dit zal dan een school zijn met overwegend eindonderwijs.

De leerlingen, waarvan het de bedoeling is, dat zij doorstromen naar het lager beroepsonderwijs of misschien het m.a.v.o. kunnen hun plaats vinden in het brugjaar van het l.v.o. (l.a.v.o. verbonden met lager beroepsonderwijs), tenzij het vormen van afzonderlijke streekscholen voor het l.a.v.o. schoolorganisatorisch noodzakelijk is.

Bij onze beschouwingen over het v.g.l.o. hebben we het doorsnee v.g.l.o. genomen. We hebben ons niet verdiept in alle „vormen" van v.g.l.o. eenvoudig weg, omdat ons daarvoor de gedetailleerde gegevens ontbraken.

Te overwegen ware in hoeverre de naam *lager* algemeen voortgezet onderwijs door een andere te vervangen ware. Is het niet mogelijk te spreken van *algemeen* voortgezet onderwijs, naast *middelbaar* en *hoger algemeen* voortgezet onderwijs en het woord *lager* gewoon weg te laten?

HET BRUGJAAR

DE AANSLUITING TUSSEN HET BASISONDERWIJS EN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

L. VAN GELDER

1. *Vragen rond de aansluiting*

In het Rapport van een werkgroep uit het Rijksschooltoezicht over de inrichting van het voortgezet onderwijs wordt als een van de belangrijkste uitgangspunten voor een nieuwe schoolorganisatie het „brugjaar" genoemd. Bij verschillende besprekingen is wel gebleken, dat de werkgroep dit brugjaar in zekere zin als de spil van een systeem van differentiatie beschouwd, dat in het basisonderwijs reeds voorbereid wordt en in het voortgezet onderwijs de volledige uitwerking krijgt. Het is daarom zeker nodig nauwkeurig na te gaan of de inrichting en organisatie van het brugjaar, zoals deze in het rapport gepresenteerd wordt, voldoende waarborgen biedt om een bijdrage te geven tot de oplossing van het probleem van de aansluiting tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs.

Het probleem van de aansluiting houdt de onderwijswereld reeds meer dan een halve eeuw bezig. In zijn bekend artikel over de „Organisatie van ons onderwijs" heeft Prof. Dr. J. H. Gunning de kern van de paedagogische en didactische aansluiting duidelijk aangegeven. De drie soorten van onderwijs vergelijkend, die een opgroeiend kind kan doorlopen, nl. het lager, het middelbaar en het academisch onderwijs, komt prof. Gunning tot de volgende karakteristiek:

„Het lager onderwijs kenmerkt zich doordat het, op onbetekende uitzonderingen na, door klasseonderwijzers gegeven wordt. Het hoger onderwijs wordt gegeven door specialisten in de vorm van voordrachten, zonder dat de leraar de leerlingen een bepaald pensum opgeeft of enige verplichting heeft te onderzoeken, in hoeverre de leerlingen de leerstof begrepen en in zich opgenomen hebben; daarentegen heeft hij het recht, te rekenen op omvattende, aanvullende eigenstudie van de zijde zijner toehoorders. Het daartussen in liggende onderwijs heeft met het hoger onderwijs gemeen het stelsel van specialisten, die zich alleen met hun eigen vakken bemoeien en het vinden van enige samenhang met de andere vakken aan hun leerlingen overlaten; maar het heeft met het lager onderwijs gemeen, dat de leraar verplicht is zich te vergewissen of en in hoeverre de leerlingen zich het geleerde hebben toegeëigend."

De taakverdeling tussen deze drie soorten van onderwijs moge dan oppervlakkig overeenkomen met de groeiende zelfstandigheid van de leerlingen, in werkelijkheid blijkt dat „de overgang van de lagere school tot de middelbare dan ook veel groter, veel plotselinger, veel gevaarlijker

(is), dan van de middelbare tot de hogere school. De schrijver wijst hier dan op de veranderingen tengevolge van het intreden in de puberteit en betoogt een geleidelijke overgang van het lager naar het middelbaar onderwijs door – wat wij nu zouden noemen – een beperkt vakleraren-systeem. De verdere ontwikkeling van ons onderwijs heeft niet geleid tot een verandering van het begin-onderwijs in de middelbare school, zoals hierboven is bepleit. De aandacht heeft zich, voorzover dit het m.o. betreft, in de later jaren vooral gericht op de verbetering van de selectie. Van deze ontwikkeling heeft Prof. Stellwag in haar studie: „Selectie en selectiemethoden" een uitvoerige beschrijving gegeven. De toespitsing van de aansluitingsproblematiek tot het probleem van de selectie heeft naar mijn opvatting de veranderingen, die in het middelbare onderwijs aangebracht moeten worden om tot een goede overgang van het lager naar het midddelbare onderwijs te komen, in belangrijke mate tegengehouden. Dit berust op het feit dat de aansluiting en de selectie op geheel verschillende grondslagen berust.

De selectie berust op het principe van de keuze: de geschikte leerling wordt aangenomen, de ongeschikte moet afgewezen worden. Hoe het criterium van de geschiktheid bepaald moet worden willen wij hier buiten beschouwing laten. De aansluiting moet echter van deze geschiktheid uitgaan, zij veronderstelt een, binnen de grenzen van de beschikbare middelen, zo goed mogelijke selectie. Doch dan treedt een ander principe op, nl. het principe van de aanvaarding. De aansluiting is niet een voortzetting van de selectie of een controle op de eenmaal genomen beslissing, maar de aanvaarding van de toewijzing van de leerling tot een bepaalde school. Alleen op grond van deze aanvaarding is de aanpassing van het onderwijs in de eerste klas of eerste klassen van het voortgezet onderwijs te rechtvaardigen. Deze opvatting houdt uiteraard in, dat van de beschikbare selectiemiddelen een zo goed mogelijk gebruik wordt gemaakt. En hiertoe behoren zowel de voorbereidende differentiatie in het basisonderwijs, als de bijzondere hulpmiddelen: intelligentietests, schoolvorderingentests en proefklas. De aansluiting zien wij dus niet als een voortzetting van deze selectie, maar als de aanvaarding van de leerling met de bedoeling, paedagogische en didactische maatregelen te nemen, zodat de leerling de mogelijkheden wordt geboden over een langere periode te bewijzen, dat de prognose juist was.

De paedagogische en didactische voorwaarden voor een goede aansluiting in de lagere klassen van het voortgezet onderwijs vormen het kernpunt van dit probleem. Wij zullen deze voorwaarden nog nader bespreken.

Behalve deze paedagogische en didactische problemen is bij de aansluiting ook een belangrijk sociologisch aspect aanwezig. De toenemende vraag naar voortgezet algemeen vormend onderwijs heeft een belangrijke groei van het v.h.m.o. en het u.l.o. met zich mede gebracht. Een van de

gevolgen hiervan is, dat een verandering ontstaan is in de sociale opbouw van de schoolbevolking, zowel bij het v.h.m.o. als bij het ulo. Door de docenten en leerkrachten wordt deze verandering veelal beleefd als een verlaging van het niveau van de intellectuele mogelijkheden van de leerlingen. Het is achteraf bijzonder moeilijk om na te gaan of deze ervaring op objectieve gronden berust. Wel staat vast, dat vele leerlingen van het voortgezet onderwijs uit gezinnen afkomstig zijn, waarin geen of slechts een beperkt inzicht aanwezig is in de eisen, die aan het gezin gesteld worden, wanneer de kinderen na hun twaalfe jaar nog over, vijf of zes studiejaren moeten moeten meemaken. Het is bekend dat de schoolresultaten van kinderen in sterke mate afhankelijk zijn van het sociaal-culturele niveau van de gezinnen, waartoe de kinderen behoren. Hierbij is het bijzonder moeilijk uit te maken of de beperking in de schoolresultaten het gevolg is van de milieuomstandigheden of van beperkingen in de aanleg. In vele gevallen echter zien wij, dat een zorgvuldige vorming op de school de handicap van het milieu kan overwinnen. Deze zorgvuldige vorming houdt echter in dat bij de aansluiting ook aan deze aanpassing gedacht moet worden.

2. *De betekenis van het brugjaar voor de aansluiting*

In het voorgaande hebben wij reeds gezien, dat selectie en aansluiting verschillende maatregelen vereisen. In de praktijk van het onderwijs blijkt evenwel, dat beide problemen zeer moeilijk te scheiden zijn. Enerzijds komt dit voort uit de beperktheid van de selectiemiddelen, waardoor toch na een of meer jaar een correctie op de beslissingen plaats moet vinden, anderzijds doordat de aansluiting onvoldoende aangepast is aan de moeilijkheden, die de leerlingen in het eerste jaar ondervinden, zodat vele leerlingen de indruk geven niet geschikt te zijn om het volgen van het onderwijs, dat hen wordt voorgezet. De taak, die in het eerste leerjaar verricht moet worden is van drieërlei aard.

1e De voortzetting van de selectie en het uitoefenen van correcties op foutieve beslissingen (selecterende taak);
2e het bepalen van de verdere keuze van het onderwijs naar de aanleg- en belangstellingsrichting van de leerling (determinerende taak);
3e het introduceren van leerstof, die aangepast is aan het begaafdheidsniveau van de leerling, overeenkomstig de geestelijke geaardheid van zijn leeftijdsperiode, met het doel zowel een basis te bieden om de verdere studie, als voor het constateren van zijn toekomstige mogelijkheden (oriënterende taak).

De organisatorische vorm, die voor het uitvoeren van deze taken gekozen wordt, blijkt in hoge mate afhankelijkelijk te zijn van de waardering, die men voor elk van deze afzonderlijke taken heeft.
De meest ideale toestand zou bereikt zijn, indien de selectie vooraf-

gaand aan de toelating, een zo hoge mate van betrouwbaarheid vertoonde, dat slechts bij hoge uitzondering een correctie op de oorspronkelijke toelating aangebracht moest worden. In de practijk blijkt deze betrouwbaarheid noch bij het v.h.m.o. noch bij het u.l.o. bijzonder hoog te zijn. Ook bij gecontroleerde toelatingen onder toepassing van diverse selectiemiddelen kunnen fouten in de grootte-orde van 25 % voorkomen (Mededelingen op de conferentie over de aansluiting l.o.-vhmo van 21-4-1958 georganiseerd door de secties v.h.m.o. van het K.P.C. en C.P.S.). Anderen menen zelfs dat de selectie aan het einde van de lagere school voor de volledige verscheidenheid van het voortgezet onderwijs practisch onmogelijk is en paedagogisch onjuist is. De consequentie van deze opvatting is het uitstellen van de keuze van een bepaald schooltype en de plaatsing van alle leerlingen, bestemd voor het voortgezet onderwijs, in speciaal daartoe ingerichte selectie- of determineerklassen. Dit is de grondslag van schakelschoolgedachte, die niet alleen in Nederland maar ook in Frankrijk, in het plan Langevin-Wallon, naar voren is gekomen. Het uitstellen van de schoolkeuze gedurende 1 of 2 jaren heeft onmiskenbaar voordelen. In de eerste plaats kan men wijzen op het samenvallen van de selectie met het intreden van de puberteit, waardoor de prognose van de schoolloopbaar van tal van onbepaalbare factoren afhankelijk wordt. In de tweede plaats vormt het uitstellen van de schoolkeuze een tegenwicht tegen de te vroege keuze van een school van het beroepsonderwijs. In de derde plaats wordt gewezen op de sociaal-paedagogische voordelen, die het bij-éénblijven van kinderen uit verschillende sociale lagen en met verschillende maatschappelijke bestemming met zich mede brengt. Tenslotte wordt als belangrijk voordeel genoemd, dat de correcties die tijdens de een of meerjarige periode worden aangebracht, geen verandering in het schooltype met zich mede brengen, zodat de nadelen van een negatieve selectie (d.i. het afwijzen van een leerling van een „hogere" schooltype naar een „lager"schooltype) tot een minimum beperkt blijven. Aan de andere kant geeft de inrichting voor een dergelijke middenschool vele bezwaren van organisatorische en didactische aard. Eén ongedeelde brugklas voor alle abituriënten van de lagere school geeft niet alleen een dubbele schoolwisseling voor alle kinderen in de loop van twee jaren, maar geeft tevens didactisch zeer grote moeilijkheden. Juist bij de introductie van nieuwe leervakken – ook al beperkt waren die tot één vreemde taal en inleidende wiskunde – zullen de verschillen in begaafdheid een vruchtbaar onderwijs voor alle groepen van leerlingen ernstig belemmeren. Maar tevens vormt deze organisatie een miskenning van de differentiatie, die in de hoogste leerjaren van de lagere school reeds begonnen is.

Hoe onvolkomen de selectie ook moge zijn, deze onvolkomenheid is niet van dien aard, dat er verder geen gebruik van gemaakt zou moeten worden.

Nemen wij nu aan, dat een eerste selectie plaats gevonden heeft, dan zal in het brugjaar de nadere selectie overgenomen worden door de determinatie binnen het schooltype. Deze opvatting veronderstelt, dat binnen elk schooltype een aantal differentiaties aanwezig zijn, die aansluiten bij verschillen in belangstellingsrichting en begaafdheidsrichting en bij verschillen in begaafdheidsniveaus.

Ons huidige schoolsysteem voldoet hieraan niet in voldoende mate. In dit opzicht is met name de afstand tussen het vhmo en het ulo te groot. Maar ook de interne differentiatie bij het vhmo heeft een andere bedoeling. Bij het ulo liggen deze problemen iets eenvoudiger. Het verschil tussen het B-diploma en het A-diploma is, naast een verschil in richting, ook een niveauverschil. Wanneer binnen het ulo ook een afsluitende drie-jarige stream aanwezig is, zijn er zeker ruime determinatiemogelijkheden na een eerste brugjaar.

De oriënterende taak van het brugjaar heeft betrekking op de onderwijs en leermethoden, die toegepast moeten worden om de aanpassing van de leerling aan het nieuwe onderwijs zo goed mogelijk te doen verlopen. Hier willen wij vooral de nadruk leggen op het aanleren van nieuwe werkmethoden, waardoor de leerlingen instaat gesteld worden zelfstandig te leren werken. Door gebruik te maken van werkboeken, taken en projecten zullen juist de meer-begaafde leerlingen kunnen tonen, welke mogelijkheden zij bezitten, zodat ook de observatie van de leerlingen door de docent beter tot zijn recht kan komen.

3. *Het brugjaar in het rapport van de werkgroep*

Wij willen nu nagaan in hoeverre de selecterende, determinerende en oriënterende functies van het brugjaar in het ontwerp van de werkgroep een plaats hebben gekregen.

Dit brugjaar heeft ten doel:

a. de aanpassing van de leerling aan de nieuwe school te vergemakkelijken;

b. door onderzoek en observatie de leerling te helpen bij de keuze van het daarna volgende onderwijs.

Voor het bereiken van dit doel wordt voorgesteld:

a. het lesprogramma in dit eerste jaar voor verschillende schooltypen (v.w.o., h.a.v.o. en m.a.v.o.) gelijk te maken;

b. een beperkte aantal vakken tegeven met voldoende determinerende waarde;

c. een beperkt vaklerarensysteem, zodat een beter contact tussen de leerlingen en de docenten kan ontstaan;

d. de aanstelling van een hoofdleraar, in het bezit van een goede paedagogische en psychologische scholing, die de bijzondere leiding heeft van het onderwijs in het brugjaar.

De oriënterende functie van het brugjaar wordt aangeduid door het noemen van het lesprogramma. Uiteraard is deze opsomming niet voldoende om de aard van het onderwijs te bepalen. De vrijheid in ons onderwijs brengt met zich mede dat de overheid geen zeggenschap heeft over de didactische vorm en de methoden van het onderwijs, zodat afgewacht zal moeten worden, op welke wijze de didactische vulling zal geschieden.

De determinatie heeft grotere mogelijkheden naar mate elk schooltype meer streams omvat. Het v.w.o. heeft aanvankelijk twee richtingen, later uitgroeiend tot vier; het havo heeft na 3 jaar drie richtingen, het mavo kent een drie- en een vier-jarige stream met verschillende differentiaties. Men kan dus inderdaad binnen elk schooltype een determinatie naar begaafdheidsrichting en door de combinatie van v.w.o. en h.a.v.o. ook naar begaafdheidsniveau tot stand brengen.

De selecterende functie biedt in dit ontwerp meer moeilijkheden. Het brugjaar wordt gezien als het eerste leerjaar van elk der schooltypen: v.w.o., h.a.v.o. en m.a.v.o. De correctie op de selectie bij de toelating zou moeten geschieden door een horizontale doorstroming. In principe zou dit moeten betekenen, dat een leerling na een jaar brugklas zonder tijdverlies over kan stappen naar een „hoger" schooltype. Het overstappen naar een „lager" schooltype heeft nooit bijzonder moeilijkheden opgeleverd. De vraag is evenwel of deze horizontale doorstroming nu wel goed mogelijk is. In de toelichting wordt aangegeven, dat de overgang van m.a.v.o. naar v.w.o. weinig zal voorkomen. Maar welke waarborgen zijn aanwezig, om de doorstroming van h.a.v.o. naar v.w.o. en van m.a.v.o. naar h.a.v.o. zo vlot mogelijk te laten verlopen?

De gelijke lesprogramma's zullen, zo wordt terecht opgemerkt, niet verhinderen dat de leerlingen aan het eind van het brugjaar op een verschillend niveau staan. De horizontale doorstroming zal dus in belangrijke mate afhangen van het overleg, dat tussen de directeuren en hoofdleraren van verschillende schooltypen over de toelating van de leerlingen gevoerd moet worden en van de hulp die in het tweede leerjaar aan de overstappende leerling geboden wordt.

Indien, zoals het rapport aangeeft bij de bespreking van het brugjaar, elk schooltype een eigen brugjaar heeft, kan de selectie door de lagere school waarschijnlijk met vrij grote zekerheid plaats vinden. De indeling in drie groepen kan het aanwijzen van de groep goed-begaafden vergemakkelijken.

Bij de bespreking van de inrichting van het h.a.v.o. wordt echter de mogelijkheid geopend het h.a.v.o. te zien als deel van het v.w.o. of het m.a.v.o. Uit een oogpunt van de determinatie, waarbij vermeerdering van het aantal streams bevorderlijk is, is deze vorm toe te juichen. Voor de lagere school legt deze tweedeling echter grotere verplichtingen op. Door het wegvallen van een tussenweg tussen m.a.v.o. en v.w.o. kan de

tendens ontstaan – mede gestimuleerd door de ouders – zoveel mogelijk leerlingen naar het brugjaar van het v.w.o. te sturen, zodat de leerlingen op zijn minst de kans hebben enige jaren h.a.v.o. te verkrijgen. De combinatie h.a.v.o.–m.a.v.o. heeft dan alleen kans van bestaan, indien naast deze combinatie geen h.a.v.o.–v.w.o. aanwezig is. Uit deze overwegingen blijkt, dat in tweeërlei opzicht de waarde van het brugjaar afhankelijk is van het overleg tussen de verschillende schooltypen.

In de eerste plaats zal er een goed contact moeten zijn tussen de leeropdrachten van het basisonderwijs en van het voortgezet onderwijs. Gezien de gehele opbouw van het voortgezet onderwijs kan dit contact niet meer beperkt worden tot het overleg over de leerlingen die naar het v.h.m.o. (resp. v.w.o.) gaan, maar moeten ook de leerlingen, die naar h.a.v.o. en m.a.v.o. gaan in dit overleg betrokken worden. In de tweede plaats zal er een goed overleg moeten zijn tussen de scholen van voortgezet onderwijs onderling, teneinde de horizontale doorstroming tot een realiteit te maken.

Is aan deze twee voorwaarden voldaan en is de inrichting van het onderwijs in de verschillende brugjaren geschikt gemaakt voor een betere aanpassing en detiminatie, dan kan het brugjaar metterdaad een bijdrage zijn om de aansluiting tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs te verbeteren. Overzien wij deze noodzakelijke vormen van contact en overleg en de nauwe relaties, die tussen de verschillende schooltypen opgebouwd moeten worden, om de aansluiting organisatorisch te regelen, dan moeten wij het des te meer betreuren, dat de werkgroep de mogelijkheden van het stichten van scholengemeenschappen zo gering acht. Veel van de moeilijkheden, die nu te voorzien zijn, zullen in een goed-georganiseerde scholengemeenschap vlotter en zonder veel bezwaren voor de leerlingen opgelost kunnen worden.

Het brugjaar van het lager voortgezet onderwijs, dat vooral de aansluiting moet geven tot het lager beroepsonderwijs, heeft een ander programma dan het brugjaar voor het intellectueel gerichte onderwijs. Naast het algemeen vormend gedeelte zal aandacht besteed worden aan de vorming van de handvaardigheid. Daar dit onderwijs op een ander niveau, dan in de eerst genoemde brugjaren, gegeven zal worden, zijn de mogelijkheden voor over te stappen naar een „hoger" schooltype wel geringer geworden. In de enkele gevallen, waar de overgang naar de m.a.v.o. gewenst is, zal dan met een jaar vertraging rekening gehouden moeten worden. Het is echter de vraag of aan de drang naar het meer-intellectueel gerichte onderwijs in alle opzichten toegegeven moet worden. In toenemende mate blijkt de verticale doorstroming in de sector van het technische onderwijs nieuwe en goede mogelijkheden te bieden. Voor vele jongens, die naast een goede intellectuele aanleg, een grote technische belangstelling bezitten, is de weg van de overwegend practisch vorming zeker aan te bevelen boven de toch steeds eenzijdig theoretische

vorming op de m.a.v.o. Wanneer, zoals in het ontwerp wordt aangegeven het lagere technisch onderwijs een duur van vier jaar krijgt, waarbij het eerste jaar een algemeen vormende karakter bezit, het tweede jaar een eerste beroepsoriëntering verkrijgt en de eigenlijke vakopleiding pas in de twee hoogste leerjaren ter hand worde genomen, dan is de keuze tussen het m.a.v.o. en de technische school tot een keuze tussen twee gelijkwaardige richtingen geworden.

Tenslotte nog een algemene opwerking. In de resolutie van het congres van de internationale onderwijzersorganisaties, de F.I.A.I., van 1957 over het selectie- en aansluitingsvraagstuk wordt ook de inrichting van determinatie- en oriënteringsklassen aanbevolen. Als een van de belangrijkste voorwaarden voor de goede werking van deze klassen wordt aangegeven dat de klassebezetting niet groter dan 25 leerlingen mag zijn. Met aanvangsklassen van 35, 40 en meer leerlingen, zoals in de huidige ulo-scholen voorkomen, zijn de werkzaamheden, die in het brugjaar noodzakelijk verricht moeten worden: observatie van de leerlingen, individuele hulp, aanleren van nieuwe werkmethoden, controle op de studiemethoden, niet uit te voeren. Het komt mij voor, dat het rapport van de werkgroep in deze richting een aanwijzing had moeten geven.

Als conclusie menen wij te mogen stellen, dat het brugjaar de mogelijkheden biedt, de selecterende, de determinerende en de oriënterende functie uit te voeren.

De uitvoering is echter in hoge mate afhankelijk van:

1e het overleg tussen de basisschool en het voortgezet onderwijs;
2e het overleg tussen de scholen van het voortgezet onderwijs;
3e de paedagogische leiding en de observatie door de docenten;
4e de didactische vormgeving, waardoor de oriëntering mogelijk wordt.

HAVO EN MAVO

A. J. S. VAN DAM

Niet de eis van maatschappelijke selectie moet prevaleren maar de opdracht om elk jong mens, aan de school toevertrouwd, dáár te brengen, waarheen zijn mogelijkheden wijzen.

IDENBURG

—— mogelijkheden —— waarvan de maatschappij naar eigen inzicht gebruik zal kunnen maken. Het ligt derhalve niet in de bedoeling de inrichting van het leerplan en van de urentabellen tot in details uniform en bindend voor te schrijven.

Minister CALS

Eindexamens zijn in het voortgezet onderwijs onmisbaar.

De Werkgroep uit het Rijksschooltoezicht.

De produktiviteitsonderzoekingen . . . . . laten telkens weer zien dat de hoeveelheid arbeid, welke wij per eenheid produkt nodig hebben aanzienlijk ligt boven de hoeveelheid arbeid, welke de Verenigde Staten voor eenzelfde hoeveelheid produkt behoeven. Ons produktie-systeem is allerminst op het bereikbare peil, ... Het is opvallend dat telkens weer het onderwijs als een van de verklaringsfactoren van de grotere Amerikaanse produktiviteit naar voren komt . . . . .

IDENBURG

De vraag kan daarom worden gesteld of de eis van een uitgebreide talenkennis juist niet verlammend werkt op het creatief vermogen. Is de Nederlandse technicus niet veeleer receptief en critisch, dan creatief en motorisch? Kunnen wij inderdaad niet volstaan met van onze technische jeugd te verlangen, dat zij één technische wereldtaal behoorlijk beheerst in plaats van drie talen slecht?

E. D. M. KONING

In het Rapport van de Commissie-Goote (een werkgroep uit het Rijksschooltoezicht) over de inrichting van het voortgezet onderwijs worden de gedachten van de onderwijsnota-Cals t.a.v. het hoger en middelbaar algemeen voortgezet onderwijs nader uitgewerkt. Zoals bekend wordt het aangeduid als h.a.v.o. en m.a.v.o. Het is mijn taak dit te beschouwen.

De werkgroep meent, dat de duur van het h.a.v.o. het best op 5 jaar kan worden gesteld. Waarom? Wel, het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (v.w.o.) zal 6 jaar vergen, het m.a.v.o. 3 of 4 jaar en ook de middelbare school voor meisjes, die tot het h.a.v.o. kan worden gerekend, heeft een vijfjarig leerplan. Een nadere motivering wordt niet gegeven. Het voorstel wijkt af van dat van de meeste tot dusver gedaan voor een A.M.S. Deze pleitten voor een 4-jarige cursus, het laatst nog Bolkestein en Rutten. De motivering daarbij was gelegen in de gedachte het schoolonderwijs zo veel mogelijk te beperken en de abiturienten zo snel mogelijk in de praktijk te voeren of in zuivere beroepsscholen.

Anderen, waaronder Inspecteur Westerveld, oordeelden, dat de te verwerken stof in 4 jaar niet kon worden opgenomen en dat vijf jaar volstrekt nodig was.

Deze kwestie zou een oplossing kunnen vinden, als wij met zekerheid wisten, wat wij met deze school wilden bereiken, in het bijzonder ook, wat de leerlingen zouden moeten leren. De moeilijkheid echter is, dat de mensen uit de praktijk zich daar slechts vaag over uitspreken, zoals b.v. blijkt uit het Verslag van de enquête over het middelbaar onderwijs van de Fundatie Werkelijk Dienen 1950. Een grote kennis wordt in het algemeen niet verlangd, wel een goede houding en het vermogen om te leren, wat verder nodig is, op de basis van hetgeen op school werd verworven. Vele stemmen wijzen steeds weer op een overlading, die dan betekent, dat de leerlingen meer moeten leren dan ze aan kunnen en het resultaat is, dat ze zo passief mogelijk zich er door slaan en tevreden zijn als ze het einddiploma maar behalen. De grote vraag is nu, of door een zwaar schoolprogramma een abiturient wordt verkregen, die waardevol is voor zich zelf en voor de maatschappij. Hier een juiste kijk op te krijgen is uitermate moeilijk, omdat elke beschrijving, die een mens van zich zelf geeft of die over hem door anderen wordt gegeven juist sterk bepaald wordt door de algemene waardering van het schooldiploma en de geslaagde schoolopleiding. En dit weer maakt de wijziging zo moeilijk. De leerlingen, die een gewijzigde opleiding zullen volgen, moeten immers óók slagen in de maatschappij. En dan vraagt men zich af: zal dat gelukken als de meeste mensen oordelen volgens hun eigen ervaringen in het verleden? Elk experiment wordt daardoor bemoeilijkt, eigenlijk onmogelijk gemaakt. De nodig geachte waarborgen bederven het experiment in zijn eigenlijke zin. Men zou pas vrijheid van handelen krijgen, als de ontevredenheid met de bestaande scholen zo groot zou worden, dat iedereen zou zeggen: het kan toch niet slechter worden. Misschien zou men dit gaan denken, als men de schoolresultaten naar kennis en vorming enkele jaren na de schooltijd objectief zou toetsen. Maar hoe zou dit kunnen? Elk mens ontwikkelt zich verder en men zou wel niet na kunnen gaan, wat aan de school en wat aan eigen latere arbeid te danken is. Slechts bij zeer negatieve uitslag zou men een conclusie kunnen trekken, die voor de school dán ongunstig zou zijn.

Wat willen we met een nieuwe school? Sommigen alleen een uitweg zoeken voor leerlingen, die het v.w.o.-programma niet kunnen volgen en hen, op dezelfde wijze, maar verlicht, nog zoveel mogelijk laten leren. Anderen een vorming geven, die praktisch is voor het leven, dus voor een brede reeks van beroepen. Naar mijn overtuiging is dit de juiste motivering. Maar dan is vorming, dus het verwerven van methoden van aanpak, van een houding, veel belangrijker dan omvang van kennis op een bepaald ogenblik. Het komt er dan op aan te weten, wat een leerling, in een nieuwe situatie geplaatst, zal doen. Door een examen, dat in korte

tijd en massaal moet worden afgenomen, is dit niet te toetsen. Het kan slechts door observatie van de leerling, als deze in allerlei situaties reageert. De school moet dan deze situaties kunnen bieden. Dat echter kan weer niet in een „les" van het gewone type. De nieuwe school moet dus heel anders worden opgezet. Er moeten vervolgens leraren zijn, die dit onzekere pad willen opgaan en de ontzaglijk grote arbeid daaraan verbonden op zich willen nemen, met tamelijk vage richtlijnen. Want het is niet waarschijnlijk, dat theoretici een uitgewerkt systeem zullen uitdenken en aan de experimentatoren ter beproeving aanbieden. En toch zou dit nodig zijn om van de Overheid voldoende vertrouwen te krijgen om het experiment te doen plaats vinden. Vermoedelijk zal men liever eerst op kleine schaal met een andere inrichting van het onderwijs willen laten werken. Maar dan is het gevaar groot, dat de gehele habitus van het kind niet in de gewenste zin verandert. Scholen, die voorzichtig wilden experimenteren met Dalton, dus maar ten dele, hebben geen succes geboekt. De kinderen kregen de instelling niet, die aangekweekt moet worden om iets te bereiken. Hier geldt bepaald: alles of niets.

Naar mijn mening zal er dus nog weinig bereikt zijn met een nieuwe school, als deze opgezet wordt met zoveel beperkingen, dat een doelbewust streven naar een vorming van praktisch reagerende abituriënten niet uitgevoerd kan worden. Men heeft dan een „oude" school met een beperkt programma en deze zal uiteraard dezelfde verschijnselen moeten gaan vertonen: doubleren, overlading voor een deel der leerlingen e.d. Naast de v.w.o.-school, die meer traditioneel *moet* blijven werken, omdat daar kennis-overdracht en intellectuële ontwikkeling overwegend belangrijk en volstrekt nodig zijn, is naar mijn mening de h.a.v.o.-school degene, die praktisch alle op grond van een zekere voorafgaande selektie opgenomen leerlingen, naar de mate van hun vermogens en ijver de intrede in de maatschappij of in speciale beroepsscholen mogelijk moet maken. Deze school moet dus sterk individualiseren. Dit betekent echter, dat een uniform eindexamen niet of slechts in zeer beperkte mate mogelijk zal zijn en dat slechts een geindividualiseerd einddiploma kan worden afgegeven. Dus de Amerikaanse High School? zult U zeggen. Ja, maar met dit verschil, zoals gezegd, dat een zekere voorafgaande selektie plaats heeft en dat er een uniform basisprogram voor allen zal zijn met als konsekwentie, dat, wie dit niet afwerkt, faalt en geen einddiploma krijgt. Dit einddiploma zelf zal echter verschillend van inhoud kunnen zijn en het verslag over de schoolloopbaan zal als basis voor de beoordeling van geschiktheid voor later werk in de éérste plaats van betekenis zijn. Een zodanig getuigschrift zal voor de abituriënt zelf en voor hen, die hem te werk willen stellen of adviseren in verband met zijn verdere opleiding voor een beroep, van veel grotere betekenis zijn dan de huidige cijferlijst.

In het licht van deze beschouwingen moet m.i. betwijfeld worden of het

wel verstandig is van meet af aan het h.a.v.o. en het m.a.v.o. een bepaald peil te willen verschaffen door een uitgewerkt examenprogramma. Naar mijn overtuiging zal het veel beter zijn de eerste h.a.v.o. en m.a.v.o.-scholen wat het te bereiken peil van onderwijs betreft uitsluitend te garanderen door de inspektie en deze een beslissende stem te geven bij de toekenning van getuigschriften en dan na voldoende ervaring pas en op grond hiervan de algemene regeling van het onderwijs (en eventueel examens) aan deze scholen vast te leggen en daardoor steeds voortgaande oprichting van zulke scholen mogelijk te maken.

Trachten wij nu ons enig denkbeeld te maken van zulk een nieuwe school.

De kinderen komen daar niet alleen om lessen te ontvangen, maar ook om individueel èn in groepsverband te werken. Misschien kan er het beste des ochtends een aantal lessen worden gegeven om ze de kennis bij te brengen van de vakken, die ze nodig hebben. Men zou kunnen denken aan een voorbereidend half uur van 8–8.30 (zoals op de Werkplaats), lessen van 8.30–10.10 en 10.30–12.10. Daarna een middagpauze, die op school wordt doorgebracht en die op verschillende wijze kan worden gebruikt, voor sport of muziek, lectuur of spel en tevens voor de lunch. Van 14–16.30 zou dan òf in groepsverband kunnen worden gewerkt, òf afzonderlijk gestudeerd, al naar de indeling van de arbeid, die de kinderen met hun leraren willen doen. De soort van de werkzaamheden zou zeer verschillend moeten zijn en wel zo, dat elke vaardigheid er aan geoefend moet kunnen worden, zowel die met de handen als die in spreken, het schrijven van brieven, het maken van verslagen, het lezen van stukken in vreemde talen, het verzamelen van gegevens, maar ook en vooral het organiseren, het verdelen van de arbeid, het zich schikken in het grotere geheel en het zorgvuldig volbrengen van de eigen kleine taak met een gevoel van verantwoordelijkheid óók voor wat de anderen doen en dus met belangstelling daarvoor.

De keuze zal zo moeten zijn, dat de kinderen met enthousiasme zullen kunnen werken en het werk als zinvol en nuttig zien. Daarom zal het zeer belangrijk zijn als de leraren door kontakt met het bedrijfsleven er in zullen slagen arbeid op te sporen, die voor een bedrijf kan worden gedaan, daarvoor van belang is en medewerking van mensen uit het bedrijf zal vergen. De afgeslotenheid van de school zal daardoor van tijd tot tijd worden opgeheven en de creatieve inventiviteit der kinderen zich reeds aanstonds kunnen richten op taken, die zij ook als volwassenen moeten verrichten. De leraren zullen, al naar hun aanleg en belangstelling, mee kunnen doen of vooral observeren, wat er door de jeugd wordt verricht en daardoor de school in staat stellen een verslag van aanleg en geschiktheid der leerlingen te geven, als zij de school verlaten.

Al werkende met een dergelijke school zou men misschien tot het inzicht kunnen komen, dat het beter is voor vele kinderen, om niet het

gehele algemene program te volgen, maar enkele vakken te laten vallen, om des te meer op een beperkt gebied te bereiken. Men zou dan in versterkte mate keuze moeten toe laten om zo gunstig mogelijke individuële ontwikkeling mogelijk te maken.

De leraren van zulk een school zullen bereid moeten zijn op een geheel andere wijze te werken dan op de tegenwoordige v.h.m.o.-scholen en zich geheel aan de school te wijden. Het ligt voor de hand, dat de normale voorbereiding van leraren niet het hiervoor geschikte type vanzelfsprekend zal voortbrengen. Vaak worden mensen leraar, die een grote belangstelling voor de studie van een bepaald vak hebben en die als ideaal zien het verrichten van wetenschappelijk werk op het gebied van dit vak, maar die na de universiteit ontdekken, dat ze, om in hun levensonderhoud te voorzien, zich niet tot wetenschappelijk werk kunnen bepalen en die dan het leraarschap zien als het beroep, dat hen de meeste vrije tijd geeft om hun voornaamste interesse te volgen. Zulke mensen geven de voorkeur aan scholen, waar ze nog zoveel mogelijk met hun vak kunnen doen, dus het gymnasium. Voor het verdere maatschappelijke leven hebben ze weinig oog en belangstelling en zij waarderen vooral die leerlingen, die de studie boven alle andere dingen stellen. Deze soort leraren is bepaald niet geschikt voor de nieuwe school, waarover wij nu spreken. De belangstelling van de docenten daarvan zal vooral maatschappelijk moeten zijn. Hun oogmerk zal moeten zijn om het bedrijfsleven de jonge mensen te geven, die daar nodig zijn in een grote veelheid van beroepen. Zij kunnen niet vormen volgens een steeds gelijkblijvend patroon, maar zij zullen in voortdurend kontakt met het maatschappelijke leven en tevens met het oog op de kinderen, die zich voor de school aanmelden, opneming en vorming op de meest praktische wijze moeten leiden. Dit geldt voor elk vak, want geen enkel wordt op deze school om zich zelf beoefend. Er is dus geen sprake van, dat een leraar kan werken zonder goed begrip van het doel van het geheel. Dit betekent weer de noodzaak van een veelvuldig en intensief onderling kontakt van de docenten. De leraar kan hier dus in het algemeen ook niet per uur worden bezoldigd. Hij zal aan de school een „volledige" betrekking (in ruimere zin) moeten hebben. Om zijn leerlingen goed te kunnen leiden, ook op „nieuwe" gebieden, zal hij een wetenschappelijke opleiding moeten hebben genoten en dus bij voorkeur uit abituriënten van het hoger onderwijs worden gekozen. In elk geval moet men aan een bevoegdheid als voor v.h.m.o.-scholen denken. Het moet echter niet uitgesloten worden geacht, dat de bevoegdheidseisen op grond van praktische ervaringen in de toekomst anders zullen worden gezien.

Bezien wij nu in het licht van deze beschouwingen de richtlijnen van de commissie-Goote.

Het komt mij juist voor, dat er voor het h.a.v.o. een selektie plaats vindt bij de toelating. Zonder voldoende intellectuële begaafdheid zal

men in deze school niet verder ontwikkeld kunnen worden. Een proefklasse zal daarbij de beste weg zijn, tenminste als de leraren er voldoende zorg aan kunnen besteden. Dit moet dus eenvoudigweg als een eis worden gesteld, waarvoor andere schoolbelangen eventueel moeten wijken. Het dan voorgestelde daarop volgende brugjaar kan met het oog op de belangen van de leerlingen worden aanvaard, maar zit toch door zijn grote aantal lessen de gedachte aan de gemeenschappelijke arbeid al in de weg. Men kan echter niet inzien, waarom het h.a.v.o. elke dag niet vrij lang beslag op de kinderen zou mogen leggen. Gemeenschappelijke arbeid immers is heel iets anders dan het volgen van lessen, meestal veel meer animerend, vrijer en daardoor langer vol te houden zonder vermoeidheidsverschijnselen, vooral bij een goede indeling van de dag. Gedurende een beperkte tijd kan men dan deze arbeid toch reeds invoeren en de reacties der kinderen daarbij tevens gebruiken voor het advies aan de ouders na het brugjaar. In de hogere klassen echter is het lessenprogramma van de commissie onverenigbaar met de groepsarbeidsgedachte. Men zal niet meer dan 24 gewone lessen in een week kunnen onderbrengen. De expressievakken zouden dan zoveel mogelijk buiten deze lessen moeten worden ingevoegd. Als dat niet kan moet men het algemeen verplichte programma beperken.

Aan het begin van dit artikel zijn een aantal uitspraken van vooraanstaande Nederlanders opgenomen, die naar mijn mening bij de beoordeling van plannen voor een nieuwe organisatie van het onderwijs in het oog moeten worden gevat. Minister Cals wil, dat de mogelijkheden die zullen worden geboden door de maatschappij naar eigen inzicht worden gebruikt. „De maatschappij" kan dit echter niet zonder zich daartoe te organiseren, hetzij als een schoolbestuur of als een experimenterende groep. Onderwijsmannen zullen daarbij de leiding van de uitvoering krijgen. Het beste zal wel zijn als de Minister zelf uit belangstellenden enige commissies vormt, die als schoolbesturen voor scholen, waarin met de grondgedachte van het h.a.v.o. wordt gewerkt, zullen optreden en dat deze onder medewerking van het Rijksschooltoezicht experimenten daarmee laten uitvoeren. De te ontwikkelen geheel andere werkwijzen maken het waarschijnlijk, dat men dit beter niet of niet te nauw met een bestaande school verbonden uitvoert. Het spreekt vanzelf, dat ook één of enkele grotere gemeenten op basis van een nieuwe wet, ook weer in voortdurende samenwerking met het Rijksschooltoezicht, een dergelijk experiment zouden kunnen laten doen. Daarbij zou naar mijn mening een instantie, die de gang van zaken observeert en zo objectief mogelijk beschrijft, niet kunnen worden gemist. Experimenten, die niet goed beschreven en vastgelegd worden, hebben voor anderen een zeer geringe waarde.

Stellig zou een invoering van het h.a.v.o. en m.a.v.o. volgens de plannen van de commissie-Goote reeds een toe te juichen uitbreiding van de

onderwijsmogelijkheden in ons land betekenen. Beter dan de oprichting van een vrij groot aantal van deze scholen verbonden met bestaande acht ik echter die van een viertal, die voorshands geheel onafhankelijk van bestaande scholen worden georganiseerd, maar wel met één daarvan bepaald nauw samenwerken, om overgangen van de ene naar de andere school mogelijk te maken. Deze experimenten zullen vermoedelijk pas na acht tot tien jaren voldoende tonen, wat als algemene richtlijn voor de toekomst dient te worden gekozen.

Voor het m.a.v.o. geldt hetzelfde. Zulke scholen echter zullen met bestaande ULO-scholen moeten samenwerken. Ook zij zullen voor de praktijk van het leven moeten worden opgezet, maar kunnen werken met leerlingen, aan wie, vergeleken met die van de h.a.v.o.-scholen minder hoge eisen, in intellektuële zin, worden gesteld. Voorafgaande selektie zal m.i. echter ook daar aanbeveling verdienen. Een geringer aantal facultatieve uren in het 2e, 3e (en 4e) leerjaar dan de commissie-Goote voorstelt zal naar mijn mening nodig zijn, om voor de gemeenschappelijke arbeid de nodige tijd te vinden. Als men zo handelt is er kans, dat de jeugdige creativiteit, die nu in de scholen zo vaak in verdrukking komt, behouden blijft en zich zelfs kan ontwikkelen. Dat dit voor de positie van het Nederlandse volk in het economisch wereldbestel van de grootste betekenis is, zal ieder duidelijk zijn.

EINDEXAMENS

J. KONING

Een belangrijk onderdeel van het „rapport van de werkgroep uit het rijksschooltoezicht over de inrichting van het voortgezet onderwijs" vormt het voorstel over de eindexamens.

Wie geen vreemdeling in het pedagogische Jeruzalem is, weet met hoeveel voorzichtigheid en wijsheid men over dit onderwerp moet schrijven om te voorkomen, dat men in een stofwolk omkomt. Het komt mij voor, dat de inspecteurs, die voor dit voorstel verantwoordelijk zijn inderdaad met de nodige voorzichtigheid hebben gewerkt. Hun voorstel is een voor velen aanvaardbaar compromis tussen de verschillende extreme meningen geworden. Toch zal ook aan hen het stof niet bespaard blijven en ik hoorde reeds de verbolgen kreten van sommigen die de „klassieke vorming" willen verdedigen (omdat het Grieks in het B-programma facultatief gesteld wordt); van hen, die in dit voorstel een „niveauverlaging van het Nederlandse volk" wensen te zien en van degenen, die zweren bij de uniformering en elke facultatiefstelling van een vak als een aanslag op de cultuur plegen uit te leggen. Talloze anderen zullen het niet eens zijn met sommige finesses en zullen weer nieuwe voorstellen en voorstelletjes in de discussie werpen.

Het zou een uitgebreide psychologische (en sociologische) studie vereisen om de motieven te ontleden, die bij deze discussie een rol spelen. Deze studie zou zeer waardevol zijn voor het gehele Nederlandse onderwijs.

Hoe moeilijk deze studie zal zijn blijkt b.v. al als men de volgende vraag wil beantwoorden: Is de uitgangsstelling van de inspecteurs: „*Eindexamens zijn in het voortgezet onderwijs onmisbaar*" niet een typische ambtsovertuiging van een controlerende groep in Nederland?

Hiervoor zou pleiten, dat een der inspecteurs, toen hij twee jaar geleden nog directeur van een school was, deze stelling verre van zich wierp en juist afschaffing van het eindexamen als een grote winst beschouwde[1]. Hiertegen pleit echter, dat inspecteur *A. J. S. Van Dam* reeds enige jaren geleden een voorstel deed om het eindexamen af te schaffen[2]. (althans het tegenwoordige uniforme examen), terwijl juist de rector *Karsemeyer* dit examen verdedigde.

Een eenduidige samenhang tussen voorstel en groep bestaat dus niet.

Toch zou het bijzonder instructief zijn de meningen van de verschillende groepen , die bij het eindexamen zijn betrokken eens afzonderlijk (in „reincultuur") te vernemen. Zo zouden we dan behalve een rapport van

1 Zie het rapport „Overlading in het onderwijs" blz. 76–78 (1957).
2 Zie „Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs" A. J. S. van Dam en Dr. J. Karsemeyer: „Eindexamen of niet?" no. 125 blz. 231–237. (1955).

de inspectie, rapporten van directeuren en rectoren, leraren, gecommitteerden, ambtenaren, industriëlen (als vertegenwoordigers van de ontvangende maatschappij), hoogleraren (als vertegenwoordigers van de ontvangende Universiteiten en Hogescholen) moeten bestuderen, terwijl we, al naar gelang onze mate van „progressiviteit" ook een rapport van leerlingen van het V.H.M.O. en van ouders van leerlingen zouden meerekenen.

Natuurlijk zouden deze groepen zorgvuldig moeten worden samengesteld. Elke werkgroep zou representatief moeten zijn voor de groep, waar uit ze werd gekozen d.w.z. in elke werkgroep zouden de verschillende „zuilen" en de voornaamste pedagogische stromingen hun stem moeten kunnen laten horen.

Dat de levensovertuiging bij de voorstellen over het eindexamen een rol speelt blijkt bv. uit de discussie tussen *van Dam* en *Karsemeyer*. De laatste stelt: „Wij mogen niet proberen het onderwijs geheel te schikken naar de aard en de liefhebberij van de leerling. Er moet een krachtig stuk plichtbesef worden gekweekt..." Aan deze uitspraak ligt ongetwijfeld een bepaalde Christelijke anthropologie ten grondslag[1].

Het is dus niet verwonderlijk, dat *Karsemeyer* later tegen *Van Dam* opmerkt, dat er reeds voldoende differentiatie is in de eindexamens en dat hij dus geen behoefte heeft aan het *individuele diploma*.

Een bepaalde anthropologie leidt dus ook tot bepaalde opvattingen over de inrichting van het eindexamen.

Dat de pedagogiek die men volgt, de didactiek en daarmee ook de gedachten over het eindexamen bepaalt is ook zonder meer duidelijk.

Maar dat is dan ook de voornaamste reden, waarom het zo moeilijk is een door allen aanvaardbaar voorstel over de inrichting van het eindexamen te doen. De verschillende pedagogieken zullen noodzakelijkerwijs tot verschillende voorstellen moeten komen. Was het nu maar zo, dat bij de discussies steeds de pedagogiek, die men aanhangt expliciet te voorschijn kwam, dan zou men het waarschijnlijk gemakkelijker eens kunnen worden over een compromis. Maar nu worden tevens beschouwelijke, buiten-pedagogische, psychologische en technische argumenten door elkaar heen gebruikt en dat brengt in de situatie van heden, waarin een „communis opinio" over de diepste werkelijkheid ontbreekt extra verwarring te weeg.

Na deze uitweiding keer ik tot het rapport terug.

Het spijt mij, dat de pedagogische grondslagen van de voorstellen van de inspecteurs niet duidelijk zijn geformuleerd. Dan was een discussie over de grote lijnen en de details pas mogelijk en vruchtbaar. Nu begint

1 Een bepaalde, niet „de" Christelijke antropologie. „De" Christelijke anthropologie bestaat niet. Een andere, eveneens Christelijke anthropologie kan stellen: „Als wij het onderwijs geheel zouden kunnen schikken naar de aard van de leerling, kan er juist het krachtigste plichtsbesef worden gekweekt".

het gedeelte over de eindexamens met de stelling, dat ze onmisbaar zijn. Waarom? Het antwoord is:

1. Het eindexamen is voor de leerling van waarde, want: *a.* het heeft een formeel karakter; *b.* hij kan zijn kennis en kunde tonen; *c.* het is een passend sluitstuk.
2. Het is een stimulans voor de school en een drang tot voortdurende bezinning.
3. Het begrenst en concretiseert de leerstof.
4. Het controleert de kwaliteit van het onderwijs.
5. Het maakt onderlinge vergelijking van scholen mogelijk.
6. Het voorkomt te grote divergenties tussen de scholen.
7. Het is een waarborg tegen willekeur voor de leerling.

„Toch", zegt het rapport, „is de leerling de centrale figuur". Hij moet kunnen tonen, wat hij wel kan.

Geen van deze argumenten is op zichzelf bewijzend voor de onmisbaarheid van het eindexamen.

Het eerste is alleen zuiver pedagogisch. Daarom snijdt het echter nog geen hout. Want ook het plechtig uitreiken van een individueel getuigschrift, het tonen van kennis en kunde in proefstukken, tentamens, voordrachten en gezamenlijke manifestaties en het vervaardigen van een „werkstuk" in opdracht van een leraar of een inspecteur kunnen van even grote waarde zijn voor de leerling als een examen; zelfs van grotere waarde, als men aanneemt, dat de leerling de centrale figuur is. Op het uniforme examen is hij dat nimmer, daar is hij een exemplaar van het soort examencandidaat geworden en van een groot gedeelte van zijn individualiteit beroofd.

De overige argumenten zijn, voor wie de leerling de centrale figuur acht, van minder belang.

De inrichting van een – laat ik het noemen – *eindproef* (in tegenstelling met een uniform examen) – voor elke leerling, zo nodig, verschillend – is op zich zelf al stimulans genoeg voor de school en eist een diepere bezinning op de gang van zaken dan ooit een van buiten opgelegd uniform examen zal veroorzaken. Een uniform examen werkt niet stimulerend, als het niet voortdurend wordt vernieuwd en dat zou alleen mogelijk zijn, indien er een „board of examiners" geschapen werd, die ieder jaar de opgaven en methoden verder ontwikkelde en de didactische en pedagogische grondslagen onderzocht.

De begrenzing en concretisering van de leerstof behoeft niet door een examen te geschieden, maar kan eenvoudig worden vastgesteld door een nadere omschrijving van het leerplan.

Deze concretisering van de leerstof door het examen bevat een mogelijkheid van onrechtstreekse beïnvloeding van de didactiek, die juist vermeden moet worden.

De controle op de kwaliteit van het onderwijs behoeft niet door een uniform examen te geschieden. Intensief bezoek van de inspectie; een onderzoek naar de studieresultaten van oud-leerlingen; een onderzoek naar de loopbaan van oud-leerlingen; een vijfjaarlijks bezoek van een „evaluatiecommissie" zouden waarschijnlijk nog betere controle opleveren.

Bij de laatste drie punten komen de sterkste argumenten voor een uniform examen naar voren. De scholen mogen niet teveel divergeren, ze moeten onderling vergelijkbaar zijn. Dat schijnt een redelijke eis. Van het standpunt der inspectie is het van groot belang over een eenvoudige methode te beschikken ter vergelijking van de scholen. Het percentage geslaagden geeft een indicatie; dit percentage is afhankelijk van de examencijfers. Daarom moet de waardering zoveel mogelijk worden geuniformeerd: de normen voor het eindexamenwerk belemmeren een te grote divergentie in waardering. Hoe redelijk dit alles ook lijkt: de leerling is nu reeds lang niet meer de centrale figuur. Het is een illusie te menen, dat de soms essentiële verschillen tussen de scholen gemeten zouden kunnen worden door examencijfers. Een school met hoge cijfers en een groot percentage geslaagden kan aan andere criteria „gemeten" misschien wel een hele slechte school zijn. De inspecteur kan zich door een veelvuldig bezoek, indien hij zijn criteria goed kiest, veel sneller en beter een oordeel vormen dan een commissie, die slechts een week in de school vertoeft op het einde van een cursus.

Maar waarom mogen de scholen niet divergeren?

Waarom moet een Prot. Chr. School aan zijn kinderen hetzelfde vragen als een R.K.-School? Indien de confessionele scholen het bijbelonderwijs en het onderwijs in de geloofsleer van centraal belang achten, waarom worden hun leerlingen dan niet in deze vakken geexamineerd? Waarom moeten deze leerlingen dan juist niet tonen, dat ze in deze centrale vakken het onderwijs met vrucht hebben gevolgd? En waarom mogen de Dalton- en Montessorilycea, waar de vakken handenarbeid, muziek, toneel, lichamelijke oefening, voordracht en tekenen een veel belangrijker functie hebben gekregen, hun leerlingen geen gelegenheid geven juist op deze gebieden te laten zien, wat ze waard zijn?

Indien er examens moeten blijven bestaan, dan is het nodig, dat er voor elke richting, die de algemene vorming van kinderen ter hand neemt een *eigen examen wordt ingericht, dat aan de pedagogische eisen van die richting voldoet.*

Een concurrentie tussen de richtingen zou het gevolg zijn? Maar dan meer een edele wedstrijd dan een „struggle for life".

„Eindexamens zijn voor het voortgezet onderwijs onmisbaar". Deze stelling is door de werkgroep niet bewezen. Ze is ook niet bewijsbaar.

Alleen dan, wanneer ook andere mogelijkheden zijn beproefd, zou men een „practisch bewijs" kunnen leveren.

Helaas opent het rapport geen andere mogelijkheden. Het stelt een vereenvoudiging voor. Slechts in zes vakken zal examen moeten worden afgelegd. De controle op passieve taalbeheersing van de drie moderne talen zal na vijf jaar plaats vinden. Alle richtingen voor V.W.O. worden zesjarig. Er worden vier richtingen voorgesteld: t.w.

A. Kernvakken: Nederlands, Grieks, Latijn; 3 moderne talen.
B. Kernvakken: Nederlands, Latijn, 3 moderne talen, wiskunde, natuurkunde, scheikunde.
C. Kernvakken: Nederlands, 3 moderne talen, wiskunde, natuur- en scheikunde.
D. Kernvakken: Nederlands, 3 moderne talen, wiskunde, sociaal economische vakken.

Eindexamens

A. Nederlands, Grieks, Latijn, twee moderne talen naar keuze, Geschiedenis.
B. Nederlands, Latijn, 1 moderne taal naar keuze, wiskunde, natuur- en scheikunde.
C. Nederlands, 2 moderne talen naar keuze, wis- natuur- en scheikunde.
D. Nederlands, 2 moderne talen naar keuze, handelswetenschappen (met economie), wiskunde en geschiedenis of aardrijkskunde.

Op zichzelf genomen is deze vereenvoudiging waarschijnlijk een verbetering. Hiermee worden de Nederlandse examens, wat het aantal vakken betreft, vergelijkbaar met die der andere West-Europese landen. Een inconsequentie van dit programma ligt in het gebrek aan keuze-mogelijkheid in de natuurwetenschappen. Het is niet duidelijk waarom de biologie uit de rij der kernvakken is geschrapt. Het overladingsrapport van de Haagse commissie heeft dit m.i. beter gezien[1]. Dit rapport geeft ook grotere keuzemogelijkheden in richting D. aan.

Radicaal is de vereenvoudiging niet. Vergelijkt men richting A met Gymnasium α, dan vervalt voor het examen 1 moderne taal en wiskunde; bij vergelijking van B met gymnasium β vervallen Grieks, 2 moderne talen en biologie: hier vervallen dus vier vakken voor het examen. Voor de moderne talen wordt evenwel een proef aan het eind van de 5e klas afgelegd, zodat het verschil met de tegenwoordige toestand niet bijzonder groot is.

Het vereenvoudigde examen, zoals de werkgroep dit voorstelt is een

1 Rapport van de Commissie ter bestudering van het vraagstuk der overlading bij het Gemeentelijk V.H.M.O. te 's-Gravenhage. Voorzitter: D. J. E. Timmers.

uniform eindexamen. Heeft de werkgroep zijn voorstel als een compromis gezien? Als een doorgangsstadium naar een andere toestand? Of als een voorlopig eindpunt? Een eindpunt, dat weer 100 jaar eindpunt blijft? B.v. van 1963–2063.

Uit de slotopmerking van het rapport blijkt, dat de werkgroep niet statisch heeft gedacht. Dat is zeer te waarderen. Maar ze heeft verzuimd aan te geven op welke wijze een geleidelijke verandering van het onderwijs plaats moet vinden. Over de opzet en uitvoering van onderwijsexperimenten, die de veranderingen zullen moeten voorafgaan, begeleiden en volgen wordt nergens een opmerking gemaakt. Over het beproeven van andere mogelijkheden naast en in plaats van een uniform eindexamen wordt niet gerept.

Wel wordt de opmerking gemaakt, dat de vrijheid van de individuele scholen aan zekere beperkingen zal worden onderworpen, omdat ze in een geheel moeten passen. Op zichzelf is dit een juiste opmerking, die voor de vrijheid geen gevaar inhoudt, zolang het geheel elastisch genoeg is. Gevaarlijk wordt ze eerst, als het geheel verstart. Een dergelijke verstarring is niet denkbeeldig. Alleen indien een stimulans tot innerlijke vernieuwing wordt gewaarborgd door een sterke onderwijsresearch is er reden tot blijdschap. Daarom is het jammer, dat het rapport hierover zwijgt.

Tenslotte

Laat er snel gehandeld worden. Laat dit rapport het laatste zijn van de reeks. Het onderwijs moet rust hebben in deze snel bewegende wereld. Maar het onderwijs moet ook sneller kunnen mee-bewegen. Daarom is elke vereenvoudiging een verbetering. Mits die vereenvoudiging door bezinning en onderzoek – *pedagogisch onderzoek* – zal worden begeleid.

BOEKBEOORDELINGEN

VRIJE-TIJDSBESTEDING IN NEDERLAND

I. ALGEMENE GEGEVENS

Bij de Uitgeversmaatschappij W. de Haan N.V. te Zeist zijn in 1957 en 1958 de volgende publikaties verschenen van het Centraal Bureau voor de Statistiek te 's-Gravenhage over Vrije-tijdsbesteding in Nederland, winter 1955/1956:

Deel 1 „*Methodologische inleiding*", prijs *f* 3,—.
Deel 2 „*Avond- en weekendbesteding*", prijs *f* 7,25.
Deel 3 „*Bioscoopbezoek*", prijs *f* 6,90.
Deel 4 „*Leesgewoonten*", prijs *f* 6,70.
Deel 5 „*Verenigingsleven*", prijs *f* 2,90.
Deel 6 „*Bezoek aan toneel- en muziekuitvoeringen; muziekbeoefening*", prijs *f* 2,40.
Deel 7 „*Het beoefenen van liefhebberijen*", prijs *f* 0,70.

Uit het voorwoord van deel 1, geschreven door Prof. Dr. Ph. J. Idenburg Directeur-Generaal van de Statistiek, blijkt dat deze publikaties o.m. zijn ontstaan uit een opdracht van de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen om een onderzoek in te stellen naar de culturele en sociale betekenis der huidige vrije-tijdsbesteding en een vervolg zijn op een eerste studie uit 1954 inzake radio en vrije tijdsbesteding. Het onderzoek is onder leiding van de heer Drs. J. de Bruyn, Hoofd van de afdeling Culturele statistiek, uitgevoerd door de heer Drs. P. Thoenes.

II. VERSLAG VAN HET ONDERZOEK

Deel 1 Methodologische Inleiding

In deel 1 wordt een uiteenzetting gegeven over de doelstelling van het onderzoek, de gevolgde methode, de coderingen en de betrouwbaarheid der uitkomsten. Verder zijn opgenomen een aantal bijlagen waaronder de vragenlijst. Het begint met een prima overzicht over de wenselijkheid van een onderzoek naar de besteding van de vrije tijd.
Als werkhypothese voor het hier besproken onderzoek is gesteld dat:

1. De vrije-tijdsbesteding een complementair, maar gelijkwaardig levensgebied is naast gezin en beroep.
2. Het karakter der vrije-tijdsbesteding, behalve door een aantal secundaire voorwaarden, zeer direct beïnvloed wordt door de beroeps- en gezinssituatie.
3. Begrip voor het vrije-tijdsbestedingsvraagstuk slechts mogelijk is bij een juist inzicht in beroeps- en gezinsvraagstukken.

De laatste hypothese is van vèrgaande invloed geweest op de structuur van het onderzoek.

T.a.v. de gevolgde methode wordt opgemerkt dat de statistische aanpak centraal is gesteld. Teneinde tot een verantwoorde uitvoering te komen is voor dit onderzoek de medewerking ingeroepen van de Nederlandse Stichting voor Statistiek, die over een eigen enquêteurs-apparaat en een grote ervaring met steekproefonderzoekingen beschikt. Uiteindelijk zijn voor het gehele onderzoek 10500 personen ondervraagd zijnde een representatieve steekproef uit de gehele Nederlandse bevolking van 12 jaar en ouder. Naast het verzamelen van statistische gegevens door middel van uitvoerige vragenlijsten zijn een aantal vrije interviews gehouden met de bedoeling de statistische beeldvorming aan te vullen door naast het cijfermatige gemiddelde een aantal karakteristieke punten verbaal te beklemtonen. Statistisch zijn de gegevens als volgt ingedeeld:

a) Personen en wel naar

1e leeftijd en levensfase (een belangrijk aspect van dit onderzoek is de vrijetijdsbesteding van de jeugd).
2e milieu en beroep.
3e gevolgd onderwijs.
4e kerkelijke gezindte.
5e woonmilieu.

b) Bezigheden en interessen.

Deel 2 Avond en weekendbesteding

Het tweede deel van het verslag geeft een algemeen beeld van de avond- en weekendbesteding. Een uitvoerige analyse van de in 33 staten gerubriceerde gegevens en van de vele interviews, die in duidelijke en prettig leesbare protocollen zijn weergegeven, leidt tot de algemene conclusie, dat de Nederlanders een huiselijk en arbeidzaam volk zijn. Het onderzoek naar de avond- en weekendbesteding heeft verder aan het licht gebracht:

1e Met uitzondering van de jongsten en de oudsten, vertoont het recratiepatroon bij vergelijking der generaties weinig opvallende verschillen.
2e De verschillen in levensstijl, die kenmerkend zijn voor de diverse kerkelijke groeperingen, weerspiegelen zich slechts zwakjes in het vrije-tijdsbestedingsbudget.
3e Op recreatiegebied verdelen geen grote stijlverschillen het Nederlandse volk.
4e Leeftijd, milieu en confessie hebben voorzeker invloed op de aard der tijdsindeling, zonder echter bij grote groepen sterk afwijkende subpatronen in het leven te roepen.
5e Van een bevoorrechte positie van de jeugd van 12 tot 18 jaar, t.a.v. het ter beschikking hebben van eigen vrije tijd, is geen sprake. Voor een deel komt dit doordat de groep van 12–14 jaar veel meer tijd besteedt aan slapen dan de groepen van 18–59 jaar. Ook de groep van 15–17 jaar heeft meer slaap nodig hoewel minder dan die van 12–14 jaar.
6e De Nederlander leest gemiddeld gedurende avond en weekend ± 5 uur per week. Op het platteland is het vooral de krant die uitvoerig gelezen wordt. De loontrekkende middenstand investeert de meeste leestijd in boeken. De belangstelling voor tijdschriften is het grootst tussen de 24 en 40 jaar.
7e Naast milieufactoren spelen ook leeftijd en gezinssituatie een belangrijke

rol bij het bepalen der zondagsbesteding. Het onbekommerdst is de groep der 15–17-jarige reeds in beroep werkzame jongens. De schoolgaande jeugd besteedt een deel van haar avonden en weekend aan het maken van huiswerk.
8e Het meest afwijkend van het Nederlandse patroon is de zondag der gereformeerden. Zij besteden bijna 1 uur minder aan ontspanning waarbij in het bijzonder radioluisteren, uitgaan en actieve recreatie worden gemeden. Naar verhouding lezen zij echter meer.
9e Niet is te constateren dat de vrije-tijdsbesteding der leidinggevende groepen veel van de overige Nederlandse bevolking zou verschillen.
10e De algemene indruk is dat de gehele arbeidersgroep voor ontwikkeling en vorming niet meer of minder tijd reserveert dan de leden der andere milieus.
11e De ongeschoolde arbeiders en de verkeersarbeiders besteden naar verhouding de meeste tijd aan passieve recreatie.
12e Zo er op vrije-tijdsbestedingsgebied dan al een problematiek van enig formaat is, dan zou dit toch een kwestie zijn van nog niet geslaagde adaptatie, een problematiek, die individueel en groepsgewijze veelal een aflopend karakter heeft.

Deel 3 Bioscoopbezoek

Dit deel van het verslag over Vrije-tijdsbesteding in Nederland is gewijd aan het bioscoopbezoek. Medegedeeld wordt dat de Nederlander gemiddeld 6 maal per jaar de bioscoop bezoekt. De Engelsman evenwel 25 maal, de Amerikaan en de Spanjaard 16 maal, de Deen 13 maal en de West Duitser ca. 12 maal. Evenwel trekt de bioscoop in Nederland jaarlijks meer bezoekers dan alle andere „vermakelijkheden" buitenshuis tezamen. Bioscoopbezoek is daarmee een massaverschijnsel geworden doch niet in die zin dat het overal gelijkmatig over de Nederlandse bevolking is verdeeld.

De Nederlander van 12 jaar en ouder bezocht in 1955 gemiddeld 8 maal de bioscoop, de mannen iets meer (8,5 maal) de vrouwen iets minder (6,6 maal). 43 % der Nederlanders verklaart nooit een bioscoop te bezoeken, 7 % verklaart meer dan tweemaal per maand te gaan, 1 % gaat zelfs vaker dan éénmaal per week. Frequent bioscoopbezoek kan gezien worden als een onderdeel van frequenter uitgaan in het algemeen. Dit geldt zowel voor muziekuitvoeringen, als voor toneel- en cabaretvoorstellingen. De verkregen gegevens geven niet de indruk dat er een apart bioscooppubliek is, dat niet meer aan andere vormen van uitgaan toekomt.

De bewoners der grote gemeenten bezoeken meer dan 2 maal zoveel de bioscoop als die van het platteland. Voor alle milieugroepen neemt de bezoekfrequentie af naarmate het woongebied minder stedelijk en meer landelijk wordt. De hoogste bezoekfrequentie treft men aan bij de 18–23-jarige jongemannen (21 maal per jaar); 88 % van de mannen in deze leeftijdsgroep verklaarde wel eens een bioscoop te bezoeken.

De kostenfactor blijkt niet van overwegende betekenis: de landarbeiders gaan meer dan de boeren en de arbeiders meer dan de middenstanders naar de bioscoop.

De mannelijke grote stadsarbeidersjeugd tussen de 18 en 23 jaar gaat 35 × per jaar naar de bioscoop en van de 18–28-jarige mannelijke arbeiders gaat 21 % vaker dan eens per 14 dagen.

De bezoekfrequenties der verschillende kerkelijke gezindten blijven onder die van hen, die tot geen kerk behoren. Tussen de kerkelijke gezindten bestaan echter grote verschillen: de rooms-katholieken zijn de meest frequente bioscoopbezoekers, de protestantse groepen, en met name de gereformeerden, gaan het minst.

Het patroon der rooms-katholieken en der hervormden is, wat het generatie-aspect betreft, praktisch gelijk aan dat van hen, die tot geen kerk behoren; bij de gereformeerden zet het grotere bioscoopbezoek der jongeren eerst op latere leeftijd in. Deze gegevens doen vermoeden dat in een niet verre toekomst de verschillen in bioscoop-gedrag goeddeels verdwenen zullen zijn.

Leidinggevenden en welgestelden gaan relatief veel naar de bioscoop. Naarmate het niveau van het gevolgde onderwijs stijgt, stijgt ook het percentage films dat tot de topklasse kan worden gerekend.

Deel 4 Leesgewoonten

Nederland behoorde in 1954 tot de tien landen met de grootste boekenproductie van de wereld.

Ons land telt één boekwinkel op ongeveer 7000 inwoners waarmee het de zesde plaats inneemt op de wereldranglijst.

In 1952 werden uit de gezamenlijke bibliotheken ruim 60.000.000 boeken geleend; dit is gemiddeld 25 per Nederlands gezin.

De landelijke en regionale dagbladen hadden in 1955 een totale oplaag van 2.800.000. Dit betekent bij een bevolking van 11.000.000 en een gezinsgrootte van 4 personen, ruim 1 blad per gezin

De oplaag van de weekbladen is bij ons veel groter dan die van de dagbladen. In 1956 was de oplaag van opinieweekbladen 240.000, van de geïllustreerde weekbladen 1.600.000 en van de damesweekbladen 2.000.000.

Vermoed wordt op grond van deze gegevens dat het lezen van boeken, kranten en tijdschriften een grote plaats inneemt in de vrije-tijdsbesteding van de gemiddelde Nederlander. De mogelijkheid tot lezen hangt af van vier voorwaarden:

a) Men moet kunnen lezen.
b) Men moet er de tijd voor hebben.
c) De lectuur moet gemakkelijk verkrijgbaar zijn.
d) Men moet behoefte hebben aan lezen.

Ten aanzien van de eerste drie voorwaarden is in de laatste decennia veel verbeterd.

Ten aanzien van de behoefte aan lezen moet een onderscheid worden gemaakt tussen het lezen ter ontspanning en ter ontwikkeling.

Het onderzoek naar de leesgewoonten van ons volk heeft het volgende aan het licht gebracht.

Van de vrije tijd wordt een vijfde deel aan lezen besteed, d.w.z. de gemiddelde Nederlander leest gedurende de avond en het weekend 5 uur per week.

Bijna de helft van de „leestijd" wordt in beslag genomen door het lezen van boeken, terwijl iets meer tijd besteed wordt aan kranten en tijdschriften.

Een derde van het Nederlandse volk leest nooit een boek, 14 % leest geen tijdschrift en 5 % leest niet regelmatig een krant.

De gemiddelde Nederlander leest 17 boeken per jaar, de gemiddelde boekenlezer daarentegen 23. Het lezen van boeken neemt af met de leeftijd; de jeugd leest zeer veel.

Van degenen, die boeken lezen blijkt 17 % geen enkel boek te bezitten.

15 % van de bevolking maakt gebruik van een leesportefeuille.

Het is een algemene klacht van de Openbare Leeszalen, dat zij niet in staat zijn de arbeidersgroeperingen te bereiken. In het algemeen is de Openbare Leeszaal georiënteerd op de middenstand. De arbeiders voelen zich daarentegen meer op hun gemak in de particuliere winkelbibliotheken; 25 % van hen leest daar boeken.

Lectuur van krant, tijdschrift en boek neemt bij de Gereformeerden het grootste en bij de Rooms-Katholieken het kleinste deel van de vrije tijd in beslag.

De Rooms-Katholieken lezen relatief meer dan enige andere kerkelijke gezindte een blad van eigen richting. De Rooms-Katholieke bladen worden door personen van andere richtingen weinig gelezen. Bij de Gereformeerden is het zelfde verschijnsel in iets geringere mate te constateren.

De Nederlands-Hervormden zijn in geringe mate georiënteerd op protestants-christelijke bladen.

Deel 5 Verenigingsleven

Sinds het begin van de 20e eeuw is de verscheidenheid van verenigingen, die een rol spelen in onze maatschappij, gestadig toegenomen. De huidige Nederlander heeft daardoor een ongekend aantal mogelijkheden gekregen om in groepsverband zijn belangen te verdedigen, zich met behulp van een organisatie in wel haast elke door hem gewenste richting te vormen en voor zijn ontspanning gebruik te maken van de faciliteiten van talloze soorten van verenigingen.

In de publicatie worden verenigingen gezien als groeperingen, die op formele wijze zijn georganiseerd, waaraan de leden, niet beroepshalve, maar in hun vrije tijd deelnemen en waarvan men vrijwillig al of geen lid kan worden.

Deze verenigingen onderscheiden zich ten eerste door een zekere mate van vrijwilligheid bij de toe- en uittreding. Ten tweede hebben de behandelde verenigingen een formele structuur. Altijd zijn in statuten, reglementen of andere documenten de doeleinden, waarnaar de organisatie streeft en de middelen, waarvan men zich zal bedienen bij die pogingen, vastgelegd. Ten derde liggen de verenigingsactiviteiten van de gewone leden nagenoeg geheel in de sfeer van de vrije tijd buitenshuis.

Als vorm van vrije-tijdsbesteding is het verenigingsleven een uithuizige activiteit in groepsverband en zodoende een belangrijk aspect voor een onderzoek, dat wil nagaan wat de Nederlanders in hun vrije-tijd doen.

In het verslag wordt een onderscheid gemaakt naar de doelstelling van de vereniging. Nagegaan wordt verder welke groepen van personen actief zijn betrokken bij één of meerdere soorten verenigingen. In de derde plaats wordt aan de orde gesteld de frequentie waarmee deze groeperingen deelnemen aan het organisatieleven en ten slotte komt de levensbeschouwelijke richting van de diverse verenigingen aan de orde.

Na statistische bewerking van de verkregen gegevens kan het volgende worden gezegd:

1e De helft van de Nederlandse bevolking van 12 jaar en ouder is actief of werkend lid van één of meer verenigingen. Bijna een vijfde deel van de bevolking is werkend lid van twee of meerdere soorten organisaties.

2e De sportverenigingen hebben het grootste aantal actieve leden; verenigingen met een cultureel doel staan qua actief ledenaantal op de tweede plaats.

3e Leden van sportverenigingen bezoeken hun vereniging gemiddeld 64 × per jaar. Ook jeugd-culturele- en ontspanningsverenigingen worden door hun leden ongeveer éénmaal per week bezocht.

4e Van de aangesloten personen is 45 % lid van een vereniging, die niet op een bepaalde levensbeschouwelijke grondslag berust.

5e De 12–17-jarigen zijn over het algemeen zeer verenigingsgezind; van de 12–14-jarigen is 67 % en van de 15–17-jarigen 68 % aangesloten. Bij de 18–23-jarigen wordt het enthousiasme voor verenigingen geringer.

6e De niet-verenigingsleden vindt men voornamelijk bij de ongehuwde jeugd, die een beroep uitoefent. Het is vooral de arbeidersjeugd tot 28 jaar die, vergeleken met hun leeftijdgenoten, in geringe mate aan het verenigingsleven deelneemt.

7e De grootste belangstelling heeft de jeugd voor de sport- en voor de jeugdvereniging.

8e De belangstelling voor de jeugdvereniging is als volgt:
van de 12–14-jarigen is 25 % lid,
van de 15–17-jarigen is 17 % lid,
van de 18–23-jarigen is 9 % lid.
In de meeste gevallen verlaat men op 17 à 18-jarige leeftijd de jeugdvereniging. In het algemeen blijft de jeugd langer lid van godsdienstig georiënteerde, dan van niet-confessionele jeugdverenigingen.

9e Weinig jongeren zijn lid van een politieke- of vakorganisatie.

10e De Nederlandse huisvrouw bemoeit zich weinig met het verenigingsleven. De belangstelling van de gehuwde vrouw wordt groter als de kinderen wat ouder zijn.

11e Het verenigingsleven bij welgestelden en leidinggevenden is omvangrijk. In vergelijking met hun sexegenoten uit andere sociale milieus zijn de vrouwen uit de leidinggevende kring actief in het verenigingsleven. Ook de jeugd uit deze kring is zeer verenigingsgezind.

12e Het verbonden zijn aan een vereniging, wier levensbeschouwelijke richting overeenstemt met de eigen confessie komt het meest voor bij roomskatholieken (77 %) en bij gereformeerden (74 %); bij de andere kerkelijke gezindten is dit 37 % en bij de Nederlands-hervormden 30 %.

13e De risicodragende middenstand is weinig bij politieke- en vakverenigingen aangesloten; het vakverenigingsleven is bij deze groep niet erg ontwikkeld. De jeugd uit dit milieu is wel in vrij grote getale lid van jeugdclubs en sportverenigingen.

Deel 6 Bezoek aan toneel- en muziekuitvoeringen; muziekbeoefening

Aan dit verslag wordt het volgende ontleend:

1e Gemiddeld gaat de Nederlander 3,5 × per jaar naar een concert, een toneelvoorstelling of een cabaret.

2e Zij, die veel naar de bioscoop gaan, gaan gemiddeld ook veel naar andere voorstellingen en uitvoeringen.

3e Het bezoek aan muziek- en toneeluitvoeringen is het grootst bij de 18–23-jarigen. Zowel het percentage bezoekers als de bezoekfrequentie per jaar dalen, wanneer een oudere leeftijdsgroep in beschouwing wordt genomen.

4e De leidinggevende en de loontrekkende middenstand nemen het meest deel aan het uitgaansleven; de landarbeiders gaan daarentegen weinig uit.

5e De gemiddelde Nederlander gaat tweemaal naar de bioscoop tegenover éénmaal naar het toneel of een concert; de arbeider gaat driemaal zoveel naar de bioscoop als naar een muziek- of toneeluitvoering; bij de leidinggevenden zijn de beide bezoekfrequenties gelijk.

6e Op het platteland floreert het amateurtoneel en -orkest.

7e 19 % van de bevolking van 12 jaar en ouder bespeelt één of meerdere muziekinstrumenten. De piano is het meest bespeelde instrument.

8e 6 % van de bevolking van 12 jaar en ouder zingt in een zangclubje of zangvereniging.

9e De jeugd doet meer aan actieve muziekbeoefening dan de volwassenen.

10e De leidinggevende en de loontrekkende middenstand doen het meest aan actieve muziekbeoefening.

11e Het zingen wordt door de plattelanders het meest gedaan.

12e 29 % van de Gereformeerden bespeelt één of meer instrumenten, van hen bespeelt 50 % het orgel.

Deel 7 Het beoefenen van liefhebberijen

47 % van de bevolking van 12 jaar en ouder beoefent één of meer liefhebberijen als handwerken, tuinieren, dieren verzorgen, handenarbeid, filmen en fotograferen, denksport als puzzlen en het oplossen van kruiswoordraadsels, verzamelen, etc.

De meeste liefhebberij-beoefenaren zijn te vinden onder de 12–17-jarigen; op latere leeftijd neemt het aantal personen, dat liefhebberijen beoefent enigszins af.

Knutselen en verzamelen is voor de jongere leeftijdsgroepen aantrekkelijker dan voor de oudere bevolking.

De risicodragende middenstand telt het kleinste percentage liefhebberij-beoefenaren, de loontrekkende middenstand daarentegen het grootste.

Knutselen is een activiteit, die door mannen uit alle groepen wordt beoefend.

Filmen en fotograferen zijn daarentegen exclusieve bezigheden voor de mannen uit de leidinggevende en de loontrekkende middenstandsgroep.

III. NABESCHOUWING

De rapporten over vrije tijdsbesteding door Nederlanders geven aanleiding tot de volgende critische opmerkingen:

1e Bij het rubriceren van de stof is te weinig gebruik gemaakt van hoofd- en kleine letters, Arabische- en Romeinse cijfers. Daardoor loopt de nummering doorelkander hetgeen uitermate verwarrend werkt. Vooral de pagina's 12 t/m 16 van het eerste deel zijn weinig overzichtelijk ingedeeld. De moderne Amerikaanse methoden, die in wetenschappelijke publicaties worden toegepast voor het aanduiden van hoofdstukken, paragrafen, sub-paragrafen en verdere onderverdelingen, zijn doelmatiger.

2e Ter toelichting en ter verlevendiging van het cijfermateriaal zijn een aantal protocollen over de interviews in de rapporten gepubliceerd.

Aangezien het hier gaat over het besteden van de vrije tijd is het overbodig de lezer van de rapporten ondermeer het volgende mede te delen:

„Een grote donkere jongen met een levendig, onregelmatig gezicht". (pag. 51, deel 2).

„Aaltje is een klein blond levenslustig meisje met een wipneusje". (pag. 51, deel 2).

„Zijn vrouw is een gezellige dikkerd, die vrijuit meepraat en veelvuldig koffie inschenkt". (pag. 76, deel 2). Noch het gezicht, noch de wipneus, noch het dik zijn hebben met het onderwerp iets te maken.

3e In deel 2 wordt op pagina 10 geconstateerd:

„De Nederlanders zijn een huiselijk en arbeidzaam volk. Dit is de algemene conclusie, waartoe men telkenmale geraakt, indien men de hierna volgende cijferreeksen vanuit verschillende gezichtshoeken analyseert". In hetzelfde deel is op pag. 41 een beschouwing over het gezin opgenomen, waarin ondermeer staat dat bij velen de traditionele voorstelling leeft dat ontspanning en gezinsleven op enigerlei wijze nauw verbonden dienen te zijn en dat in dit beeld een zeker wantrouwen past tegen bepaalde moderne recreatievormen als bioscoop en dansen, die de gezinsleden verleiden tot individuele uithuizigheid. De vraag wordt dan gesteld in hoeverre nu nog het oude beeld van kracht en de nieuwe angst gerechtvaardigd is. Na het verstrekken van een aantal door het onderzoek verkregen gegevens wordt opgemerkt:

„Concluderend uit alle bovengenoemde cijfers kan men wel zeggen, dat in het algemene Nederlandse vrije-tijdsbestedingspatroon de gezinsbinding een zeer karakteristiek element is".

Men zou zo zeggen dat dit duidelijke taal, die niet voor tweeërlei uitleg vatbaar is. Het doet daarom bevreemdend aan in het derde deel op pagina 8 een paragraaf tegen te komen over de gewijzigde gezinssituatie waarin het volgende is te lezen: „Van grote betekenis voor de toeneming van het bioscoopbezoek was ook de verandering, die in de functie van het gezin in de samenleving optrad en die, in elk geval waar het de recreatiemogelijkheden betrof, neerkwam op een grote mate van functieverlies. Het gezin was in mindere mate de omgeving, waarin men zijn recreatie zocht. De behoefte aan recreatie buitenshuis nam toe . . . ."

Deze uitingen behoeven elkaar niet per se te weerspreken maar commentaar door de rapporteur ware niet overbodig geweest.

4e Het is onnodig dat de schrijver in deel 6 op pagina 6 overdrijft. Hij deelt mede, dat het gemiddeld aantal verkochte toegangsbewijzen per inwoner van Nederland voor allerlei soorten vermakelijkheden, waaronder toneel, concerten en sportwedstrijden, gestegen is van 6,8 in 1939 tot 10,7 in 1955. Hij verbindt daaraan de conclusie, dat in deze periode bijna een verdubbeling van de omvang van het uitgaansleven valt te constateren. Terzake merken wij op dat een verdubbeling betekent een toename met 100 %. In dit geval is de toename echter 57 %. Een percentage dat op zichzelf opmerkelijk en vermeldenswaard genoeg is te worden gesignaleerd.

5e Men krijgt bij het bestuderen van deze rapporten de indruk, dat er in ons land, t.a.v. de vrije tijdsbesteding, een nivellering gaande is waardoor er van opmerkelijke stijlverschillen tussen de geestelijke en sociale groeperingen van

ons volk niet meer kan worden gesproken zodat slechts nuance-verschillen waar te nemen zijn. Het zou daarom belangrijk zijn om vanuit dit gezichtspunt het rapport van Blonk en Kruyt over „De besteding van de vrije tijd door de Nederlandse arbeiders" opnieuw te bestuderen en de gegevens van beide enquêtes, voorzover dit mogelijk is, onderling te vergelijken.

6e Het is tenslotte spijtig dat de opvatting, als zou alleen een nog niet geslaagde adaptatie een problematiek zijn van enig formaat op het gebied van de vrije tijdsbesteding niet nader is uitgewerkt. Toegegeven moet echter worden dat dit ook meer een taak is voor de sociaal pedagoog dan voor de maatschappelijke onderzoeker.

Wij willen deze nabeschouwing niet besluiten zonder met nadruk te verklaren dat het Centraal Bureau voor de Statistiek met deze publikaties zeer waardevol werk heeft verricht en daarmede velen aan zich heeft verplicht. Deze rapporten mogen op de bureaux voor onderwijs en volksontwikkeling van de Gemeentelijke Secretarieën, Provinciale Staten en het Ministerie van O. K. en W. niet ontbreken. Zij zijn voor het bepalen van het beleid op het gebied van het onderwijs, de volksontwikkeling, de sport, het vermaak, onontbeerlijk.

Verder dienen deze rapporten te worden bestudeerd door de jeugdleiders. Zij mogen derhalve in de jeugdleidersbibliotheken niet ontbreken. Het is belangrijk, dat is geconstateerd dat van de 12–14-jarigen 25 % lid is van een jeugdvereniging, van de 15–17-jarigen 17 % en van de 18–23-jarigen 9 % en dat de jeugd langer lid blijft van godsdienstig georiënteerde dan van niet-confessionele jeugdverenigingen. Het is opmerkelijk dat verder is vastgesteld dat weinig jongeren lid zijn van een politieke- of vakorganisatie en van verenigingen met een sociaal-pedagogisch doel. N.a.v. deze constatering rijst bij ons de vraag of de jeugdbeweging de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de jongeren dan niet bevordert. Zonder een nader diepte-onderzoek is echter geen antwoord mogelijk evenmin is zonder verdere research te verklaren waarom men op vrij jeugdige leeftijd de jeugdbeweging verlaat. Dat hier belangrijke sociaal pedagogische vraagstukken in het geding zijn is buiten kijf.

Verder zijn door dit onderzoek nog vele belangrijke zaken aan het licht gekomen zoals het feit, dat arbeiders leeszalen mijden en voorkeur geven aan particuliere leesbibliotheken; de arbeidersjeugd in mindere mate deelneemt aan het verenigingsleven dan hun leeftijdsgenoten uit andere maatschappelijke groepen; er verband blijkt te bestaan tussen de keuze van de film en het genoten onderwijs; etc. etc.

Kortom deze rapporten zijn zeer instructief en waard te worden bestudeerd en bediscusseerd.

J. H. N. GRANDIA

Prof. SIGMUND SKARD: *American Studies in Europe. Their history and present organisation.* University of Pennsylvania Press. Philadelphia, Pennsylvania 1958.

Deze publikatie is tot stand gebracht door samenwerking tussen het Amerika-instituut aan de universiteit van Oslo en het „Department of American Civilization" aan de universiteit van Pennsylvania.

De gegevens, die er in zijn verwerkt, werden oorspronkelijk verzameld in verband met de voorbereiding van een leerstoel voor Amerikaanse letterkunde

aan de universiteit van Oslo. Wat aanvankelijk bedoeld was als een administratief rapport groeide uit tot twee lijvige boekdelen over de geschiedenis van de amerikanistiek in Europa.

Europa is hier genomen in de ruime betekenis van het woord, met inbegrip van Sovjet-Rusland. Bovendien worden Turkije en Israël behandeld, gezien hun sterke banden met West-Europa. De universiteit van Algiers is beschouwd als onderdeel van het onderwijsstelsel in het franse moederland.

Onder „American Studies", door ons vertaald als amerikanistiek, wordt verstaan de studie van de beschaving in heden en verleden van de United States of America. Daarbij wordt zowel gedacht aan de economische, sociale en politieke ontwikkeling, als aan de geschiedenis van kunst, godsdienst en rechtsinstellingen.

In deze publikatie wordt dus een overzicht gegeven van wat in de verschillende landen van Europa op dit gebied bij het middelbaar en hoger onderwijs is verricht. Opmerkelijk is hoe elk volk overeenkomstig eigen aard en traditie heeft gereageerd op de toenemende invloed van Amerika. Dit is ook wel verklaarbaar. De studie van de grote wereldmachten is immers niet uitsluitend een kwestie van pedagogiek, maar wordt mede bepaald door de culturele en staatkundige oriëntatie van het betreffende volk.

Vanaf het begin was de U.S.A. geassocieerd met de krachten van vrijheid en vooruitgang. Na de val van Napoleon waren echter in Europa de conservatieve krachten weer aan de macht gekomen en de liberale geest was in de oppositie gedrongen. Het amerikaanse republikanisme werd veelal als een gevaarlijke revolutionnaire theorie beschouwd. Door de overheid werd de studie van anerikaanse instellingen in die tijd derhalve niet aangemoedigd.

Dit veranderde vooral door de eerste wereldoorlog. De samenwerking tussen het democratische Europa en het democratische Amerika deed de behoefte aan kennis van elkaars levensomstandigheden gevoelen. Met de toenemende financiële en politieke invloed ging een toenemende culturele invloed van Amerika gepaard. Sinds 1917 bestaan in Frankrijk een aantal leerstoelen voor amerikaanse geschiedenis en literatuur. Andere landen in West-Europa volgden dit voorbeeld. Nog sterker was dit na de tweede wereldoorlog. Alom werd Amerika als de grote bevrijder beschouwd en de belangstelling voor de engelssprekende volkeren nam in bijzondere mate toe.

Na de tweede wereldoorlog ging een enorme stroom van goederen uit de nieuwe wereld naar West-Europa. De uitgehongerde en verarmde volkeren ontvingen niet alleen levensmiddelen en militaire goederen, maar ook voortbrengselen van culturele aard, zoals dagbladen, tijdschriften, vakbladen, boeken en films. De uitwisseling van studenten en hoogleraren nam een grote omvang aan. In 1947 werd het Salzburg Seminar in American Studies opgericht. De U.S. Information Service en de Fulbright Committees verrichtten belangrijk werk. Verschillende leerstoelen op het gebied van de amerikanistiek werden ingesteld.

Volledigheidshalve moet vermeld worden, dat in de loop der tijden ook stromingen van anti-amerikanisme optraden. In de eerste plaats denken we daarbij aan het communisme in Rusland en het nationaal-socialisme in Duitsland. Maar ook in andere landen zien we soms een zekere geprikkeldheid of een wantrouwen ten opzichte van de U.S.A., waarvoor diverse oorzaken zijn aan te tonen. Vooral is er een zeker ressentiment als gevolg van de grote

afhankelijkheid op economisch en militair gebied en een wantrouwen ten opzichte van de enorme politieke macht van de U.S.A. De conservatieven in Europa verwijten aan Amerika de anti-koloniale politiek. De socialisten vinden Amerika te conservatief op sociaal en economisch gebied. Veelal heeft men meer bewondering voor de engelse beschaving dan voor de amerikaanse, men noemt de amerikanen provinciaals, beschouwt de amerikaanse uitspraak als vulgair, en haalt glimlachend de schouders op voor het winstbejag en de dollar-diplomacy van de amerikanen.

Dit alles neemt niet weg, dat men thans algemeen de noodzaak van innige samenwerking tussen Amerika en West-Europa erkent. Een systematisch onderzoek naar de gemeenschappelijke grondslagen van onze cultuur is daarbij van groot belang. De hier besproken publikatie levert daartoe een bijdrage van eminente betekenis.

Y. S. DE WILT

RECENTE PAEDAGOGISCHE LITTERATUUR

M. J. HILLEBRAND: *Psychologie des Lernens und Lehrens. Eine anthropologisch-psychologische Grundlegung.* Bd. II der „Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie" hrg. von K. Mierke u. M. J. Hillebrand. Gemeinschaftsverlag Hans Huber, Bern – Ernst Klett, Stuttgart 1958. 172 b.lz

Ongetwijfeld een vooruitgang in de Duitse litteratuur over dit onderwerp en, naast of tegenover de Amerikaanse. Een fenomenologische analyse van het leerproces ontbreekt echter. Daardoor is de verhouding lernen-lehren te uitwendig complementair gebleven. Het ontbreken van kennis van de werken van Kohnstamm en zijn school wreekt zich hier gevoelig en wel verre van trots te zijn op ons linguistisch element, betreuren wij het. Ook om den wille der Duitse kinderen en hun onderwijzers.

A. O. SCHORB: *Erzogenes Ich – erziehendes Du. Die Grundformen des Menschseins u. die pädagogische Situation.* Ernst Klett, Verlag, Stuttgart 1958. 155 blz.

Aan de hand van een reeks historische en contemporaine gedachten en denkers wordt de ik-gij-relatie nader geanalyseerd. Ook hier missen wij natuurlijk Kohnstamm's pedagogiek, die in haar ganse opzet zozeer op deze relatie gebouwd was.

H. HECKEL, E. LEMBERG, H. ROTH, W. SCHULTZE, F. SÜLLWOLD: *Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis.* – Veröffentlichungen der Hochschule f. Internationale pädag. Forschung I. – Quelle u. Meyer, Heidelberg 1958, 232 blz.

Het zoeken naar een paedagogiek, waarin de opvoedingswerkelijkheid de grondslag vormt voor onderzoek en theorie, vindt ook in dit deeltje zijn uitdrukking. Het eerste artikel brengt ons in medias res: *Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik.* ROTH, de schrijver van dit stuk, is een behoorlijk psycholoog, wiens sterke amerikaanse invloed zijn neiging ook

theoretisch grondig te denken geen goed doet. Niettemin is dit stuk alleszins de moeite waard. – LEMBERG's *Aufgaben einer Soziologie des Bildungswesens* is niet van hetzelfde niveau maar verdient niettemin onze aandacht. HECKEL's *Die pädagogische Freiheit in der Sicht des Schulrechts* biedt de Nederlandse lezer – sofist bij uitstek op dit gebied – weinig. SCHULTZE's artikel *Der Mittelbau im Rahmen einer Neugestaltung unseres Bildungswesens* geeft een zeer goed voorbeeld van vergelijkende bestudering der schoolorganisatie („comparative education", „vergleichende Pädagogik"), dat zowel methodisch als praktisch leerzaam is. Thematisch staat het buiten het boek. Het laat echter aan een bepaald stuk werk, dat overigens geheel willekeurig gekozen is, zien dat empirisch onderzoek zeer wel mogelijk is op het gebied der paedagogiek. – Een stukje puur amerikaanse theorie van scientistische herkomst over „het" experiment door SÜLLWOLD bevat niets nieuws en desoriënteert de argeloze lezer omtrent hetgeen empirisch onderzoek op paedagogisch terrein wel allemaal zou kunnen zijn. – Een literatuurlijst sluit het boek af. Deze doet ons verlangen naar een goede bundel, wel gekozen herdrukken van artikelen die thans door hun verspreide publicatie „nergens" te vinden zijn. Een enkele Amerikaanse titel mag echter niet uit het oog doen verliezen, dat het hier uitsluitend om Duits-talige publicaties gaat. Waardevol dus, maar beperkt.

LOUIS LAVELLE: *Conduite à l'égard d'autrui.* – Michel, Paris 1957, 245 blz.

Een aantal meditaties van de filosoof Lavelle, posthuum voor hem uitgegeven. Incidenteel mooi. Ik geloof echter toch niet, dat men er Lavelle een dienst mee gedaan heeft, deze vaak zeer voorlopig genoteerde gedachten uit te geven. Als paedagoog verbaast men zich altijd maar weer over een anthropologie die de vlg. basis vooropstelt: „Il n'y a de communication réelle qu'entre *deux* êtres: le troisième est toujours en tiers et, comme on le dit, il est toujours de trop" (p. 51). Men vraagt zich af, hoe ooit de gezinssituatie, het kind en de opvoedingssistuatie uit een dgl. stelling ontwikkeld kunnen worden. De willekeurigheid waarmee Lavelle hier dan ook verder konstrueert, maakt het twijfelachtig of deze publicatie gelukkig te noemen is.

PAUL MOOR: *Heilpädagogische Psychologie.* II: *Pädagogische Psychologie der Entwicklungshemmungen.* Huber, Bern u. Stuttgart 1958. 474 blz.

Niemand hoeft MOOR's werk aan te bevelen: het is degelijk en ernstig. Maar het moet toch wel gezegd worden, dat men vandaag aan de dag geen boek van deze omvang en voor dit lezende publiek – de „postgraduate" – kan schrijven zonder één enkele blik te slaan buiten het verdienstelijke maar toch zeer beperkte Duitse taalgebied. Daaronder heeft het boek op talrijke plaatsen zeer geleden. Het boek wordt daardoor en daarenboven nog meer een „ex cathedra spreken in zichzelf en van daaruit tot de lezer" dan nodig geweest was. Maar, natuurlijk, MOOR is een autoriteit.

M. J. L.

PEDAGOGISCH NIEUWS

I

Overzicht van geslaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam in het studiejaar 1957/1958

28.10.'57 *Middelbare Akte Pedagogiek A:*

J.W.v.Abeele, Amsterdam (scriptie: „Lessen in algemene ontwikkeling als deel van een bedrijfsopleiding").

N.L.Dodde, Amstelveen (scriptie: „Het probleem van de orde op de lagere school").

W.H.J.Niemöller, Amsterdam (scriptie: „Beschouwingen over het „Bosvolk"kamp)".

Middelbare Akte Pedagogiek B:

C.Veeneklaas, Rotterdam (scriptie: „Een onderzoek naar mogelijkheden tot verbetering der intellectuele prestaties van de leerlingen der primaire opleiding van een nijverheidsschool voor meisjes").

M.A.Wiersema, Norg (scriptie: „Invloed van radio (televisie) en film op schoolgaande jeugd").

11.3.'58 *Middelbare Akte Pedagogiek A:*

Mevr.I.J.Loois–Van Rietschote, Laren (scriptie: „Problematiek van de moeder in een sanatorium").

J.F.Hansson, Amsterdam (scriptie: „Inzicht geven als hulp bij puberteitsmoeilijkheden").

Middelbare Akte Pedagogiek B:

Mej.G.Boomsma, Amsterdam (scriptie: „Een proeve van benadering door middel van het vrije expressiewerk van een groep psychisch afwijkende kinderen, waarvan één in 't bijzonder besproken").

R.de Ronde, Amsterdam (scriptie: „Leren studeren op de lagere school").

6.5.'58 *Diploma Kunstpedagogiek:*

Mej.M.C.de Jong, Amsterdam (scriptie: „Theoretische fundering, doelstelling en methode der kunstpedagogiek met practisch-didactische toepassing voor de hoogste klassen van het lager onderwijs, als eerste phase waarbij de kunstopvoeding een rol gaat spelen").

J.G.Spoelstra, Amsterdam (scriptie: „Over een esthetische opvoeding").

8.5.'58 *Diploma Kleuterpedagogiek:*

Mej.R.Fleddérus, Haarlem (scriptie: „De practijkopleiding van de a.s. kleuterleidster").

Mej.G.K.Manak, Meppel (scriptie: „Bouw en inrichting van een kleuterschool en in verband hiermee de werkwijze").

Mej.S.O.Setyono, Den Haag (scriptie: „De ontwikkeling van de kweekschool voor voorbereidend onderwijs in Indonesië").

13.5.'58 *Diploma Kleuterpedagogiek:*

Mej. A. G. Cats, Haarlem (scriptie: „De kleuterhof en de bewoners ervan").
Mevr. M. Doorgeest–v. d. Valk, Amsterdam (scriptie: „Aanvullende instituten en instellingen op gezin en school").
Mej. Th. J. Semplonius, Utrecht (scriptie: „Invloed in heden en verleden van Fröbel, Montessori en Decroly").
Mej. C. J. v. d. Wey, Haarlem (scriptie: „Dwang en vrijheid in de opvoeding").
Mej. C. J. Wieneke, Barchem (Gld.) scriptie: „Waarom naar de kleuterschool").

28.5.'58 *Diploma Kleuterpedagogiek:*

Mej. C. E. Doornbosch, Arnhem (scriptie: „Feest vieren in gezin en school").
Mevr. M. F. W. van Eck, Haarlem (scriptie: „Expressiemogelijkheden in de kleuterschool").
Mej. C. Tam, Amsterdam (scriptie: „De opleiding van de a.s. kleuterleidster, speciaal gericht op haar practische taak").

29.5.'58 *Diploma Kleuterpedagogiek:*

Mevr. A. C. Bode–Bannink, Dordrecht (scriptie: „Zoals men de kleuter ziet tussen mensen en kinderen").
Mej. E. H. Abcouwer, Amsterdam (scriptie: „De muzikale opvoeding van de kleuter").
Mej. M. Bollebakker, Haarlem (scriptie: „Indeling van tuin en gebouw").

18.6.'58 *Diploma Kleuterpedagogiek:*

Mej. G. J. Brummel, Dordrecht (scriptie: „Het vieren van feesten en het organiseren van bijeenkomsten in de kleuterschool").
Mevr. A. J. v. Ham–v. d. Graaff, Utrecht (scriptie: „Vrije expressie in onze kleuterschool").
Mej. M. S. Okma, Den Haag (scriptie: „De chrèche").

19.6.'58 *Diploma Kleuterpedagogiek:*

Mej. A. G. Gutte, Culemborg (scriptie: „Gezin en kleuterschool").
Mej. T. J. Hoeksema, Amsterdam (scriptie: „School, gezin en maatschappij").
Mej. Chr. P. Kamphuis, Utrecht (scriptie: „De leidster als het belangrijkste element van het kleuteronderwijs").
Mevr. J. H. Kiesstra–Veenstra, Drachten (scriptie: „Het leven en de opvoeding van het jonge kind in Friesland").
Mej. D. J. Kouw, Den Haag (scriptie: „Expressie in de kleuterschool").

24.6.'58 *Middelbare Akte Pedagogiek B:*

R. F. Lobbrecht, Amsterdam (scriptie: „Enkele aspecten van pedagogische verwaarlozing bij het Creoolse kind in Suriname").

II

Geslaagden van het Pedagogisch Seminarium vanwege de Ned. Herv. Kerk te Utrecht

9.6.'58 *Middelbare Akte Pedagogiek A:*

G. v. Tellingen te Utrecht – K. Fielmich te Arnhem – J. Jansen te Ede – mej. A. E. v. Eeden te Nijmegen en W. A. Reinders te Arnhem.
Voor het examen *M.O. Pedagogiek B* slaagde H. Sanders te Vlissingen.

OPLEIDING VOOR DE MIDDELBARE AKTEN PEDAGOGIEK AAN HET NUTSSEMINARIUM VOOR PEDAGOGIEK AAN DE UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Studievakken volgens het examenreglement van de Vereniging tot Bevordering van de Studie der Pedagogiek:

voor het A-diploma: encyclopedie der pedagogiek, psychologie en inleiding in de wijsbegeerte;

voor het B-diploma: als hoofdvak: pedagogiek, aan te vullen met twee bijvakken.

Naast de oorspronkelijke, op het *onderwijs* gerichte, opleiding worden ook cursussen gegeven, die zich in het bijzonder specialiseren op *sociale pedagogiek* (enerzijds met het oog op de personeelszorg, anderzijds voor kinderbescherming, vrije jeugdvorming en maatschappelijke vorming), pedagogiek voor het *technisch onderwijs* en *orthopedagogiek*.

Algemeen studieleider: Prof. Idenburg; docenten: Prof. Bomhoff, Prof. Duijker, Prof. ten Have, Prof. Koekebakker, Prof. Lievegoed, mej. Dr. Rita Vuyk, de heren Blaauw, Dr. Fintelmann, Dr. van Gelder, Dr. Grewel, Dr. Groeneveld, Haenen, Jansen, Post, Dr. Ringeling, von Sassen, Scheffer, Scholtens, Mr. Slagter, van de Vall, Dr. van der Velde, Visser en mevr. van der Waerden.

Voor de B-akten bovendien: voor het hoofdvak Prof. Stellwag en voor de bijvakken de daarvoor aangewezen universitaire docenten.

De colleges worden gegeven voor de schoolpedagogiek op woensdag 2–6, voor enkele groepen aangevuld met 7–9, en op zaterdagmiddag 1–5. Voor de andere groepen komt in de plaats van de woensdagmiddag de vrijdagavond 7–10 en de zaterdagmorgen 9–12, terwijl de colleges op de zaterdagmiddag door alle groepen tezamen worden bezocht.

Collegegeld: voor het A-diploma *f* 150 per jaar en voor het B-diploma *f* 200 per jaar, vermeerderd met *f* 10 inschrijfgeld.

Uitvoerig programma, waarin tevens gegevens omtrent de opleiding voor kleuterpedagogiek, o.l.v. mevr. Tellegen–Veldstra, en cursussen voor kunstpedagogische en filmpedagogische vorming, aan te vragen bij de administratie van het Nutsseminarium. Een afzonderlijk programma is uitgegeven voor de opleidingen voor de middelbare akten Nederlands, Frans, Duits, Engels wiskunde, natuur- en scheikunde, geschiedenis, biologie en aardrijkskunde, uitgaande van het Nutsseminarium.

Men dient er rekening mee te houden, dat het bureau van het Nutsseminarium, dat 31 jaar lang gevestigd is geweest Herengracht 196, omstreeks 15 oktober 1958 verhuist naar Oranje-Nassaulaan 51, Amsterdam-Zuid. De nieuwe telefoonnummers worden: 71.41.99 (directie, opleiding en administratie) en 71.44.89 (research en documentatie).

OPLEIDING VOOR DE MIDDELBARE AKTEN PEDAGOGIEK AAN DE NUTSACADEMIE VOOR PEDAGOGISCHE EN MAATSCHAPPELIJKE VORMING TE ROTTERDAM

Om tot het A-examen te worden toegelaten, wordt geen bepaalde vooropleiding geëist. Wel is een zekere algemene ontwikkeling noodzakelijk, alsmede kennis van tenminste twee van de moderne talen. Als voldoende talenkennis wordt beschouwd de kennis, die in staat stelt studieboeken in die talen met vrucht te gebruiken.

De opleiding omvat twee collegejaren. In de loop van het derde jaar worden na het schrijven van een scriptie de tentamina afgelegd met als afsluiting het examen.

Op de colloquium-colleges worden over praktische problemen door de leerlingen inleidingen gehouden, die dan verder in een algemene discussie besproken worden. Voorts maken de leerlingen een scriptie over een door hen te kiezen en door de studieleider goegekeurd onderwerp.

Voor de A-akte wordt college gegeven in encyclopedie der pedagogiek, inleiding in de wijsbegeerte, algemene psychologie en ontwikkelingspsychologie, respectievelijk door Prof. dr. F. W. Prins, dr. J. H. J. v. d. Pot, dr. N. F. Noordam en drs. J. Bijl. Bovendien worden een aantal colleges gegeven voor hen, die zich in het bijzonder willen specialiseren op:

a. kleuteronderwijs; b. buitengewoon onderwijs en kinderbescherming; *c.* lager – uitgebreid lager – en nijverheidsonderwijs; *d.* volksontwikkeling; *f.* personeelsbeleid; *g.* verpleegkunde.

Het collegegeld bedraagt gedurende de eerste twee jaren *f* 125,— per jaar vermeerderd met *f* 10,— inschrijfgeld per jaar. Daarna kan men zich laten inschrijven tegen betaling van *f* 10,— per jaar.

Aan de opleiding voor de B-akten zijn als docenten verbonden:

Prof. dr. C. D. J. Brandt voor geschiedenis van de nieuwste tijd, Prof. mr. B. H. Kazemier voor wijsbegeerte, Prof. H. W. Ouweleen voor bedrijfspsychologie, Prof. dr. Fred. L. Polak voor sociologie en Prof. dr. F. W. Prins voor pedagogiek.

Om tot het examen Pedagogiek–B te worden toegelaten wordt vereist het bewijs, dat het examen-A met goed gevolg is afgelegd. De B-opleiding omvat twee collegejaren, waarvoor het collegegeld *f* 200,— per jaar bedraagt vermeerderd met *f* 10,— inschrijfgeld per jaar.

Aan de Nutsacademie bestaan voorts opleidingen voor Nederlands m.o. A en B, Frans m.o. A en B, Duits m.o. A en B, Engels m.o. A en B, Wiskunde m.o. A, -K I, en -K V, Spaans m.o., Geschiedenis m.o., een Economisch-Sociale opleiding, een voortgezette studie Handenarbeid en een leergang Esthetische Vorming.

Een uitgebreid prospectus met volledige inlichtingen omtrent alle opleidingen is verkrijgbaar tegen betaling van *f* 1,— bij het Bureau van de Nutsacademie, Baden Powelllaan 12, Rotterdam-c. tel. 111460. Toezending geschiedt na ontvangst van *f* 1,20 op girorekening 535476.

OPLEIDING VOOR DE MIDDELBARE AKTEN PEDAGOGIEK A EN B TE GRONINGEN

Onder auspiciën van de „Vereniging voor Paedagogisch Onderwijs aan de Rijks-Universiteit te Groningen" worden cursussen gegeven ter opleiding voor de Middelbare Akten Pedagogiek A en B.

Voor de A-akte wordt les gegeven in Pedagogiek, Wijsbegeerte, Algemene Psychologie en Ontwikkelingspsychologie en Sociologie, respectievelijk door Prof. dr. H. Nieuwenhuis, Prof. mr. dr. C. A. van Peursen, Prof. dr. J. Th. Snijders, mej. dra. W. J. Bladergroen en dr. J. Haveman.

De lessen worden gegeven op woensdagmiddag van 2–5 en op zaterdagmiddag van 1,30–4 en beginnen woensdag 1 oktober.

Men dient de lessen gedurende twee jaar te volgen. Verondersteld wordt, dat

de cursisten studiewerken in ten minste twee moderne vreemde talen kunnen lezen. Aan het eind van het eerste jaar moet een scriptie gemaakt worden, waarnaar de studiecapaciteiten van de kandidaat voorlopig worden beoordeeld. De scriptie wordt gemaakt in overleg met en onder toezicht van de studieleider, Prof. Nieuwenhuis. Nadat de scriptie goedgekeurd is, kunnen in de bovengenoemde vakken tentamina worden afgelegd. Daarop volgt het examen.

Het lesgeld bedraagt *f* 125,— per jaar, gedurende 2 jaar te betalen.

De vakanties vallen samen met de universitaire vakanties. De colleges worden gegeven in het Universiteitsgebouw, Broerstraat 5.

Voor de B-akte worden de lessen zoveel mogelijk op de zaterdagmiddagen gegeven.

Voor nadere inlichtingen en inschrijving voor de cursus 1958–1959 wende men zich tot het Pedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit, Oude Boteringestr. 34, Groningen, Telefoon 34241.

Onderwijs en Sociaal Milieu

Het laatste nummer van *Sociaal Kompas* (jaargang V, no. 4) bevat een studie van Dr. M. Matthijssen, getiteld „Onderwijs en sociaal milieu in Zuid-Limburg". De schrijver vat daarin de uitkomsten samen van een enquête naar de tendenties in de schoolkeuze van de leerlingen, die na de gewone lagere school nog voortgezet dagonderwijs genieten. De recrutering van de leerlingen van het voortgezet onderwijs blijkt zeer sterk gebonden te zijn aan het sociale milieu. Dit geldt niet zozeer voor de deelneming aan het voortgezet onderwijs in het algemeen – de overgrote meerderheid der kinderen van Zuid-Limburg, ook uit de lagere sociale milieus geniet in aansluiting op het gewoon lager onderwijs nog scholing in enigerlei vorm – maar voor de verdeling der kinderen over de verschillende schooltypen. Voor de kinderen uit de arbeidersgroepen, zowel hoger als lager geklasseerde, is het lager technisch onderwijs het meest bezochte schooltype, voor de kinderen uit het agrarisch milieu is dit de lagere landbouwschool, voor de kinderen uit de middenstand is dit het u.l.o., voor de kinderen uit de hogere sociale milieus is dit het v.h.m.o. Het meest geprononceerd is de sociale gebondenheid in het v.h.m.o.; in de hoogste sociale rangstand bezoeken bijna alle kinderen, in de laagste sociale rangstanden bezoeken bijna geen kinderen de middelbare school. Het artikel bevat interessante gegevens omtrent de sociale structuur van het leerlingencorps der afzonderlijke schooltypen. PH. J. I.

Komt er onderwijs in de vreemde talen in Amerika?

Het Amerikaanse „Office of Education" heeft in juli van dit jaar een rapport gepubliceerd om plaatselijke autoriteiten en autoriteiten der afzonderlijke staten te stimuleren over te gaan tot het bevorderen van meer onderwijs in de vreemde talen. Men zou in de 3e klas l.o. moeten beginnen en dan 10 jaar volhouden. Als men lust heeft. Als er onderwijzers zijn. Als er leraren zijn. Als er onderwijzers en leraren zijn, die in de vreemde talen uit het stadium van „pèpè fioeme oen pijp" zijn. In 1955 stonden in alle Verenigde Staten op het v.h.m.o. 15 % der leerlingen althans te boek voor het volgen van enig onderwijs in de vreemde talen, waarvan 5.6 % voor Frans en 7.3 % voor Spaans. Men

moet Amerikaanse scholen kennen om te weten wat dit dan nog wil zeggen. Vooral moet men bedenken, dat de helft van alle middelbare scholen wel les „aanbiedt" in de vreemde talen. Alleen – leve de vrijheid! – niemand doet er wat aan. En wat die scholen dan aanbieden, is een cursus van twee hele jaren. Alleen voor genieën dus.

Maar nu krijgt men de raad, ieder kind in de 3rd grade te laten beginnen en in ieder geval door te laten gaan tot en met de 6th. Dus 4 jaar voor kinderen van 9 tot 13. Als er bekwame leerkrachten zijn. (En die zijn er heel beslist *niet* voor dit vak). Maar liefst moet men dan nog 6 jaar doorgaan en er eventueel in de 7e klasse nog een taal bij nemen.

Het rapport ziet het gebrek aan geschikte leerkrachten, leerboeken e.a. hulphulpmiddelen. Doelstelling: verstaan en spreken. Maar . . . Congress heeft dit alles financieel nog niet mogelijk gemaakt. Het „House Education Committee" is er wel voor. De kans dat dit alles echter . . . een kans zal krijgen, wordt zeer klein geacht. Nu, en dan hoopt men maar op de afzonderlijke staten en op plaatselijke autoriteiten. Inmiddels mag men niet vergeten, dat in geheel Amerika slechts *drie* „State Education Departments" een competente inspecteur hebben, om de scholen te helpen dgl. kursussen op te zetten (New York, Louisiana, Nieuw-Mexico). En – tussen haakjes – in het jaar 1957–'58 hadden slechts 6 staten een supervisor voor de natuurwetenschappen en 3 hadden er een voor wiskunde. Zodat – het tijd wordt, dat men vele Nederlandse leraren naar Amerika stuurt om te zien, hoe het eigenlijk moet. Of . . . om te *laten* zien, hoe het moet? Misschien, als men hen dan, behalve akademisch ook nog paedagogisch-didaktisch goed opleidt. Want men mag niet vergeten, hoeveel moeite men zich in de Ver. Staten voor dit laatste geeft. En men mag, ten slotte, niet uit het oog verliezen, dat uit het ontbreken van vreemde-talenonderwijs in U.S.A. niet voortvloeit, dat het onze zo goed is als het zou kunnen, en dus, behoren te zijn.

M. J. L.

Promotie Rijksuniversiteit te Utrecht

Op vrijdag 20 juni 1958 heeft Johan G. Garbers zijn academisch proefschrift „Intree in die maatskaplike taak, 'n voorbereidende analise van enkele fundamentele pedagogiese vrae", ter verkrijging van de graad van doctor in de letteren en wijsbegeerte, verdedigd aan de Rijksuniversiteit van Utrecht. Promotor was Prof. Dr. M. J. Langeveld.

In één van de eerst volgende nummers van Paedagogische Studiën zal de dissertatie van deze Zuid Afrikaner, die voor de lezerskring van ons tijdschrift van bijzondere betekenis is, worden besproken.

De jonge doctor wordt in zijn nieuwe werkkring op het „Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing" te Pretoria veel succes toegewenst.

J. H. N. G.

IN MEMORIAM

P. TAZELAAR

Op 71-jarige leeftijd overleed te 's-Gravenhage de Heer P. Tazelaar, laatstelijk hoofdinspecteur van het lager onderwijs.

De Heer Tazelaar beëindigde in het begin der dertiger jaren zijn studie aan het Nutsseminarium, dat in hem een zijner oudste leerlingen verliest.

In zijn studietijd was Tazelaar hoofd ener lagere school te Bilthoven; kort daarna begon zijn geslaagde loopbaan als inspecteur. Voor de Heer Welling, hoofdinspecteur in het noorden, was hij een zeer gewaardeerde en actieve medewerker bij de vernieuwing van het onderwijs in de noordelijke hoofdinspectie.

Tazelaars grote werk is echter de organisatie van het onderwijs aan schipperskinderen en voor de jeugd uit de woonwagens en het kermismilieu. Vóór zijn tijd konden deze kinderen nauwelijks lezen en schrijven; velen vielen terug tot het analfabetisme.

Tazelaar heeft voor deze, tot zijn tijd vergeten kinderen, zeer goed gezorgd. Hij was een belangrijk mens. P.

TOEKOMSTBEELD VAN HET ONDERWIJS

PH. J. IDENBURG

De krachtige ontwikkeling van het gehele voortgezet onderwijs in ons land na de Tweede Wereldoorlog bepaalt ons bij de vraag naar het toekomstbeeld van het onderwijs. De opleiding van de mensen voor het leven neemt een voortdurend groter deel van de levensduur in beslag. Elke volgende generatie wordt langer onderwezen dan de voorafgaande. De scholen, de leerlingenaantallen en de behoefte aan docenten nemen sterker toe dan door de bevolkingsgroei wordt geïndiceerd. De onderwijsuitgaven stijgen van jaar tot jaar: het deel van ons nationaal inkomen, dat aan de opleiding wordt besteed, wordt steeds groter. En er zijn krachten aan 't werk, welke deze spontane groei nog willen versterken: leerplichtverlenging staat reeds langs op ons verlanglijstje. Waar gaat dit eigenlijk naar toe? Hebben wij een voorstelling van wat wij met ons onderwijs in de toekomst willen bereiken? Is er een utopie, welke ons lokt?

Het zou goed zijn wanneer wij een beeld hadden van de perspectieven van het onderwijs. Ons onderwijsbeleid zou daarin een richtsnoer kunnen vinden. Het zou iets minder het karakter dragen van het bijsturen van een schip, dat door een onweerstaanbare stroom wordt medegesleurd. Onze maatregelen zouden het incidentele karakter verliezen en gezien kunnen worden als schreden op de weg naar een land, waarvan wij de structuur althans enigermate voor ogen hebben.

Men moet intussen een even veelzijdig als moedig mens zijn om zulk een beeld te ontwerpen. Wij weten al te goed hoezeer ons onderwijs samenhangt met de maatschappij in al haar facetten om te beseffen dat een project, dat niet met economische, sociale en culturele factoren rekening houdt, alle waarde voor ons doel zou missen. De toekomst van het onderwijs is niet los te maken van de toekomst van onze menselijke samenleving in haar geheel. Daarom aarzelen wij. Het onderwerp, hoe aanlokkelijk, is te veel omvattend, de taak, hoe noodzakelijk ook, gaat onze krachten te boven.

De heer Jean Fourastié is voor deze moeilijkheden niet opzij gegaan. Hij heeft zijn grote kennis op economisch en technisch gebied reeds eerder aan studies met een perspectivistisch uitzicht dienstbaar gemaakt. Ik denk aan zijn *Le grand espoir du XX-ième siècle* en *Machinisme et bien-être*, waarin hij het gewaagd heeft een aantal ontwikkelingslijnen van de Westerse maatschappij door te trekken. In de *International Review of Education* (vol. IV, 1958 No. 2) vult hij zijn beschouwingen nu aan met een *Note sur les perspectives de l'enseignement*. Hij schetst daarin de ontwikkeling van het onderwijs op lange termijn, d.i. in een periode van 50 jaar. Het beeld, dat hij ontwerpt, is dat van de meest-ontwikkelde Europese landen omstreeks 1990–2000.

Twee economische factoren bepalen, naar zijn visie, de vooruitzichten

op onderwijsgebied van de komende generatie: vooreerst zal de verbetering van het levenspeil de verhoging van de schoolleeftijd in de hand werken; verder zal het in toenemende mate technisch karakter en de stijgende ingewikkeldheid van het produktieproces van de werkende mens steeds uitgebreidere wetenschappelijke kennis vereisen en vooral een steeds grondiger inzicht in de methoden en uitkomsten van het experimenteel onderzoek.

Daarbij zal met een niet-economische factor moeten worden gerekend, welke uiteindelijk de beide andere zal moeten beheersen: het innerlijk evenwicht van de menselijke persoonlijkheid zal moeten worden bewaard en zo mogelijk versterkt, d.w.z. de veelzijdige behoeften van de menselijke geest moeten, voorzover zulks massaal mogelijk is, zo volledig mogelijk worden bevredigd.

Wij ontwaren hier wederom dat de voorspelling van de toekomst in het menselijke vlak nimmer bij het feitelijke kan blijven staan doch steeds het normatieve in zich besluit. Of dit normatieve aspect met het introduceren van het begrip *équilibre intérieur de la personalité* bevredigend is omschreven, moge in 't midden blijven. De bijzondere verdiensten van de auteur liggen eerder in het vlak van economie en techniek dan in dat van de bespiegeling over wezen en bestemming van de mens.

Zien wij vooreerst wat hij over *het vergruizen van het traditionele maatschappelijke kader van het onderwijs* heeft te vertellen. De toeneming van de produktie maakt het mogelijk de arbeidsduur der beroepsbevolking te beperken. Deze beperking kan drie vormen aannemen: vooreerst de vermindering van het aantal arbeidsuren per week, vervolgens vervroegde pensionering maar óók de verhoging van de schoolleeftijd.

Van deze drie mogelijkheden dient de laatste de voorrang te hebben. Voor vervroegde pensionering is onvoldoende grond. Men zou zelfs kunnen denken aan een verhoging van de pensioengerechtigde leeftijd evenredig met de verlenging van de levensduur. Een vermindering van het aantal arbeidsuren per week, althans beneden 35, moet tot later worden uitgesteld: twee uren arbeid per week van elk van onze volwassenen dekt de kosten van een extra-schooljaar voor elk van onze jongeren [1]. De verhoging van de schoolleeftijd heeft dus de prioriteit. De gezinnen zullen straks economisch in staat zijn afstand te doen van de inkomsten der jongeren en – zo zal de schrijver bedoelen – hun onderhoudskosten gedurende een verlengde studietijd te dragen. En de gezinnen zullen – zo zegt de auteur – verder onderwijs voor de jeugd begeren! De wens naar opklimming door onderwijs is algemeen. Ze wordt thans in brede kring door de noodzakelijkheden des dagelijksen levens onderdrukt. Zodra in de middelen voor het noodzakelijk levensonderhoud is voorzien, zal de drift naar kennis zijn vrije loop kunnen hebben.

1 De validiteit van deze mededeling hangt o.a. samen met de bevolkingsopbouw van het land. In haar algemeenheid kan ik haar aanvaarden.

Persoonlijk ben ik van de juistheid van deze supposities niet overtuigd. Vooreerst lijkt het mij op zijn minst onzeker of de opklimmingsbehoefte zo algemeen is als Fourastié veronderstelt. Maar zelfs wanneer dit het geval zou zijn, lijkt het mij twijfelachtig of uitsluitend materiële bezwaren aan de realisatie van deze behoefte in de weg staan. Elke serieuze studie vraagt zelftucht en wilskracht, zij veronderstelt de bereidheid om afstand te doen van onmiddellijk genot terwille van een moeizaam verworven intellectuele bevrediging. Het lijkt mij wat al te gemakkelijk te veronderstellen dat deze offerbereidheid zo algemeen zal worden aangetroffen als in dit betoog werd aangenomen. Ik acht het verder denkbaar dat een deel van onze jongeren behoefte zal hebben zijn volwassenheid in het verrichten van produktieve arbeid te realiseren.

Maar laten wij Fourastié niet te veel interrumperen. Ziet hier het vervolg van zijn gedachtengang.

Wanneer de materiële voorwaarden daarvoor aanwezig zijn, zal men zeker spoedig de schoolleeftijd tot de grens van de biologische mogelijkheden onzer jongeren kunnen opvoeren. Het „einde van de intellectuele adolescentie", d.w.z. het ogenblik, waarop de opgroeiende mens de grens van zijn vermogen tot het verwerven van en zijn behoefte aan kennis heeft bereikt, vertoont sterke individuele variaties. Wij kunnen deze grens thans nog slechts experimenteel bij de meest welgestelde klassen der bevolking waarnemen. Alles wijst erop dat zij het 22ste en wellicht zelfs het 25ste levensjaar te boven gaat. Wanneer men rekening houdt met de groei van het weten en de vertechnisering van het economische en sociale leven lijkt het redelijk de gemiddelde grens van de „intellectuele adolescentie" op 23 à 25 jaar te stellen. Dat zal dus in de toekomst ongeveer de grens van de schoolleeftijd worden. Het is een gemiddelde. Begaafden zullen een belangrijk hogere limiet hebben. Minder-begaafden zullen hun grens eerder bereiken. Maar de algemene verhoging van het levenspeil zal – zo meent de schrijver – een van de oorzaken van het verstandelijk achterblijven van de massa der armen wegnemen en de intellectuele vermogens der bevolking meer homogeen maken.

Natuurlijk zullen alle jongeren niet in staat zijn voortgezet onderwijs *van het huidige niveau* te volgen. Het zal nodig zijn de onderwijsvoorziening aan te passen aan de behoeften van nieuwe groepen. Op 't ogenblik correspondeert, naar Fourastié wat al te globaal stelt, elke leeftijd met een bepaald opleidingsniveau. Slechts wie dit niveau weet te bereiken, zet zijn studie voort. Wij moeten komen tot een ontkoppeling van het begrip „leeftijd van de leerling" en het begrip „niveau van onderwijs". In de toekomst zullen *alle* adolescenten, ongeacht hun intellectuele peil, hun schooltijd voortzetten. In verband daarmede zal de mentaliteit van school en universiteit in de komende 50 jaren moeten veranderen. Zij moeten deze jongeren, aan wie fabriek en bodem niet langer behoefte hebben, voor hun rekening nemen. „Naast het onderwijs, dat selecteert

en uitstoot moet een onderwijs worden geschapen, dat aantrekt en behoudt, dat de belangstelling wekt en mensen bezig houdt. Naast het onderwijs, dat staat in het teken van de wedijver (l'enseignement-compétition), moet men het onderwijs van de vrije tijd (l'enseignement-loisir) in 't leven roepen".

Er zijn voor het opvangen van de nieuwe groepen binnen het onderwijsstelsel twee oplossingen mogelijk:

1. Men kan voor elke leeftijdsgroep een rangorde van scholen in het leven roepen: categorie A, bestemd voor de hoogbegaafden, categorie B voor de normaalbegaafden en zo verder tot een categorie X voor de zwakzinnigen.

2. Men kan zich evenwel ook scholen denken, die alle van hetzelfde niveau zouden zijn, en die alle evenveel hoogbegaafden, normaalbegaafden, enz. tot zwakzinnigen zouden herbergen.

Fourastié erkent dat noch het ene noch het andere systeem volledig te verwerkelijken zou zijn. Onze selectiemethoden zijn nog te weinig ontwikkeld en de intellectuele ontplooiïng van de adolescent vertoont te veel sprongen om een zuivere realisatie van het eerste systeem mogelijk te maken. Tegen het andere zullen er in menig geval onderwijskundige bezwaren bestaan. Toch gaat de voorkeur van de schrijver in de laatste richting: het systeem is soepeler dan het eerste; het benadeelt de intellectuele laatbloeiers, die vaak bijzonder waardevol zijn, minder; het vermijdt-dat is een bijzonder belangrijk punt-het grote gevaar van het isolement van de elite ten aanzien van de massa. Fourastié meent dat de onvermijdelijke bezwaren van dit systeem bij een scholingsperiode, welke zich tot het 25ste jaar uitstrekt, aanmerkelijk geringer zullen zijn dan bij de korte leertijd van thans maar hij zegt niet, waarop hij deze optimistische kijk fundeert.

De schrijver komt dan tot het volgende punt: *het vergruizen van de traditionele inhoud van het onderwijs*. Het onderwijs bereidt voor het beroepsleven voor en de ontwikkeling van de produktie eist een voortdurende toeneming van de wetenschappelijke en technische kennis van de burgers. „Een onderontwikkeld land is een onder-onderwezen land". Er zijn tal van redenen, welke het nodig maken niet slechts de elite maar ook de massa beter te instrueren. Ik vat ze beknopt samen: er is ook in ons land reeds op gewezen. Het zijn: de toeneming van de diensten in het schema der beroepen; de economische instabiliteit binnen de beroepen; de *upgrading* van de technische arbeid; de noodzaak tot het verwerven van nieuwe kennis tijdens de actieve levensperiode; de betekenis van de kennis van de mens in het produktieproces.

De consequenties van deze veranderingen voor het onderwijs zijn:

1. De mens moet in het onderwijs de grondslag vinden zowel voor de menselijke relaties, waarin hij zal komen te staan, als voor zijn begrip van de experimentele wetenschap.

2. Elk onderwijs moet bekroond worden door een beroepsopleiding.

3. Er moet een zekere overeenstemming zijn tussen de aantallen jongeren, die voor een beroep worden opgeleid en de behoefte, welke de maatschappij aan medewerkers met deze opleiding heeft.

4. De bedoelde specialisatie moet de opgroeiende mens ruimte laten voor de bewegelijkheid van geest en de ontwikkeling der creativiteit, welke nodig zijn om uiteindelijk toch nog een andere specialisatie te kiezen. Aanvullende beroepsopleidingen op het 35ste, 40ste of 45ste levensjaar zullen meer en meer gebruikelijk worden. De specialisatie moet dus vooral niet te vroeg intreden, zodat zij de eerder verworven algemene grondslagen en de openheid voor uiteenlopende mogelijkheden niet schaadt.

5. De methoden zijn belangrijker dan de resultaten. De gave tot het opnemen van nieuwe gegevens en het zich eigen-maken van nieuwe inzichten zijn belangrijker dan het vastleggen van bestaande kennis.

Zo ontstaat het navolgende beeld van het onderwijs der toekomst.

Het zal een onderwijs van de massa zijn. Het zal een lange duur hebben, voor tenminste drie vierde gedeelte gewijd aan algemene vorming, daarna voor een vierde gedeelte aan de specialisatie. Tot het 15e of 16e jaar zal het aan alle normale leerlingen gezamenlijk worden gegeven. Daarna kan de leerling kiezen tussen opleidingen van uiteenlopende duur maar, hoe deze keus ook uitvalt, het algemeen vormend onderwijs loopt tenminste door tot het 19e jaar. De leerlingen, die het meest verlangend zijn om hun studie te beëindigen, gaan dan een specialisatieperiode in; de anderen doen de keuze voor de specialisatie later: op hun 21ste, 22ste of eerst op hun 23ste jaar.

Het algemeen vormend onderwijs is vooreerst gericht op de middelen van communicatie tussen de mensen: de leerling moet leren verstaan hoe anderen hun gedachten uitdrukken en het vermogen ontwikkelen eigen gedachten te vertolken. De moedertaal en één, maar niet meer dan één, vreemde taal worden geleerd. De wiskunde wordt onderwezen als de „taal" van bepaalde wetenschappen.

Verder is deze tijd gewijd aan een algemene inleiding in de methoden en uitkomsten van het wetenschappelijk bedrijf der mensheid, zowel wat de humaniora als wat de natuurwetenschappen aangaat.

Wanneer Fourastié dit onderwijs beschrijft, neemt zijn betoog de allure aan van de utopie. Er volgen zinnen, welke zó aan klassieke toekomstidealen zouden kunnen zijn ontleend. „Men zal de leerlingen *lessen der onwetendheid* geven d.w.z. men zal hen doen verstaan hoeveel de mensheid nog niet weet aangaande de dingen, welke voor haar evenwicht en geluk nodig zijn."

Het algemeen vormend onderwijs zal zodoende in menig opzicht van het tegenwoordige verschillen. Daarentegen zal het gespecialiseerde on-

derwijs veel gelijken op hetgeen thans in universitaire faculteiten en hoger technisch onderwijs wordt gegeven, al zal het programma met de vooruitgang der wetenschap veranderen. De progressieve welvaart der volkeren zal een vermeerdering van het aantal docenten in verhouding tot het aantal leerlingen mogelijk maken. De kleine klassen zullen het persoonlijk contact tussen docenten en leerlingen vergemakkelijken en nieuwe vormen van onderricht mogelijk maken, waarbij de oude doceermethode plaats maakt voor het geschreven woord en de visuele documentatie.

Tenslotte dan het *vergruizen van het culturele en menselijke kader van het onderwijs.*

De mens is meer dan arbeider. Een onderwijs dat uitsluitend de toekomstige beroepsbeoefenaar zou vormen zou een volstrekte mislukking betekenen .... zelfs van het gezichtspunt van de arbeid uit gezien. De menselijke vorming geschiedde eertijds door het gezin, de buurtgemeenschap en het dorp. Zij vormden het kader, waarin de opgroeiende mens leerde zijn „rol" te spelen. Zij gaven richting en zin aan zijn leven. Op deze wijze verwierf hij zijn wereldbeschouwing. De wijze, waarop de maatschappij en de wetenschap zich ontwikkelen, maakt aan dit harmonisch beeld een einde. De moderne mens dreigt in het geestelijk niets te verzinken.

Ziet hier een taak voor de school! Zij zal aan de mens de grondslag voor zijn levensvoering moeten geven. „Het kind is niet slechts op school om te werken en te leren werken, hij is er om te leven en te leren leven". De school moet dus niet slechts trachten problemen van kennis op te lossen maar ook problemen van het hart, het gevoel, het karakter, ethische en estetische problemen. Haar taak is van het uiterste gewicht. Immers onderwijs, dat is gefundeerd op de experimentele wetenschap, is in de grond een gewelddaad aan de menselijke geest. Deze is van nature geneigd tot de droom, de ontmoeting met de werkelijkheid stoort en verwondt haar. Het is aan de school het menselijk evenwicht naar vermogen te herstellen. Gelukt dit niet dan zal niet slechts de enkeling maar ook de gehele welvaart daar ernstig onder lijden. Zo zal het onderwijs rekening moeten houden met de veelzijdige behoeften der mensheid. De leerstof der toekomst is thans nog niet bekend. Daaraan vorm te geven is de zware taak, waartoe wij ons moeten aangorden. Men realisere zich daarbij dat voor de hier liggende problemen niet slechts één oplossing mogelijk zal zijn. Wij moeten niet streven naar een uniforme solutie. Door talrijke en zeer gevarieerde experimenten en door geduldige waarneming van de resultaten, waartoe deze op zéér lange termijn (van de orde van een volle eeuw) leiden, moeten wij ons informeren aangaande de menselijke waarde van de methoden en programma's van het onderwijs van de wereld van morgen.

Hier eindigt Fourastié's beschouwing. Ik gaf haar niet weer omdat ik zou menen dat wij hier nu het richtsnoer voor ons denken en handelen op het stuk van ons onderwijs zouden hebben. Niet omdat ik meen dat de auteur hiermede het *laatste* woord gezegd zou hebben vestigde ik op zijn stuk de aandacht, veeleer omdat het een *eerste* woord is dat tot verdere overweging en discussie zou kunnen leiden.

Ter inleiding van zulk een gedachtenwisseling het volgende. Het is opvallend dat Fourastié *alles* van de school verwacht. Zij zal straks algemeen het derde deel van het mensenleven vullen. Zij zal in alle geestelijke en stoffelijke noden moeten voorzien.

Dat Fourastié haar zulk een centrale plaats toekent, zal, naar het mij voorkomt, samenhangen met het feit, dat hij van de verbreiding van kennis en intellectueel begrip verwacht wat voor een gelukkige toekomst van ons geslacht meer dan iets anders nodig is. Ja, hij schijnt in het „leren" de weg tot het heil te zien. Hij stelt de mogelijkheden van de school te hoog. Daarbij miskent hij de vorming, welke van het leven zelf uitgaat. Hij onderschat wat ervaring beduidt voor het beroep èn voor onze levenshouding. Er ontbreekt in dit opzicht een stuk wijsheid in deze visie.

Alleen daardoor kan de schrijver ook komen tot de gedachte, dat als de mens in een geestelijk vacuum leeft of komt te leven de school der toekomst deze leegte zou kunnen vullen. Wanneer het vervulde en gerichte leven *buiten* de school verloren gaat, zal de school de vulling en richting van het bestaan der mensheid niet kunnen bieden. Zij schenkt nimmer uit eigen kracht maar uit het geestelijk bezit van het volk.

Andererzijds kan niet worden ontkend dat de maatschappij en het onderwijs zich in de Westerse wereld en ook in ons land dan toch maar bewegen in de richting, welke door Fourastié werd aangeduid. In menig opzicht deed hij niet anders dan de ontwikkelingslijnen doortrekken. En wie mocht oordelen dat hij daarin *te* consequent was, zal moeten aangeven op welk punt hij een afbuiging van de gangbare tendenties verwacht of voorstaat.

LERAARSOPLEIDING IN ENGELAND

A. Z. VAN 'T HOFF STOLK–HUISMAN

Met het behalen van de *bachelor's degree* verwerft men in Engeland onderwijsbevoegdheid. De pas verworven bevoegdheid verliest men evenwel, indien men het nu volgend opleidingsjaar aan een van de *Departments of Education* niet tot een goed einde brengt.

Toen het bovenstaande goed tot me doorgedrongen was stelde ik, denkende aan de vele niet volledig bevoegden die in Nederland werkzaam zijn, de vraag of men niet, zodra de *degree* was behaald, trachtte een aanstelling te krijgen en waarom men dan nog bereid was het risico te dragen een reeds verworven bevoegdheid door een jaar verdere studie te verliezen. Het antwoord hierop luidde: het zou inderdaad voor een willekeurige *bachelor* gemakkelijk zijn een betrekking bij het onderwijs te krijgen. Na enige jaren zou hij echter merken dat promotie–bijv. tot *senior master* of directeur–voor hem niet was weggelegd. Bovendien is de Engelsman er van doordrongen, dat onderwijs geven een vaardigheid is, die geleerd kan en moet worden, dat vakkennis zonder meer niet voldoende is.

Het levend bewustzijn dat de universitaire studie het begin van de opleiding tot leraar is, de korte duur van de eigenlijke opleiding, de jeugdige leeftijd van de *bachelor*,–het behalen van de *degree* eist 3 à 4 jaar–het feit, dat de staat in de meeste gevallen de kosten van de opleiding draagt, dit alles draagt er toe bij, dat de *student-teacher* met graagte van de hem geboden mogelijkheid gebruik maakt.

Niet voor ieder staat deze mogelijkheid open. Een *interview* maakt uit, of de *bachelor* tot het *Department of Education* wordt toegelaten.

Hier wordt dus duidelijk gemaakt, dat men om voor verdere opleiding in aanmerking te komen bepaalde eigenschappen moet bezitten, hetgeen bevorderlijk is voor het gevoel van eigenwaarde van de docent en zijn aanzien bij het publiek. Weinigen worden evenwel afgewezen.

Om een indruk te krijgen van het interview heb ik verzocht er een te mogen ondergaan. Met grote dankbaarheid moge ik hier vermelden, hoe men tijdens mijn studiereis aan ieder verzoek met bereidwilligheid, geduld en opoffering van tijd heeft voldaan, zodat het slechts aan eigen tekortkoming te wijten is, indien de indruk, die ik van de leraarsopleiding heb gekregen, in enig opzicht onjuist is [1].

Wel moet gezegd worden, dat de verkregen indruk eenzijdig is. Het was nl. mijn bedoeling de meest progressieve wijze van leraarsopleiding te leren kennen. Het is duidelijk, dat in Engeland, waar de universiteiten onafhankelijke, particuliere instellingen zijn, een grote verscheidenheid

1 Met bijzondere erkentelijkheid wil ik hier de Deputy Director van het Institute of Education te Leeds A. M. Kean M.A. noemen, die de lezers en de schrijfster van dit artikel aan zich verplicht heeft door de kritische aandacht eraan besteed.

van opvatting heerst. Ook de leraarsopleiding wordt niet overal gegeven gelijk die hier beschreven zal worden. Er woedt zelfs nog een hevige strijd, of de leraarsopleiding verplicht moet worden gesteld. De *public schools* met hun zeer eigen karakter benoemen veelal leraren zonder speciale opleiding en ook het tekort aan docenten in wis-, natuur- en scheikunde heeft tot gevolg, dat de behaalde onderwijsbevoegdheid in die vakken voldoende kwalificatie voor het leraarsambt is. Maar nu het *interview*: Waarom wilt u leraar worden? Wat verwacht u van de opleiding van het *department*? Denkt u, dat het nut heeft Engelse kinderen een vreemde taal te leren? Wat zoudt u doen, als zij geen belangstelling tonen? Wie vindt u de belangrijkste Franse schrijvers van deze tijd? Weet u welk stuk van Anouilh onlangs in Londen is opgevoerd? Bent u in Frankrijk geweest?

Hierop wordt het *interview* in het Frans voortgezet met een gesprek over het verblijf in het Franse taalgebied.

Door het *interview* onderzoekt de examinator dus, welke motieven de candidaat tot zijn beroepskeuze hebben geleid, in hoeverre hij zich rekenschap heeft gegeven van de problemen van zijn toekomstig werk, hoe groot zijn belangstelling voor de literatuur als spiegel van de hedendaagse kultuur is, en vooral, of de kandidaat de vreemde taal voldoende beheerst om er een goed docent in te kunnen zijn. Het wil mij voorkomen, dat aan dit onderdeel zoveel aandacht wordt besteed, omdat in Engeland bij examens nog altijd een uitgesproken voorkeur voor schriftelijk werk bestaat. Bij het eindexamen, dat toelating geeft tot universitaire studie en bij het Engelse voorbereidend hoger onderwijs reeds een onderzoek naar het begin van gespecialiseerde vakkennis is, wordt bijv. de vreemde taal uitsluitend schriftelijk geëxamineerd. Dat het de student in een moderne taal op bijzonder prettige wijze mogelijk wordt gemaakt door een verblijf buitenslands zijn praktische kennis van volk en taal uit te breiden, moge hier aanvullend vermeld worden: Engeland heeft nl. met Duitsland, Frankrijk, Italië, Oostenrijk en Zwitserland een verdrag gesloten, waarbij Engelse studenten als hulpleraar een jaar werkzaam zijn aan een middelbare school in een van deze landen. Omgekeerd komen studenten uit de genoemde landen naar Engeland. De studenten geven een deel van de week les in hun moedertaal, de overige tijd wordt besteed aan de studie van de taal en literatuur van het betreffende land. Het salaris is voldoende voor levensonderhoud en zakgeld. Dit *assistantscheme* wordt de laatste jaren steeds meer in toepassing gebracht. Deskundigen zijn evenwel van mening, dat er nog steeds te weinig gebruik van wordt gemaakt.

De voorliefde voor schriftelijk werk maakt het ons mogelijk een indruk te krijgen van de eisen, die op het eind van het opleidingsjaar aan de candidaat gesteld worden. Aan verschillende universiteiten wordt nl. uitsluitend een schriftelijk examen afgenomen, waarin tijdens 5 perioden

van 2 à 3 uur de beantwoording van telkens 3 à 4 vragen wordt verlangd. Deze vragen hebben betrekking op theoretische paedagogie, paedagogische psychologie, het tegenwoordige Engelse onderwijssysteem gezien in zijn historische en sociale ontwikkeling en de vakmethodiek. Hierbij kan steeds een keuze uit een aantal vragen gedaan worden. De vijfde periode is bestemd voor het examineren van een keuze-onderwerp, als: Vergelijkende Paedagogie, Opvoeding en Erfelijkheid, een modern onderwijssysteem. Deze onderwerpen kunnen jaarlijks wisselen.

Als voorbeeld mogen enige vragen uit de eerste drie gebieden volgen:

How far is learning dependent upon motivation and how far is it a function of the other conditions under which learning takes place? What are the implications for the teacher? Sheffield '54.

Discuss the bearings of educational psychology upon two of the following: attention, discipline, memorisation, suggestion. Londen '55.

"The effectiveness of the teacher depends as much on his understanding of himself as it does on his understanding of his pupils". Discuss. Leeds '57.

What is meant by learning through 'insight'? Describe a problem in your own learning experience that was solved by a sudden flash of 'insight' or quote one or two examples of learning through 'insight' on the part of your pupils. Leeds '57.

Examine critically the idea of a "balanced" curriculum. Londen '55.

State Plato's views on the content of a intelligent boy's education. How far do you consider them to be relevant to modern education? Leeds '57.

Give your present views on the aims and content of education, indicating those writings which have most helped you to form your opinions. Leeds '57.

Examine the view that the educational process cannot both meet the claims of society and aim at individual development. Sheffield '54.

Consider how far the school should reflect the ideas of the society it serves, and how far it should be in advance of its society. Londen '55.

Estimate the importance of the career of Sir James Shuttleworth. Sheffield '54.

Account for the dominance of Oxford and Cambridge in the educational hierarchy of the country. How far is it true to say that it has been unchallenged for the last seven hundred years? Sheffield '54.

What are the principal social forces which have tended to change the English educational system in the present century? Give some examples of the action of such social forces on the development of secundary education in England. Leeds '57.

Give some account of the influences from abroad which came to bear upon English educational theory and practice between 1800 and 1860. Londen '55.

Discuss the rise and spread of the Redbrick University as a manifestation of changing needs and ideals. Londen '55.

Consider whether the comprehensive school is a natural development within "the English tradition". Londen '55.

Naast parate kennis wordt van de candidaat verlangd, dat hij kritisch tegenover zich zelf staat, zelfstandig een oordeel kan vormen, dat hij de gedragingen van zijn leerlingen waarneemt en vooral ook dat hij een eigen mening heeft.

Van de vragen, die betrekking hebben op de methodiek moeten er 4 beantwoord worden, soms uit 2 vakgebieden.

Men moet hierbij in 't oog houden dat onderwijsbevoegdheid in Engeland betekent, dat men de bevoegdheid heeft aan leerlingen van iedere leeftijd alle vakken te onderwijzen. Bij de benoeming wordt natuurlijk rekening gehouden met de vakstudie. Ondanks deze vele mogelijkheden zijn bij het Engelse onderwijs de vakgrenzen scherp en doet men ook hier pogingen die te doorbreken. In het studieprogramma van Bristol wordt bijvoorbeeld nadrukkelijk uiteengezet, dat er zoveel mogelijk naar gestreefd zal worden tot coordinatie van vakken te komen door uitwisseling van methodiekdocenten, gezamenlijke besprekingen en nauwe samenwerking der student-teachers.

Uit de vragen is gemakkelijk op te maken, dat de opleiding ook in andere opzichten voortdurend de aandacht van de *student-teacher* op onderwijsvernieuwing vestigt:

What do you understand by the oral method of teaching the classical languages. Give detailed practical examples of ways in which you would use it at various stages of the course in either Greek or Latin. Leeds '57.

Translation from English is for beginners at least an extremely poor means in comparison with the many hitherto generally neglected ways in which the teacher may get his pupils to use the foreign language. Discuss this opinion. Sheffield '54.

Describe the various ways of stimulating the pupil's interest in geography outside normal schoollessons. Sheffield '54.

"Too many potential scientists are lost to the country because they find science a difficult or a dull subject at school". What reasons can you suggest for this and how would you try to avoid it? Sheffield '54.

Bernard Shaw once wrote: "Naturally I have no desire to incur the loathing which Shakespeare has inspired since he became a school subject". What principles would this seem to suggest should guide you in the teaching of drama as part of a course in English literature? London '55.

Asses s the value and discuss the place in historyteaching in school of any two of the following:

a. filmstrips,
b. B.B.C.broadcasts,
c. local history,
d. visits to museums and places of historical interest,
e. written sources. London '55.

Outline a biology syllabus, based on the seasons, for a first year grammar school. Give reasons for your choice of topics and indicate what kind of practical work youwould expect. London '55.

Niet iedere universiteit verleent het *Graduate Certificate in Education* na een afsluitend examen. In Bristol en Leicester bijvoorbeeld wordt de kandidaat beoordeeld naar het werk, dat hij in de loop van het jaar heeft geleverd. Alvorens hier nader op in te gaan is het wellicht juist een overzicht te geven van het studiejaar.

De indeling is aan alle universiteiten soortgelijk: ongeveer 12 weken – hetzij in 3 perioden van 1 × 2 en 2 × 5 weken of gedurende een onafgebroken periode tussen Kerstmis en Pasen – is de *student-teacher* als leraar werkzaam. In deze tijd neemt hij de lessen van de eigenlijke leraar over. De docent in de methodiek fungeert als *supervisor*. Hij woont een aantal lessen bij, bespreekt deze met de *student-teacher* afzonderlijk en behandelt bovendien in geregelde samenkomsten van alle onder zijn leiding staande *student-teachers*, wat hem tijdens het bijwonen der lessen is opgevallen. Soms is de *student-teacher* verplicht een schrift bij te houden, waarin hij zijn dagindeling optekent, zijn lessen ontwerpt, achteraf beschrijft in hoeverre de les aan het ontwerp beantwoord heeft en waarin hij algemene waarnemingen, gedaan tijdens de lessen, noteert. Op deze wijze is het voor de *supervisor* eenvoudig een beeld van de ideeën en het werk van hen, die aan zijn leiding toevertrouwd zijn, te krijgen. In verschillende gevallen is de '*supervisor*' ook '*tutor*' d.w.z. dat een docent van het *Department of Education* de speciale zorg heeft voor een kleine groep van *student-teachers*, die hij niet in het bijzonder of alleen bij de vakmethodiek leiding geeft, maar ook in andere opzichten helpt. Zo bespreekt de *tutor* bijv. eventuele karaktereigenaardigheden, die z.i. de *student-teacher* belemmeren een goed leraar te worden. Nadrukkelijk wordt vermeld, dat de *student-teacher* zich met alle moeilijkheden tot zijn *tutor* kan wenden. Bij sommige *Departments* bestaat een *Psychological Advisory Service*.

Dat een goede spreektechniek en een behoorlijke spreekvaardigheid als onmisbare kwaliteiten van de docent worden beschouwd, blijkt uit het feit dat bij de opleiding volle aandacht aan goed spreken wordt gewijd.

Wanneer de *student-teacher* niet op school werkzaam is – twee trimesters dus – volgt hij colleges en neemt hij deel aan werkgroepen. Er zijn verplichte colleges, die de student de theoretische basis geven voor de praktijk van zijn toekomstig beroep. Soms besteedt de *tutor* een ochtend in de week aan het beantwoorden van vragen, die tijdens het bijwonen der colleges gerezen zijn. Bovendien kan de student zijn algemene ontwikkeling uitbreiden door colleges als: *Science for non-scientists, Mathematics for art-graduates, Contemporary literature.*

Bij de veelzijdigheid van deze opleiding is het ondoenlijk alle onderdelen ervan te vermelden. Zeker zal mij ook een en ander zijn ontgaan. Twee aspecten wil ik evenwel niet onvermeld laten: bij de *Departments of Education* kan men zich op de hoogte stellen van het gebruik en de toepassingsmogelijkheden van audio-visuele hulpmiddelen. Verder kunnen de studenten dit laatste jaar, om zich niet alleen tot een goed vakdocent maar ook verder tot een nuttig lid van de schoolgemeenschap te bekwamen, naar keuze o.a. cursussen volgen in spel, dans, zwemmen, toneel en muziek.

Dat in Nederland vlijtig zou worden deelgenomen aan een werkgroep *Junior subjects* (vakken van het lager onderwijs) –, *a field of work to which many graduates have been attracted in recent years*, – betwijfel ik. Ook hierin uit zich het Engelse streven verschillende soorten van onderwijs zo dicht mogelijk tot elkaar te brengen.

Op het eind van het studiejaar wordt dan het *Graduate Certificate in Education* verleend, hetzij op grond van een schriftelijk examen, hetzij op grond van tijdens het studiejaar geleverd werk, dat dus bestaat uit de schoolpraktijk, de deelname aan discussie- en werkgroepen, het schrijven van verschillende scripsies, waarvan de onderwerpen niet al te zeer afwijken van de examenvragen. In dit laatste geval vormt een *interview*, afgenomen door examinatoren, werkzaam aan een ander *Department of Education*, het besluit van het opleidingsjaar.

Slechts weinig candidaten worden afgewezen en deze meestal tot hun eigen opluchting. Hun beroepskeuze was meestal niet gemotiveerd door liefde tot het vak.

Een belangrijk aandeel in de opleiding van de leraar heeft het *Institute of Education*, het onderdeel van de universiteit, dat het centrum zowel van de onderwijzers- als van de leraarsopleiding in het district is. Deze *Institutes of Education* heb ik leren kennen als benijdenswaardige organisaties, die er in geslaagd zijn op ongedwongen wijze een samenwerking tot stand te brengen tussen allen, die in enigerlei functie voor of bij het onderwijs werkzaam zijn. Dit leidt tot wederzijds begrip en onderlinge waardering: een onmisbare basis voor een goed onderwijssysteem. Ieder *Institute* heeft een eigen karakter en specialiseert zich naast het algemene werk op bijzondere onderwerpen; zo doet men in Leeds o.a. veel aan de coördinatie van verschillende takken van onderwijs, terwijl Birmingham

bijvoorbeeld bekend is om het werk, dat daar op het gebied van de heilpaedagogiek gedaan wordt. Op mijn reis leerde ik de werkzaamheden van de *Institutes* in Leeds, Leicester in Bristol kennen. Het *Institute* in Leeds bevordert de samenwerking tussen de universiteit en de school o.a. door het beleggen van conferenties onder de titel: *School and University Relationships*. Hieraan nemen docenten van de universiteit, directeuren en *senior masters* deel. Een onderwerp van een dergelijke conferentie kan bijv. zijn een onderzoek naar de eisen die de medische studie aan de toekomstige student stelt en hoe de school hem daar zo goed mogelijk op kan voor bereiden. Ook probeert het *Institute* de vakkennis van de docent te verdiepen door in samenwerking met het *Department of Education* conferenties en cursussen te organiseren. Maar vooral tracht het *Institute* de onderwijzer en leraar wegwijs te maken in de algemene problemen van het onderwijsgeven, de didaktiek en de methodiek van het vak. Hiervoor organiseert het *Institute* cursussen, die in verschillende plaatsen van het district worden gehouden. Het is ondoenlijk een volledig overzicht te geven van alle werkzaamheden, die op dit gebied bijv. te Leeds, dat zich gelukkig mag prijzen met een bijzonder aktief *Institute*, worden verricht. In het eerste halfjaar van 1958 had men er voor onderwerpen het V.H.M.O. betreffend de keus tussen de volgende conferenties en cursussen, die zeker niet uitsluitend of zelfs niet altijd in de eerste plaats voor leraren bij het V.H.M.O. bedoeld zijn. Vele deelnemers zijn werkzaam aan een *Secondary modern school.*

The Transition from Junior to Secondary School (1 dag Malton).
The Teaching of Handicraft (1 dag Leeds).
The Grammar School today, academic secondary teaching (1 dag Northallerton).
Visual aids in Education (anderhalve dag York).
The Writing of English (weekend Woolley Hall).
Attitudes and Standards in Grammar School teaching (weekend Woolley Hall).
The educational Use of the School Library (6 × 2 uur Leeds).
People living together: History, Geography, Social Studies (10 × 1½ uur Bradford).
General Studies in the Grammar School (6 × 2 uur Leeds).
Poetry in Secondary Schools (5 × 1½ uur Bradford).
Recent Researches and Studies in Secondary Education (16 × 2 uur Leeds).

Kleurige pamfletten wekken tot deelneming op. In boeiende tekst wordt het doel van conferentie of cursus uiteengezet. Duidelijk is dat deze verdere studie o.a. beoogt het onderwijs te vernieuwen:

"*What then, is the "academic tradition"? On what was its reputation based? Has it any value in the world of today? Should it survive, but in a*

modified form? What should the word "scholarly" mean in the equipment of the teacher's and the pupil's approach to learning?"

of:

Is there any validity in the concept of mental discipline, or is the phrase a metaphor which should now be discarded? If the thing exists: are certain subjects more conducive than others to its satisfactory development? What moreover is a subject? Is it educationally desirable for subject specialists to be familiar with each other's territories and to encourage their students to cross the boundaries, or is the disciplinary value of the subject best preserved by keeping the study pure?

Doordat mij het voorrecht van een uitnodiging voor de conferentie "*The Writing of English*" ten deel viel, was ik in staat vast te stellen, hoe groot en levendig de belangstelling voor dit extra werk is! Jammer genoeg worden er geen verslagen van deze bijeenkomsten gepubliceerd, zodat het onmogelijk is na te gaan wat de resultaten van deze bijeenkomsten zijn, die toch verscheidene van ons zeker zouden interesseren.

Zij, die 5 jaar bij het onderwijs werkzaam zijn, kunnen verlof krijgen nogmaals 1 jaar met behoud van salaris te studeren. Wie hiervoor in aanmerking wenst te komen, moet tot het *Institute* een verzoek richten waarin uitvoerig wordt beschreven, welk werk men heeft verricht, waarvoor in het bijzonder men belangstelling koestert, wat men van het studiejaar verwacht. Dit studiejaar heeft de bedoeling een betere voorbereiding voor de toekomst te geven, nadat men de praktijk behoorlijk in een zelfstandige werkkring heeft leren kennen.

De onderwijzer of leraar, die meestal een veel langere tijd van ervaring dan de vereiste vijf jaar heeft, volgt colleges, neemt deel aan seminaarwerk, bezoekt scholen, kan een speciaal onderzoek instellen. Op het eind van het studiejaar moet hij door een scripsie en een schriftelijk examen blijk geven van de resultaten van zijn studie. Uit de deelnemers aan deze *diplomacourses* worden later o.a. *headmasters* en leraren voor de onderwijzersopleiding gerecruteerd.

In Leicester kan men een dergelijk diploma behalen door drie jaar lang 2 avonden in de week een seminaar te volgen, dat geleid wordt door de directeur van het *Institute*. Voor 12 à 15 deelnemers uit alle takken van onderwijs van *Nurseryschool* tot *Trainingscollege* stond deze mogelijkheid na een praktijk van minstens drie jaar open. Een groot voordeel van deze *diplomacourses*–ik mocht een avond aan het seminaar in Leicester deelnemen–is, dat men het onderwijssysteem als geheel leert kennen en ook als een geheel leert zien.

Nog een mogelijkheid van opleiding: in Leeds zullen tijdens de komende cursus 32 *teachers of science* aan *secondary modern schools* een dag per week vrij krijgen voor verdere door het *Institute* geleide studie. Waarschijnlijk hangt dit samen met het tekort aan leraren in dit vak. Zowel

bij wiskunde als *science* wordt over een ernstig gebrek aan leraren geklaagd. Men meent hierin verbetering te kunnen brengen door meer leerlingen over te halen de *science-side* (betha) te volgen. De *art-side* (alpha) immers staat volgens traditie nog altijd het hoogst in aanzien. Er is echter ook een groeiend tekort aan volledig bevoegde docenten in andere vakken o.a. Engels.

Tenslotte kan een *Institute* researchwerk, zowel van individuen als groepen steunen, door adviezen te geven, verschillende onderzoekers met elkaar in contact te brengen, lokaliteiten beschikbaar te stellen en beurzen toe te kennen. Zo zal het *Institute* te Leeds dit jaar een aantal docenten van de onderwijzersopleiding in staat stellen een studie te verrichten ergens in Engeland of in het buitenland onder de leiding van het *Institute*.

Een onmisbare steun bij al dit werk bieden de bibliotheken van de *Institutes*. De bibliotheken, die ik bezocht heb–Leeds, Leicester, Bristol–bevatten 15 à 17000 boeken uitsluitend op het gebied van opvoeding en onderwijs, terwijl ook de belangrijkste tijdschriften geraadpleegd kunnen worden. De bibliothecaris stelt uit deze boekenschat lijsten van werken samen, die op een speciaal onderwerp betrekking hebben zoals: *Teaching numbers and Mathematics*, *Geography in Schools*, *Secondary Education*, *Jean Piaget*, *Modern Language Teaching*.

Deze lijsten zijn op de bibliotheek verkrijgbaar en worden aan de scholen in het district gezonden. Een discrete manier om de leraar duidelijk te maken, dat hij zijn kennis kan uitbreiden!

Van belang bij de leraarsopleiding in de ruimere betekenis van het woord is zeker ook het werk van de inspectie. In iedere bibliotheek van werken betreffende de methodiek der moderne talen horen de beide rapporten thuis, die het Engelse en Schotse Ministerie van onderwijs gepubliceerd hebben: *Ministry of Education's Report No. 29: Modern languages, 1956, London H.M.S.O.* en *Scottish Education Department's Report On Modern Languages in Secondary Schools, 1950 Edinburgh*. Deze rapporten beschrijven geenszins de bestaande toestand, zij geven weer, hoe volgens de mening van het Ministerie–het onderwijs in moderne talen behoort te zijn. Van de hier gegeven adviezen kan iedere leraar plezier hebben. Dergelijke rapporten zijn mogelijk, doordat in Engeland o.a. vakinspecteurs werkzaam zijn. Eens in de 7 jaar bezoekt een commissie van vakinspecteurs de school, ze bespreekt het onderwijs met de leraren en brengt over haar bevindingen, die op een zeer grondige inspectie berusten, rapport uit bij het ministerie. Dit rapport wordt doorgezonden aan de commissie van toezicht van de geïnspecteerde school. Mij is gezegd, dat zowel de inspectie als de rapporten voornamelijk de bedoeling hebben door positieve kritiek en raad het onderwijs te verbeteren.

Tijdens de paas- en zomervakanties worden er onder leiding van de inspectie, soms in samenwerking met het *Institute of Education* of een vereniging van leraren, *refresher courses* voor leraren gehouden. Hoezeer de

inspectie stimulerend kan werken bleek mij uit een voordracht die *G. C. Allen, H.M.I.* hield tijdens de reeds eerder vermelde weekend conferentie, die door het *University of Leeds Institute of Education* georganiseerd werd: *The Writing of English.* G. C. Allen sprak hierbij over "*Writing in Childhood and Adolescence*". In het dankwoord gericht tot de spreker werd deze gekarakteriseerd als: *Mr. Allen who one by one spreads seeds of revolution!*

Deze bijdrage van Mr. Allen aan de conferentie was ook een symptoom van de bijzonder vriendelijke vorm van samenwerking, die er bestaat tussen de inspecteurs, de officiële vertegenwoordigers van het Ministerie van Onderwijs en de *Institutes of Education*, die als sectie van de universiteit particuliere instanties zijn.

Nadat ik heb getracht uiteen te zetten hoe aan bepaalde universiteiten in Engeland de leraarsopleiding georganiseerd is en wat men daar doet om de belangstelling van de leraar voor zijn beroep te bevorderen, tot besluit nog een mededeling voor degenen, tot wie getallen een duidelijke taal spreken: volgens opgave van het Engelse Ministerie van Onderwijs is er in het cursusjaar 1956/57 £ 531.000 besteed aan beurzen en salarissen van leraren, die een verdere opleiding genoten en £ 594.000 aan collegegelden en beurzen voor studenten aan de Departments of Education. Deze opleiding vindt plaats aan 17 universiteiten.

Met deze uiteenzetting hoop ik een duidelijk beeld te hebben gegeven van een in ieder opzicht praktische leraarsopleiding, die in korte tijd de toekomstige leraar doet zien, wat de problemen van zijn beroep zijn en op welke wijze hij deze problemen kan benaderen. Het belangrijkste lijkt me, dat hij geleerd heeft kritisch tegenover zichzelf en de leermiddelen te staan, terwijl hij tot het inzicht zal zijn gekomen, dat hij nog veel zal moeten leren.

Dr. A. Z. van 't Hoff Stolk-Huisman, geb. 1907 te Amsterdam. Duits gestudeerd aan de Gemeente Universiteit aldaar in de Friedrich Wilhelm Universität te Berlijn. In 1938 gepromoveerd op proefschrift: De verering van de hlg. Pancratius in West- en Middeneuropa. Sinds 1933 bij het v.h.m.o. werkzaam, van 1950 af aan het Haags Montessori Lyceum.

Publiceerde verschillende artikelen over vernieuwing bij het onderwijs der vreemde talen in Vernieuwing en Levende Talen.

DE DAGSCHOOL VOOR DE OPLEIDING VAN LERAREN BIJ HET LAGER TECHNISCH ONDERWIJS

L. G. BROUWER

Alvorens het leven en werken op de dagschool van het Nederlands Genootschap tot opleiding van leerkrachten voor het nijverheidsonderwijs te Rotterdam aan een beschouwing te onderwerpen, is het voor een goed begrip wenselijk iets over de achtergronden van het leraarschap aan een technische school te zeggen, met name in het kort een overzicht vooraf te laten gaan van de eisen, die aan de leraar in de technische vakken dienen te worden gesteld, alsmede de plaats aan te geven, die de dagschool in de lerarenopleiding inneemt.

a. De eisen, die aan de leraar bij het lager technisch onderwijs moeten worden gesteld.

In 1861 kwam in Amsterdam de eerste ambachtsschool van ons land tot stand, waarmede de grondslag werd gelegd voor de ontwikkeling van het ambachtsonderwijs, thans in verband met de groei van de industrie ten opzichte van het ambacht veelal lager technisch onderwijs genaamd. Rotterdam stichtte in 1869 een dergelijke school en langzaam maar zeker volgden vele andere plaatsen. Van het begin af aan heeft het praktijkonderwijs een centrale plaats in de school ingenomen, dat aanvankelijk werd gegeven door goedwillende patroons, die hun vrije tijd hiervoor ter beschikking stelden. Later moest men overgaan tot bezoldiging van de leraren. Deze werden gerecruteerd uit de kringen van de goede vaklieden en bij hun aanstelling getoetst op hun *praktische vakbekwaamheid.* Het onderzoek naar de vakbekwaamheid van de aanstaande leraar is uiteraard tot de huidige dag gehandhaafd.

Met de ontwikkeling van de techniek kwam de noodzaak van een grotere theoretisch-technische kennis van de leraren naar voren. Omstreeks 1900 werden staatsexamens ingesteld voor het behalen van de M-akten voor de theoretisch-technische vakken en het vaktekenen, in het begin alleen voor bouwkunde, later ook voor werktuigbouwkunde en electrotechniek. Hiermede deden de eisen voor het geven van *theoretisch-technisch onderwijs* hun intrede. In die dagen was het bezit van een dergelijke akte een aanbeveling bij de sollicitatie naar het directoraat van een ambachtsschool.

Met het in werking treden van de nijverheidsonderwijswet in 1921 werden de bevoegdheden voor het geven van nijverheidsonderwijs voor het eerst bij de wet geregeld. Door het behalen van een akte verwierf de gegadigde het bewijs, dat hij theoretisch en praktisch vakbekwaam was. Voor de eerste maal werd echter tevens een bewijs van *pedagogische bekwaamheid* verlangd. Het onderzoek hiernaar was in het begin – hoe

kan het anders – zoekend en tastend. In de jaren twintig begon men op de n.o.-aktenexamens enige aandacht te schenken aan het lesgeven. De candidaat diende ten overstaan van twee examinatoren in de technische vakken een les voor het schoolbord te geven, bij welke gelegenheid sommige examinatoren zich bezig hielden met het afschieten van propjes papier en stukjes krijt op het slachtoffer, wanneer deze met de rug naar de „klas" stond om de voorstelling zo „natuurgetrouw" mogelijk te doen verlopen. Enfin, het begin was er en hieruit is het huidige goedgefundeerde programma voor de pedagogische vakken voortgekomen, dat toch ook nog voor verbetering vatbaar is. [1]

Na 1945 is de noodzaak van een bredere *algemene ontwikkeling* van de leraar onder ogen gezien. Om te beginnen werd het onderwijs in de Nederlandse taal verbreed en verdiept en vervolgens op andere punten de algemene en culturele vorming verzorgd, waartoe in het bijzonder de dagschool een waardevolle bijdrage kan leveren.

In het bovenstaande zijn de vier onderdelen van de opleiding van de leraar voor het lager technisch onderwijs aangeroerd en daarmede is de problematiek van deze opleiding aan de orde gesteld. De vakbekwaamheid moet namelijk worden verkregen in het bedrijfsleven en dit houdt (tot dusverre tenminste) in, dat na het doorlopen van de l.t.s. of u.t.s. het dagonderwijs een aantal jaren moet worden onderbroken. Met enige reden zou het motto, ontleend aan het werk van Eduard Spranger, dat Bijl voor zijn artikel heeft gekozen, [2] ook deze bijdrage hebben kunnen sieren. Wij laten het hier nog eens volgen: „Die Ausbildung des Gewerbelehrers ist deshalb eine so schwere Angelegenheit, weil sich in ihm dreierlei verbinden sollte: fachliches Können, psychologisch pädagogisches Geschick und eine mitreissende Persönlichkeit. Man kann nicht genug darüber nachdenken, wie man solche Naturen findet und sachgemäss fördert." De opleiding tot onderwijzer kan zich behoudens de oefening in het lesgeven aan de lagere scholen geheel binnen de muren van de kweekschool voltrekken. Deze school kan de leerlingen van u.l.o., h.b.s. of gymnasium opvangen, als ze juist hun eindexamen met gunstige uitslag hebben afgelegd. Tengevolge van het feit, dat „fachliches Können" in de praktijk van industrie of ambacht dient te worden verworven, moest de studie voor de n.o.-akten tot 1950 geheél en daarna overwégend in de avonduren worden verricht, met alle nadelen van dien. Het enige voordeel is, dat ook de velen, die zich op latere leeftijd tot het leraarsambt voelen aangetrokken, de studie zonder groot bezwaar kunnen opnemen. Overigens vindt op spartaanse wijze een selectie plaats volgens wilskracht en lichamelijk uithoudingsvermogen. Daarnaast selecteert de opleiding uiteraard ook op intellectuele geschiktheid.

[1] Zie J. Bijl, Paed. Studiën *35*, 1958, p. 118.
[2] J. Bijl loc. cit. p. 118.

b. De drie categorieën leraren bij het l.t.o.

Bij het lager technisch onderwijs onderscheidt men de a.v.o.-, de praktijk- en de theorieleraren.

De a.v.o.-leraar geeft het algemeen vormend onderwijs, waaronder het onderricht in Nederlandse taal en wis-, natuur- en werktuigkunde valt en aan de scholen met een modern leerplan bovendien dat in Engels, biologie en muziek. De a.v.o-leraren dienen de akte voor onderwijzer benevens de hoofdakte te bezitten en dikwijls, afhankelijk van de behoefte van de betrokken school, een of meer van de navolgende nevenbevoegdheden: de l.o.-akten wiskunde en Engels, de n.o.-akte N I, die bevoegdheid verleent voor wis-, natuur- en werktuigkunde en een muziekdiploma. Het is duidelijk, dat de a.v.o.-leraren uit de sector van het lager onderwijs worden aangetrokken.

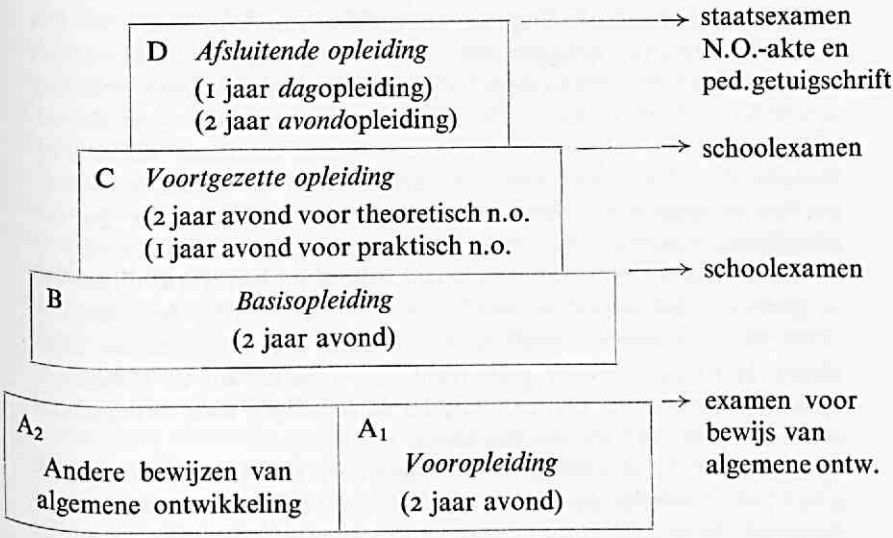
De praktijkleraren komen via het bedrijfsleven tot het leraarschap en zijn zelf nagenoeg allen oudleerlingen van de technische school. Velen van hen studeren na het behalen van de praktijkakte verder voor een theorieakte, hiertoe aangemoedigd door het bestaan van een zeer behoorlijke aktetoelage. Deze laatsten worden dus bevoegd voor het theoretisch en praktisch technisch onderwijs.

Een ander deel van de theorieleraren is afkomstig van de tekenbureau's van de industrie met doorgaans de l.t.s. of u.t.s. als vooropleiding.

Tenslotte is een klein gedeelte van de theorieleraren in het bezit van het h.t.s.- (m.t.s.-)diploma. Moesten deze voorheen evenals de overigen een n.o.-akte behalen om bevoegd te zijn, sinds een paar jaar zijn de bezitters van dit diploma bevoegd verklaard voor het l.t.o., mits zij drie jaar na hun examen in het bedrijfsleven werkzaam zijn geweest in hun vakrichting en bovendien het pedagogisch getuigschrift volgens artikel 38 van de nijverheidsonderwijswet hebben behaald. Het aantal h.t.s.-ers, dat in de toekomst de functie van leraar l.t.o. zal ambiëren, zal in sterke mate afhankelijk blijken te zijn van de economische toestand van het land.

c. De plaats van de dagschool in de opleiding

Het eerder genoemde Nederlands Genootschap verzorgt met 12 avondscholen en 1 dagschool in het gehele land de officiële opleiding van de praktijkleraren en verder van die theorieleraren, die niet via de h.t.s. de technische school bereiken. De a.s. leraren hebben na de lagere school in overwegend aantal de technische school doorlopen en dientengevolge heeft het programma van de lerarenopleiding zich hiernaar gericht. De opbouw ervan is in het volgende schema weergegeven:



De leerling, die de lagere technische school en eventueel de avondnijverheidsschool met goede cijfers heeft verlaten, kan op 16- à 17-jarige leeftijd worden toegelaten tot de vooropleiding (zie schema: A_1). Gedurende twee jaar wordt in de avonduren opgeleid voor het zogenaamde bewijs van algemene ontwikkeling. Na afloop van de twee jaren wordt examen afgelegd in rekenkunde, algebra, meetkunde, natuurkunde en mechanica, Nederlands en geschiedenis, economische aardrijkskunde en Engels. De vier laatstgenoemde vakken wijzen erop, dat bepaalde eisen worden gesteld aan de algemene vorming. Een examen in de exacte vakken is eveneens noodzakelijk in verband met de eisen, die de verdere studie in technische richting stelt.

De bezitter van het bewijs van algemene ontwikkeling kan worden toegelaten tot het eerste deel van de eigenlijke aktenopleiding, de basisopleiding (B). Toelating tot dit deel hebben ook de bezitters van andere bewijzen van voldoende vooropleiding, waarvan de bekendste zijn de diploma's mulo A met wiskunde en mulo B en het bewijs van overgang van 3e naar 4e klasse h.b.s. (A_2).

De basisopleiding is voor praktisch alle n.o.-akten gelijk en omvat de vakken wis-, natuur- en scheikunde, mechanica, sterkteleer, Nederlands en Engels. Betreffende het niveau van de exacte vakken kan ter oriëntatie worden opgemerkt, dat globaal genomen die gedeelten van de leerstof van de 3e, 4e en 5e klas van de h.b.s.-B in het leerplan zijn opgenomen, die van belang zijn voor de behandeling van de later aan de orde komende technische onderwerpen.

Na het slagen voor het schoolexamen aan het eind van de basisopleiding heeft de leerling de propaedeuse achter de rug en wordt hij toegelaten

tot de voortgezette opleiding (C). Tot dit deel van de opleiding worden ook de bezitters van bepaalde diploma's voor scheepswerktuigkundigen en dat van de h.b.s.-B 5 j-cursus toegelaten. In de voortgezette opleiding wordt les gegeven in technische vakken, zoals materialen- en gereedschapskennis en vaktekenen en in een aantal algemene vakken, nl. Nederlands, elementaire zielkunde, arbeidsrecht en sociale wetgeving, n.o.-wet en praktisch gerichte electriciteitsleer. De studerenden voor een theorieakte dienen een tweede jaar te volgen, waarop in aansluiting op de basisopleiding de kennis van enkele exacte vakken wordt uitgebreid en daarnaast een aantal technische onderwerpen worden behandeld.

Ook de voortgezette opleiding wordt door een schoolexamen afgesloten. Het slagen ervoor geeft recht van toelating tot de afsluitende opleiding (D) met het voorbehoud, dat de gegadigde voor de dagschool eveneens moet voldoen aan een aantal andere eisen.

Ten aanzien van de afsluitende opleiding heeft het Nederlands Genootschap het zo gesteld, dat deze in principe door de dagschool zal worden verzorgd. Zolang er echter een tekort aan bevoegde leraren bestaat, zal er tevens een afsluitende avondopleiding zijn. Het laat zich aanzien, dat de avondscholen geruime tijd voor dit doel ingeschakeld zullen blijven door de nog steeds toenemende behoefte aan bevoegde leraren. Voorts zullen er altijd in functie zijnde leraren blijven, die een tweede akte wensen te behalen, terwijl er tevens een aantal akten bestaat, waarvoor de behoefte te gering is om er een dagopleiding voor te creëren. De avondschool moet zich door het naar verhouding geringe aantal lesuren per week beperken tot het geven van onderwijs in de vakken, die op de staatsexamens worden geëxamineerd, nl. de technische en de pedagogische vakken. Aan de verdere voorbereiding voor het leraarschap kan in de avondopleiding weinig aandacht worden geschonken.

d. De dagschool

Uit het vorengaande is gebleken, dat de a.s. leraar l.n.o., die de dagschool gaat bezoeken, doorgaans de l.t.s. heeft doorlopen, een groter of kleiner aantal jaren in het bedrijfsleven heeft gewerkt en daarnaast gedurende 5 of 6 jaar een geconcentreerde avondstudie achter de rug heeft. In het bedrijfsleven heeft hij zich ontwikkeld tot geschoold vakman of ervaren tekenaar en de avondschool heeft hem gebracht op een kennisniveau, dat misschien vergelijkbaar is met dat van 1 à 2 jaar studie op de h.t.s. Blijft zijn theoretische kennis wellicht achter bij die van de jongeman, die 2 jaar h.t.s.-studie heeft volbracht, zijn vakbekwaamheid en praktisch inzicht winnen het vanzelfsprekend van deze h.t.s.-er. Verder is er een duidelijk verschil in habitus tussen beide categorieën: de h.t.s.-er kent de onbezorgdheid (met zijn restricties) van de student, de a.s. leraar l.n.o. staat in het volle leven met zijn strijd om het bestaan en de gehuwden hebben bovendien de verantwoordelijkheid en de zorgen voor het gezin.

De leeftijd van hen, die voor de dagschool in aanmerking komen, varieert van 21 tot ruim 35 jaar (de gemiddelde leeftijd bij de aanvang van het cursusjaar is tot op heden omstreeks 28 jaar), hetgeen inhoudt, dat de helft of meer een gezin heeft gesticht. Voorts was het de opzet om de studerenden, die afkomstig zijn uit alle delen van het land, gedurende dit laatste studiejaar in een internaat te verenigen, een opzet, die van het begin af aan is verwerkelijkt. Mede doordat de vaklieden overwegend worden gerecruteerd uit onbemiddelde milieu's, moeten de moeilijkheden om tot dagonderwijs voor de afsluitende opleiding te komen dus niet worden onderschat. Dank zij de grote steun, financieel en anderszins, van het Rijk en de gemeente Rotterdam kon in 1950 de school met internaat worden geopend.

Kost en inwoning zijn voor de studerende gratis, evenals de bijkomende kosten voor excursies, culturele vorming en de ziekteverzekering voor zichzelf, alsmede voor de gezinsleden van de gehuwden. Gedurende het internaatsjaar ontvangen zij verder een renteloos voorschot van de afdeling Rijksstudietoelagen van het Ministerie van O. K. en W., dat voor een gehuwde voor het onderhoud van zijn gezin ruim *f* 3100,— per jaar bedraagt, vermeerderd met een kindertoelage van *f* 18,— per kind per maand; voor ongehuwden voor eigen onderhoud ruim *f* 650,—. Voor elk jaar echter, dat de afgestudeerde na zijn opleiding het nijverheidsonderwijs dient, wordt hem het vijfde gedeelte van het renteloze voorschot kwijtgescholden. Praktisch komt dit erop neer, dat elke afgestudeerde na 5 jaar als leraar werkzaam te zijn geweest de studie aan de dagschool gratis heeft genoten.

Het is begrijpelijk, dat, waar de kosten voor de overheid zo hoog zijn en niet minder, omdat de a.s. leraar door de toewijzing van het renteloze voorschot financiële verplichtingen op zich neemt, voor de toelating beperkende bepalingen zijn gesteld. De gegadigde dient bij de aanmelding over te leggen het diploma van de voortgezette opleiding, het bewijs dat hij voldoet aan de lichamelijke keuringseisen voor de leraar n.o., de t.b.c.-verklaring voor onderwijzend personeel en de bewijzen, dat hij ten minste 3 jaren in de bedrijven werkzaam is geweest in de vakrichting van zijn akte. Vervolgens dient hij zich te onderwerpen aan een tweedaags onderzoek naar zijn praktische bekwaamheid en tenslotte aan een psychologische test, waarbij hij nog eens wordt onderzocht op zijn verstandelijke vermogens en technisch inzicht en verder op zijn karaktereigenschappen en vermoedelijke geschiktheid als leraar.

Er worden tot dusverre leraren opgeleid in de vakken timmeren; smeden, plaatwerken, lassen; metaalbewerking toegepast in de werktuigbouw; fijnmechanische metaalbewerking; electromontage; theorie en tekenen in de werktuigbouw; theorie en tekenen in de electrotechniek. Voor de 64 beschikbare plaatsen in het internaat waren in 1957 bijna 100 gegadigden.

e. De dagschoolopleiding

In aansluiting op het werk aan de avondscholen ziet de dagschool zich voor een drietal belangrijke taken gesteld, met name de pedagogisch-didactische, de technische, en de culturele en algemene vorming. Voor deze laatste worden de mogelijkheden door het bijeenzijn in het internaat in belangrijke mate vergroot, waarop nog nader zal worden ingegaan.

De genoemde taken zullen aan de hand van de lessentabel voor de praktijkakten worden besproken.

	aantal lessen van 50 min/week
Pedagogische vakken	6
De praktijk van het lesgeven	4
Theoretisch-technische lessen	9
Vaktekenen	5
Praktijk	12
Nederlands	4
E.H.B.O.	2
Totaal	42

Voor de pedagogisch-didactische vorming zijn dus 10 wekelijkse lessen beschikbaar, waarvan 6 voor de theoretische onderwerpen en de overige voor de praktijk van het lesgeven. Bij de theorielessen zijn de studerenden in drie groepen gesplitst volgens hun levensbeschouwelijke inzichten. In hun groep krijgen zij les van de protestants-christelijke, de rooms-katholieke of de niet-confessionele leraar, voorwaar een memorabel feit in ons Nederlandse onderwijsbestel. Zonder enige beïnvloedig van welke aard ook is sinds de instelling hiervan in 1952 elke groep ongeveer een derde deel van het totaal geweest.

Aan de pedagogische vorming en de didactische opleiding van de a.s. leraar voor het nijverheidsonderwijs worden op de dagschool van het Nederlands Genootschap bijzondere aandacht besteed. De leervakken voor deze onderdelen zijn: pedagogiek, psychologie, didactiek en de organisatie van het nijverheidsonderwijs. Ter toelichting van deze leervakken het volgende:

1e Pedagogiek

In deze lessen worden behandeld opvoedingsidealen; noodzaak en mogelijkheid van opvoeding; de problematiek van aanleg en milieu i.v.m. de opvoeding; opvoedingsmiddelen als onderwijs, gewoontevorming, straf, beloning, enz.; opvoedingsdoelen als gewetensvorming en verantwoordelijkheid; het gezin als opvoedingsmilieu; moderne pedagogen, enz.

2e Psychologie

Dit leervak valt uiteen in de onderdelen: pedagogische psychologie, ontwikkelingspsychologie, karakterkunde en bedrijfspsychologie. Bijzondere aandacht wordt besteed aan de psychische ontwikkeling van de leerlingen der technische scholen, die voor de pedagogische aanpak belangrijke uitgangspunten biedt.

3e Didactiek

De didactische opleiding omvat niet alleen parate kennis over groepswerk, belangstellingscentra, projectonderwijs, zaakonderwijs, moderne onderwijssystemen, denkpsychologische scholen, enz. en inzicht in de problematiek van het cijfer geven, het gebruik van moderne leermiddelen, persoonslijsten, enz., maar ook het lesgeven op de technische scholen, waarover later meer. Veel aandacht en energie worden zodoende besteed aan de practische vorming, zodat de a.s. leraar in staat is op een verantwoorde wijze les te geven in overeenstemming met de moderne didactische principia.

4e Organisatie van het Nijverheidsonderwijs

Dit leervak omvat o.m. bekendheid met leerplannen en lesroosters, het inrichten van het praktijklokaal, het opbergen en onderhouden van gereedschap, de zorg voor de machines, een juist gebruik van materialen, en het in acht nemen van de veiligheidsvoorschriften.

Behalve in de dagopleiding worden deze pedagogieklessen ook in de vele afsluitende avondopleidingen gegeven ten bate van het steeds in omvang en belangrijkheid toenemende lager nijverheidsonderwijs. Het is een verheugend verschijnsel, dat ook in de kringen van de pedagogiek de belangstelling voor deze tak van onderwijs stijgende is.

„De praktijk van het lesgeven" vormt een interessant onderdeel van het programma van de dagschool. Van de vier wekelijkse lessen zijn gemiddeld twee bestemd voor de oefening in het lesgeven door de a.s. leraren, voorts een les voor de behandeling van de vakmethodiek en een les voor de werkanalyse van de praktische werkstukken.

De beschikbare tijd voor het lesgeven maakt het noodzakelijk deze zo intensief mogelijk te gebruiken, hetgeen op de volgende manier wordt nagestreefd. In de maanden september, oktober en november worden de studerenden op deze uren volgens hun vakrichting ingedeeld en beurtelings geeft elk van hen een korte les van ongeveer 20 minuten op het peil van het lager technisch onderwijs ten aanhore van zijn naaste collega's benevens van zijn praktijkleraar en een van de pedagogiekleraren. Mocht er aanvankelijk enige schroom zijn om voor de medeleerlingen als leraar op te treden, weldra is men hier overheen en wordt de les – doorgaans – vrijmoedig gegeven. Na afloop wordt deze kritisch besproken, in de aanvang alleen door de beide leraren, weldra echter ook door de overige toehoorders. Hoewel de echte lessituatie aan de eigen-

lijke school door het ontbreken van de jongens niet wordt bereikt, blijkt de benadering ervan buitengewoon waardevol en wordt de opzet door de studerenden zelf ook zeer geappreciëerd. Er wordt gelet op de houding voor de klas, duidelijk spreken, niet tegen het bord spreken, systematische opbouw van de les met behulp van een schema, dat successievelijk op het bord komt te staan, gebruik van visuele hulpmiddelen o.a. het flanelbord, goede bordschetsen, eenvoudige woordkeus, verklaring van technische en andere vreemde woorden, het betrekken van de klas in de les, kortom, op deze en vele andere punten, die voor het goede lesgeven van belang zijn.

Van december tot het einde van het cursusjaar geven de a.s. leraren vier lessen per twee weken op de lagere technische scholen in Rotterdam en omgeving, waaraan 14 scholen hun medewerking verlenen. Volgens ministeriële beschikking moeten de a.s. leraren n.o. 40 lessen aan scholen hebben gegeven om tot het examen voor het pedagogisch getuigschrift te kunnen worden toegelaten, mits deze worden gegeven onder verantwoordelijkheid van de directeur van de opleidingsschool. (Indien dat niet het geval is, bedraagt dit aantal 60). De school beperkt zich niet tot het minimum, maar laat elke leerling ca. 50 lessen geven.

Ook ten aanzien van dit hospiteren wordt rekening gehouden met de levensbeschouwelijke richting van de studerenden bij de keuze van de te bezoeken scholen. Gewoonlijk bezoeken zij drie daarvoor aangewezen ochtenden of middagen dezelfde school, waar les wordt gegeven onder leiding van een mentor-leraar, die door de directeur van de betrokken school wordt aangewezen. Een a.s. praktijkleraar geeft per halve dag drie lestijden praktijk en een theorieles, dit laatste mede in verband met het feit, dat hem behalve voor zijn praktische vak ook bevoegdheid wordt verleend voor de bijbehorende materialen- en gereedschapskennis. De a.s. theorieleraren geven theorie- en vaktekenlessen.

Dan volgt een periode van drie halve dagen aan een andere school en zo vervolgens tot het vastgestelde aantal lessen is gegeven. De hospitanten maken van elk bezoek aan een school een kort verslag van hun bevindingen, terwijl de mentors van elke periode van drie bezoeken een beoordelingsstaat opmaken, welke verslagen en staten bij de directeur van het Genootschap worden ingeleverd. De hospitanten worden van de zijde van de dagschool bezocht door een pedagogiek- of een praktijkleraar, die samen met de mentor de gegeven lessen kritisch met de hospitanten bespreekt en op zijn beurt een schriftelijke beoordeling opmaakt. Indien daartoe aanleiding is, worden al deze gegevens nog eens op de dagschool met de betrokken leerling besproken.

Op de hier beschreven wijze wordt getracht – en we menen te mogen zeggen, dat dit ook wordt bereikt – de ter beschikking staande tijd voor de oefening in het lesgeven zo intensief mogelijk te besteden. Het enthousiasme van de studerenden voor dit deel van de opleiding uit zich door

de gewoonlijk goede voorbereiding voor de te geven lessen en de belangstelling voor de beoordeling ervan. Het resultaat is tenslotte, dat vrijwel allen aan het einde van hun jaar dagschoolstudie op redelijke wijze een les kunnen geven, terwijl een niet onbelangrijk aantal van hen hiervoor zelfs het predicaat goed verdient. Bij hun bezoeken aan de scholen hebben allen daarenboven kennis kunnen nemen van vele problemen van de man voor de klas in zijn dagelijkse werk.

De overige twee lessen per week van het onderdeel „de praktijk van het lesgeven" zijn anders gericht en komen geheel voor rekening van de praktijkleraar. Eén van deze lessen wordt besteed aan de bespreking van de leergang(en) voor het technisch onderwijs op de l.t.s., terwijl de andere is bestemd voor de werkanalyse van de praktische werkstukken, d.w.z. voor het analyseren van de voorbereiding tot het maken van een werkstuk in het praktijklokaal en aan de analyse van de te verrichten handelingen en de volgorde daarvan bij de vervaardiging van het werkstuk. Deze lessen zijn specifiek op een vak gericht en worden dus aktegewijs gegeven. Voor de theorieleraar kan worden volstaan met een les per week in vakmethodiek.

Ter afsluiting van deze behandeling van het pedagogisch-didactisch onderwijs aan de dagschool kan worden opgemerkt, dat het aantal actuele vraagstukken bij het lager nijverheidsonderwijs legio is. Om een paar belangrijke te noemen: het technisch onderwijs aan minderbegaafden en het onderwijs in de nieuwe eerste klas, de observatieklas, van de gewone lagere technische school. Wanneer hieromtrent meer bepaalde denkbeelden zijn uitgekristalliseerd, zal het onderwijs in de pedagogische vakken voor nieuwe taken worden gesteld.

Voor het *technische gedeelte* van het onderwijs zijn per week 26 lessen beschikbaar, waarvan voor de praktijkakten 9 voor de theoretisch-technische vakken, 5 voor het vaktekenen en 12 voor de werkplaatspraktijk. In ons steeds verder industrialiserend land is het een belang van de eerste orde, dat de leraar van de technische school praktisch en theoretisch bekwaam is en inzicht in zijn vak heeft. Het laat zich aanzien, dat de automatisering van de bedrijven veel werk uit handen zal nemen van die categorieën onder de arbeiders, die men gewoonlijk de geoefenden en ongeschoolden noemt, terwijl daarentegen de vraag naar vakbekwame arbeiders eerder toe- dan af zal nemen. Deze laatsten dienen behalve handvaardigheid ook technisch inzicht te hebben en technisch te kunnen denken. Het is en blijft een belangrijke taak van de technische leraar de a.s. jonge vakman in dit opzicht de eerste scholing bij te brengen.

In de opleiding, voorafgaande aan de dagschool, is veel aandacht besteed aan de wis-, natuur- en werktuigkundige propaedeuse. Van de vaktheorie is echter nog slechts een vrij beknopt algemeen gedeelte behandeld. De specifieke technische theorie in de vakrichtingen wordt geheel in de afsluitende opleiding behandeld. Op de dagschool wordt daar-

bij in ruime mate gebruik gemaakt van de moderne audiovisuele hulpmiddelen. Jaarlijks worden voor de verschillende groepen tezamen ongeveer 100 technische geluidfilms vertoond en voorts beschikt de school over vele filmstroken en diapositieven over technische onderwerpen, alsmede over een epidiascoop.

Elke groep maakt tenslotte jaarlijks een tiental excursies naar uiteenlopende bedrijven, excursies, die van zo groot belang zijn voor de verruiming van het inzicht in de technische mogelijkheden van het ogenblik. Zij worden georganiseerd als onderdeel van de theoretisch-technische lessen.

Het vaktekenen omvat enige onderdelen, waarvoor een goed ruimtelijk inzicht wordt vereist, nl. het lezen van technische tekeningen en het maken van de z.g. uitslagen van de in de techniek toegepaste samengestelde meetkundige lichamen. Daarnaast moet het schetsen met de hand en het opmeten van technische voorwerpen, alsmede het maken van werktekeningen worden beoefend. De handschets met de bijgeschreven maten moet zodanig zijn, dat op de tekenkamer een werktekening van het voorwerp kan worden gemaakt, terwijl deze laatste aan de eis dient te voldoen, dat het voorwerp aan de hand ervan foutloos in de werkplaats kan worden gemaakt.

In de beschikbare tijd voor het vaktekenen wordt ook het maken van schetsen op het schoolbord van technische voorwerpen beoefend, een onmisbaar onderdeel voor het geven van een goede les in de school.

Voor de praktijkoefeningen in de werkplaats zijn 12 lessen per week beschikbaar. Misschien klinkt het de niet-ingewijde vreemd in de oren, dat deze lessen dringend nodig zijn. Oppervlakkig redenerend is men geneigd te onderstellen, dat de vakbekwaamheid van de tot de dagschool toegelaten leerling dank zij zijn praktijkervaring ruim voldoende is. De leraar aan de l.t.s. dient echter veelzijdig in zijn vak te zijn, terwijl zijn bedrijfservaring tegenwoordig van meer specialistische aard is. Van degenen, die wel een veelzijdige praktijkervaring hebben verkregen, laat de nauwkeurigheid van werken nog wel eens te wensen over, kortom, het zijn er slechts weinigen, die alleen steunend op de in fabriek of werkplaats verworven kunde, in staat zijn te voldoen aan de eisen, die de staatsexamens voor de n.o.akten in dit opzicht stellen.

Het is overigens opmerkelijk, hoe groot de vooruitgang in een jaar tijds is bij deze op de exameneisen gerichte praktijk, die gedurende niet meer dan 12 lessen van 50 minuten per week wordt verricht. Wellicht draagt hier mede toe bij, dat veel aandacht wordt besteed aan de vragen: Hoe maken we het werkstuk en waarom doen we het zo?

Voor de theorieakten valt bij de technische opleiding de nadruk sterk op de theorie en het vaktekenen. Overigens geldt hiervoor mutatis mutandis hetzelfde als voor de a.s. praktijkleraren is opgemerkt.

Van de studerenden aan de dagschool slaagt jaarlijks 80 tot 90% voor een n.o.akte. Voor afgewezen candidaten bestaat de mogelijkheid de school een tweede jaar te volgen.

Het streven bestaat om bij het onderwijs aan de jeugd de school, ook de technische school, steeds meer een opvoedende, vormende taak toe te kennen. Mede om deze reden is het noodzakelijk de a.s. leraar voor de technische school een zo goed mogelijke *algemene en culturele vorming* deelachtig te doen worden. In de eerste jaren avondopleiding kan door de invoering van een nieuw leerplan sinds enige tijd meer aandacht aan Nederlands worden besteed en daarnaast verwerft de a.s. leraar enige kennis in geschiedenis, aardrijkskunde en Engels.

De dagschool met internaat kan belangrijk bijdragen tot deze algemene en culturele vorming. Voor wat de school aangaat zijn de vier wekelijkse lessen Nederlands hiervoor van betekenis.

Het onderwijs in Nederlands valt uiteen in twee hoofdonderdelen, nl. algemene letterkunde en taalbeheersing. Daarnaast is de neerlandicus een soort studium generale opgedragen. In ongeveer 40 lessen worden onderwerpen behandeld als beschavingsleer, filosofie van de techniek, leven in de democratie, politieke stromingen en beroepsethiek.

Ook voor de algemene letterkunde zijn ongeveer 40 lessen beschikbaar. Na een vrij uitvoerige inleiding tot de literatuur volgt een systematische behandeling van poëzie, dramatiek en proza. Doordat geen examendwang in dit vak bestaat, is de docent vrij die figuren en werken te behandelen, die hij wenselijk acht. Zo werd in het afgelopen studiejaar o.a. aandacht geschonken aan beroemde drama's als Oedipus, Elckerlyc, Hamlet, Lucifer en Faust. Uiteraard blijft het alleen bij een voorlopige orientering, maar dat is niet erg. Het belangrijkste is, dat de studerenden tot het lezen van literatuur blijken te komen en dat deze voor hen levenswaarde krijgt.

Het onderwijs in de taalbeheersing moet worden beschouwd als een essentieel onderdeel van de zuivere beroepsopleiding. Een redelijke vaardigheid in taalgebruik is voor het leraarschap immers een voorwaarde. Daarom wordt tamelijk veel aandacht besteed aan de mondelinge taalbeheersing, o.m. met behulp van een bandrecorder, maar daarnaast wordt ook de schriftelijke taalbeheersing niet veronachtzaamd. Omdat bij dit onderdeel niet alleen met theorie kan worden volstaan, zijn hiervoor per jaar ongeveer 80 lessen ingeruimd.

Op de wekelijkse lessentabel komen twee lessen E.H.B.O. voor, die op het einde van de cursus worden afgesloten door het bekende landelijke examen voor het E.H.B.O.-diploma. Deze opleiding wordt uit utiliteitsoverwegingen gegeven met het oog op ongevallen, die zich in de werkplaatsen van de technische school kunnen voordoen, zoals dat ook in de bedrijven het geval is. Voor de studerenden, die in het algemeen in hun vooropleiding geen biologieonderwijs hebben genoten, hebben deze lessen, waarin uiteraard de bouw en functies van het menselijk lichaam ter sprake komen, ook hun algemeen vormende waarde.

Wij sluiten deze bespreking van het onderwijs met de volgende opmerkingen af. Het behoeft geen betoog, dat er bij de categorie studeren-

den, die de school bevolkt, geen sprake van een ordeprobleem is. Zij weten, waarvoor zij zich de opofferingen getroosten om het dagonderwijs te volgen en hebben het einddoel, het leraarschap, vast voor ogen. Dit houdt echter in, dat zij kritisch staan tegenover de kwaliteit van het gegeven onderwijs en in dit opzicht hoge eisen aan de leraren stellen. Wanneer deze daaraan voldoen en overigens ook de tact bezitten, die het onderwijs aan volwassenen vergt, is het lesgeven aan de dagschool in hoge mate inspirerend. Er is een natuurlijke interesse voor de lessen, die vrijwel zonder uitzondering in de belangstellingssfeer liggen en dikwijls aansluiten bij wat reeds in de praktijk van het leven ervaren is. Bovendien wordt in de werkplaatsen intensief gewerkt en de behandelde theorie grondig bestudeerd. Alle factoren zijn dus aanwezig om het voor de leraren een bijzonder prettige vorm van onderwijs te maken. Niettemin zal het duidelijk zijn, dat aan hen hoge eisen moeten worden gesteld.

f. Het internaatsleven

Terwijl in het bedrijfsleven alles is gericht op een zo groot mogelijke produktie, valt bij het onderwijs ook voor de technische leraar de nadruk op instructie en opvoeding. Weliswaar worden de eisen, die industrie en ambacht inzake de produktie stellen, zo goed mogelijk bij de instructie in acht genomen, maar de instelling van de leraar moet geheel verschillend zijn van die van de gekwalificeerde vakman in het bedrijf en juist op de ombuiging van zijn instelling kunnen school en internaat grote invloed uitoefenen. Gedurende een jaar wordt de aandacht van de studerenden bewust of onbewust gericht op het onderwijs, dat zij straks gaan geven, waartoe het bijeenzijn in het internaat zeer veel bijdraagt.

Voorts worden hierdoor de vormingsmogelijkheden sterk vergroot. Eens in de twee weken verblijven de studerenden gedurende het weekeinde in het internaat en op de zaterdagmiddag en -avond daarvan worden zij in contact gebracht met cultuuruitingen als muziek, toneel en schilderkunst. Gedurende het gehele jaar worden tevens op de woensdagavond in het internaat causerieën door deskundige sprekers gehouden over onderwijskundige, culturele en maatschappelijke onderwerpen.

Om een greep te doen uit de activiteiten op cultureel gebied: Sinds enige tijd wordt jaarlijks een cursus van drie zaterdagmiddagen in museum Boymans gegeven over het leren zien van schilderijen. Op vijf woensdagavonden per cursusjaar spreekt een muziekpedagoog in het internaat over het leren luisteren naar muziek, toegelicht met grammofoonplaten. Op het einde van deze serie voordrachten worden een of meer klassieke stukken geanalyseerd, die enige tijd later op een concert van het Rotterdams Philharmonisch Orkest worden beluisterd. Daarenboven worden verschillende andere concerten bezocht en wordt gedurende het gehele jaar een half uurtje per week geluisterd naar goede muziek met behulp van de eigen grammofooninstallatie. Wat het toneel betreft worden

voorstellingen van goede gezelschappen bezocht, welke, voor zover de stukken er aanleiding toe geven, vooraf op de school door de leraar Nederlands worden besproken. In de afgelopen cursus was dit b.v. het geval met Elckerlyc, Don Juan en de Gijsbrecht van Aemstel.

Het is zo betrekkelijk kort na de stichting van de school nog moeilijk na te gaan van welke invloed deze activiteiten gedurende een jaar tijds op het verdere leven van deze leraren zijn. Hoewel het natuurlijk niet zo is, dat iedere a.s. leraar voor elk der cultuuruitingen in dit jaar belangstelling heeft of krijgt, kan niettemin worden aangenomen, dat bij velen een goede grondslag is gelegd voor de verdere eigen ontwikkeling in deze richting.

Een andere belangrijke bijzonderheid mag niet onvermeld blijven. Sinds een paar jaren worden wekelijks op een avond door geestelijken van verschillende richting lessen gegeven, waarin vragen op levensbeschouwelijk gebied worden behandeld. Evenals bij de pedagogieklessen wordt hierbij rekening gehouden met de drie hoofdrichtingen in ons volk. Van de zijde van de studerenden, die deze uren op basis van vrijwilligheid volgen, bestaat er veel belangstelling voor.

Het bijeenzijn in het internaat biedt op ongedwongen wijze gelegenheid voor de ontwikkeling van de gemeenschapszin, zoals het bevorderen van de eenheid onder de leerlingen, de onderlinge hulpverlening, de democratische geest (o.m. door de instelling van een cursistenraad, die een geregeld contact met de directeur en de internaatsleider onderhoudt) en tevens voor het ontwikkelen van goede omgangsvormen en tafelmanieren, een juiste wijze van gedrag in het algemeen, stiptheid en ordelijkheid.

Het internaat beschikt over een bibliotheek, waarin zich behalve werken op het gebied van techniek en cultuur goede ontspanningslectuur bevindt. De leestafel biedt de leerlingen dag-, week- en maandbladen van verschillende richting.

Voor de ontspanning wordt gelegenheid geboden tot het beoefenen van schaak- en damspel, tafeltennis, volleybal en zwemmen.

Door hetgeen tot zover over de opleiding is geschreven zou gemakkelijk de indruk worden gewekt, dat de school wordt bevolkt door een aantal ernstige mannen, die aan niets anders denken dan aan studie en wat daarbij behoort. Er wordt inderdaad hard gewerkt en er zijn een aantal verplichtingen, waaraan de leiding de hand moet houden. Eén daarvan is de verplichte studie op vier avonden in de week van half acht tot half elf en een andere het bijwonen van de lezingen, cursussen, enz. die door de school worden georganiseerd, waardoor het met de 42 lessen per week erbij een inspannend jaar voor de betrokkenen wordt. Maar wanneer men een aantal gezonde mensen in de kracht van hun leven bijeenbrengt, die uit eigen vrije wil zijn gekomen, dan begrijpt men, dat zij deze inspanning licht opnemen en dat er elk jaar opnieuw een opgewekte stemming heerst onder de talrijke bewoners van het internaat.

Een paar maal per jaar komen de echtgenoten en verloofden van de cursisten een weekeinde naar Rotterdam om een indruk te krijgen van het verblijf van hun man of verloofde in het internaat. Op de zaterdagavond wordt dan een feestavond gehouden, die door eigen krachten wordt verzorgd en waarin elk jaar opnieuw o.m. sketches ten beste worden gegeven, welke het leven in het internaat op ironische wijze belichten.

g. Contact met oudleerlingen

De school geeft een gestencild driemaal per jaar verschijnend huisorgaan uit, „De Vaargeul" genaamd, dat tevens het contact met de oudleerlingen onderhoudt. De band met de oudleerlingen blijft bovendien bestaan door een jaarlijkse reunie, elk jaar voor een andere vakrichting, die tot dusverre een groot succes is gebleken. Het grootste deel van deze dag wordt bestemd voor korte voordrachten, verzorgd door een aantal afgestudeerden, die over de problemen en ervaringen van de beginnende leraar spreken, waarna een discussie volgt.

Er bestaat tenslotte nog een zekere nazorg voor de afgestudeerden. Als een bewijs van de doeltreffendheid van de dagopleiding moge worden aangevoerd, dat tot nu toe geen enkele abituriënt als leraar werkelijk is mislukt. (Dit is een negatieve constatering, waartegenover vele positieve gegevens staan, die aantonen, dat talrijke oudleerlingen zich tot goede leraren ontwikkelen of ontwikkeld hebben.) Wel hebben zich in de afgelopen jaren enige gevallen voorgedaan, waarin de jonge leraar extra moeilijkheden met de orde op zijn school ondervond, in welk geval hij met raad en daad door de leiding van de dagschool werd bijgestaan, die hem zonodig steunde bij het verwerven van een andere leraarsbetrekking, waarin hij met een schone lei kon beginnen.

In het vorengaande hebben wij U een indruk gegeven van de dagschool van het Nederlands Genootschap tot opleiding van leerkrachten voor het Nijverheidsonderwijs. Het zou ons niet verwonderen, wanneer door de stichting daarvan een schooltype is ontstaan, dat uniek is, niet voor Nederland alleen, maar tot ver buiten onze landgrenzen.

Dr. L. G. Brouwer werd in 1905 te Zaandijk geboren, volgde van 1918 tot 1923 de h.b.s.-b te Zaandam, waarna hij scheikunde studeerde aan de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam. In 1930 legde hij het doctoraal examen af en vervolgens promoveerde hij in 1933 met prof. dr. J. P. Wibaut, de toenmalige hoogleraar in de organische chemie, als promotor.

In 1934 werd hij benoemd tot leraar aan de h.b.s.-a/handelsschool te Deventer en op 1 januari 1938 bovendien tot directeur van de avondschool tot opleiding van leraren n.o. Op 1 januari 1952 werd hij aangesteld tot directeur van de dagschool van het Nederlands Genootschap tot opleiding van leerkrachten bij het n.o. te Rotterdam.

PEDAGOGISCH NIEUWS

„SOCIAAL-PAEDAGOGISCH ONDERZOEK NAAR DE GESTELDHEID VAN DE SCHIEDAMSE JEUGD"

I. ALGEMENE GEGEVENS:

Het College van Burgemeester en Wethouders der Gemeente Schiedam heeft het Paedagogisch Instituut en het Sociologisch Instituut der Rijksuniversiteit te Utrecht opdracht gegeven een onderzoek in te stellen naar de vrijetijdsbesteding van de jeugd te Schiedam. In een vijftal deelrapporten en drie nota's, behorend bij deelrapport 5, wordt aan B. en W. verslag gedaan van de resultaten van het door het Paedagogisch Instituut, onder leiding van diens directeur Prof. Dr. M. J. Langeveld, ingestelde onderzoek, en worden sociaal pedagogische maatregelen aanbevolen, die de pedagogische situatie van de jeugd kunnen verbeteren. De rapporten en nota's zijn in hoofdzaak door een medewerker van het Paedagogisch Instituut samengesteld. Aangezien deze niet in de handel zijn en voor onze lezers, waarbij wij in het bijzonder denken aan de studerenden voor de middelbare akte pedagogiek en de leerlingen van de derde leerkring der kweekscholen, van betekenis zijn wordt een uitvoerig verslag hierbij aangeboden.

II. VERSLAG VAN HET ONDERZOEK

Deelrapport 1. „De methode, waarvan bij het paedagogisch deel van het onderzoek gebruik is gemaakt"

De vrije tijdsbesteding van het kind is een aspekt van het kinderleven als geheel – wisselend van betekenis naar leeftijd, geslacht en omstandigheden – dat in de totaliteit der paedagogische situatie zijn specifieke vorm heeft gekregen. De paedagogische situatie van de jeugd leert men kennen door die van individuele kinderen te onderzoeken. De gegevens van dit aspect van het onderzoek zijn verzameld door middel van een psychologisch opgezette ontmoeting met het kind zelf, door kennis te nemen van de omstandigheden waarin het kind leeft en door gesprekken met opvoeders en andere volwassenen.

Het onderzoek heeft zich uitgestrekt over 180 kinderen, die volgens de methoden der systematische toevalskeuze uit het Bevolkingsregister zijn gekozen. Door van geval tot geval na te gaan of en in hoeverre „winst en verlies" door sociale omstandigheden bepaald worden, is het materiaal verkregen voor een oordeel over de sociaal-paedagogische gesteldheid van de Schiedamse jeugd.

Het totaal van 180 kinderen dat bij het onderzoek is betrokken is ruim voldoende gebleken om alle belangrijke theoretische en practische aspecten, van de vrije-tijdsbesteding der jeugd en van de paedagogische situatie waarin deze plaats vindt, naar voren te doen komen. Het onderzoek heeft veel tijd gevraagd Gemiddeld 40 uur per kind is er aan besteed en in 180 sociaal paedagogische rapporten is het materiaal verwerkt.

Bij zijn onderzoek heeft het Paedagogisch Instituut zich beperkt tot paedagogisch fundamentele situaties als woning, gezin, enz.

Deelrapport 2 „De woonruimte in Schiedam"

Samenwoningen komen veelvuldig voor door het grote tekort aan woningen. Aangezien een tekort aan woonruimte oorzaak *kan* zijn tot karakterdeformatie dan volgt hieruit dat de woontoestand in Schiedam een sociaal-paedagogisch probleem is. De omvang van het probleem blijkt uit het Verslag van het Onderzoek van de Begroting 1955. Ongeveer 800 gezinnen staan ingeschreven, die men met „Crepeergevallen" heeft betiteld en het aantal noodgevallen bedraagt 1300.

De woningnood is in vele gevallen oorzaak van karakterdeformatie bij het kind daar de ontwikkelingsmogelijkheden, die mede hun vorm vinden door middel van spelen, knutselen, werken en rustig zijn, niet of onvoldoende tot hun recht komen wanneer een kind, door gebrek aan woonruimte, deze activiteiten niet kan beoefenen. Zo zal een kind dat jarenlang leeft in niet acceptabele woontoestanden, uiteindelijk gedwongen zijn een levenspatroon te aanvaarden, dat op lager niveau ligt dan men, rekening houdend met de in aanleg gegeven capaciteiten, zou mogen verwachten.

Het gezin lijdt eveneens onder de gebrekkige huisvesting: de huisvrouw wenst het eigen huis op eigen wijze te gebruiken en verzorgen, de man verlangt zich aan eigen liefhebberijen te wijden en met zijn gezin in een beslotenheid samen te kunnen zijn, het kind hoopt thuis de intimiteit te vinden, welke het zo behoeft. In het interview onder 400 Schiedamse ingezetenen over het huisvestings probleem is vele malen naar voren gebracht, dat het eigen leven of het leven van bekenden, anders en beter verlopen zou zijn, wanneer de woningomstandigheden normaal geweest waren.

De woningnood heeft verder indirecte gevolgen daar de buurtgemeenschap in gevaar wordt gebracht. Doordat het gezin niet vrij is in de keuze van een woning en daarnaast nauwelijks kan verdwijnen uit een woning waar het niet thuis hoort, worden de sociale contacten in de buurt bemoeilijkt. Een buurtgemeenschap is als vormings- en ontspanningsmogelijkheid van hoge waarde en kan alleen dàn gevormd worden en in stand blijven, wanneer steeds de mogelijkheid bestaat van een natuurlijke buurtsanering door vrije migratie. Als gemeenschap wordt Schiedam het volgende toegewenst:

t.a.v. de samenwoningen: drastische voortgang van de stadsuitbreiding,
t.a.v. de krotwoningen: realisatie van de plannen voor krotopruiming,
t.a.v. de grote gezinnen: de mogelijkheid om ruime woningen te bouwen.

Daarnaast wordt nog wenselijk geacht dat de huizen, die gebouwd worden zoveel mogelijk aan kind en volwassene aangepast worden. Het systeem van de woning met één huiskamer biedt bijv. een gebrekkige studie- en speelgelegenheid binnenshuis. Overwogen zou kunnen worden meer flatgebouwen centraal te verwarmen waardoor de slaapkamers ook overdag in gebruik genomen kunnen worden. Buitenshuis zullen brede stoepen en beschermde speeltuinen een verantwoorde recreatie mogelijk maken.

Deelrapport 3 „De problemen van het gezin in de gemeenschap"

(Ter toelichting staat in dit rapport, dat onder „gemeenschap" hier wordt verstaan: het geheel der gezinnen dat gezamenlijk een belang draagt. „Dragers"

zijn zij, die tot dat belang een moreel positieve en zakelijk konstruktieve verhouding hebben, in hoe bescheiden mate dan ook).

Het gezin is de plaats waar het kind maar ook de volwassenen die er deel van uitmaken, hun beste-of slechtste-voorbereiding op hun taak in de gemeenschap kunnen krijgen. Nu lijdt het moderne grote stadsgezin hoofdzakelijk aan uiteenvallen, desintegratie en aan vereenzaming. Vereenzaming is identiek met het verlies van verband met en toegang tot de omringende gemeenschap. Zij is het gevolg van huisvesting (men neemt het huis waar men er een krijgen kan), van het ontbreken van buurtvorming in goede zin, van het wegvallen van hechte groeperingen in kerk of partij, van de komst naar de stad van elders, van een vermaaksleven dat niet aan de buurt of de eigen kennissenkring gebonden is, van de verkeersmidddelen die ons brengen waarheen we willen, van talrijke met de moderne techniek verbonden hulpmiddelen en sociale voorzieningen die ons onafhankelijk maken van onze directe omgeving.

Toch kan het gezin zich, wil het konflicten vermijden, niet al te onafhankelijk gedragen van wat in zijn omgeving geldt.

De „gemeenschap" waarmee het gezin in eerste instantie praktisch te maken heeft, is als alles goed gaat – een geheel van ettelijke gezinnen. En wel een geheel van gezinnen, dat iets gezamenlijk waardeert, dat samen een belang draagt.

De desintegratie van het gezin bestaat in het feit, dat de leden of enkele leden op zichzelf, met voorbijgaan van de gezinssamenhang hun eigen wegen gaan en hun eigen voorkeur volgen. Bij de regeling der arbeidstijden kan reeds een toestand ontstaan, welke het normale samenzijn van een gezin onmogelijk maakt. Maar de vermaaksindustrie lokt de jongeren – vaak met te veel geld in hun zak – in vele richtingen uit het gezin. Het op zichzelf wenselijke ontspanningsleven kan veelal toch ook een gezinsverband verslappen. Argeloze deelname aan wat het leven biedt, brengt het gebrek aan integratie van de kultuur in de wereld van het gezin.

De 500 Schiedamse ingezetenen, die hun mening hebben gegeven over de toestand in Schiedam, waren over het algemeen negatief in hun oordeel over de Schiedammer als gemeenschapsmens. Wel werden de initiatieven ter bevordering van het onderling contact geroemd, doch de bevolking zelf zou weinig medewerking verlenen.

Om het inzicht in de gezinsproblematiek te verrijken wordt een 40 tal Schiedamse gezinnen beschreven. Op grond van interviews en observaties menen de onderzoekers te moeten concluderen, dat het Schiedamse gezin te kampen heeft met het probleem van de gemeenschapsvorming en de integratie en dat deze problemen mede bepalen de achtergrond van waaruit de Schiedamse jeugd het leven tegemoet gaat.

De hulp aan een gezin dat onvoldoende deel aan de gemeenschap heeft kan slechts op één wijze geschieden n.l. door contact met personen, die zich voldoende gemeenschapsbezit hebben eigen gemaakt. Teveel is evenwel geconstateerd, dat van het gezin uit gezien het sociale werk meer door „instanties" dan door personen verricht werd. Het gezin dat hulp behoeft, zal een mentor moeten krijgen waarmee een kontact opgebouwd wordt. Deze mentor zal met het gezin samen de nodige stappen ondernemen om met behulp van instanties een oplossing voor de problemen te vinden. Geadviseerd wordt een paedagogisch centrum op te bouwen, dat naast een coördinerende en integrerende taak met betrekking tot alle bestaande activiteiten op dit gebied in Schiedam, even-

eens tot taak zou moeten hebben te zoeken naar mogelijkheden om bestaande manco's in omstandigheden die de opvoeding bepalen, aan te vullen. Als concrete opgaven worden voor dit Centrum gezien:

1. Het zoeken van mogelijkheden voor specialistische hulp aan het gestoorde kind.
2. Voorzien in het gebrek aan geschikte krachten voor het gezinswerk.
3. Het opleiden van medewerkers(sters) in het gezinswerk.
4. Het bestuderen van de sociale omstandigheden voorzover deze de opvoeding raken.

Deelrapport 4 „Enkele aspecten van het Onderwijs in de gemeente"

De school heeft een geheel eigen taak in de opvoeding, zij is echter – voor de vervulling van die taak – mede afhankelijk van het gezin, de jeugdbeweging, e.d. Het onderwijs is een van de vormen, waarin volwassenen hun geestelijk eigendom aan kinderen overdragen. De specifieke intellektuele vormgeving wordt bemoeilijkt door het overstelpend aantal leerlingen, het tekort aan leerkrachten en het gebrek aan materiële voorzieningen.

Het is daarom te begrijpen, dat de leerkracht zich dan ook moet beperken tot „alleen nog maar" de school. De school kan dan „los" komen te staan van het werkelijke leven van het kind. Sociale integratie is dan ook een van de belangrijkste criteria waarnaar de paedagogische situatie beoordeeld moet worden.

T.a.v. de schoolsituatie in Schiedam wordt ondermeer medegedeeld dat een school voor Moeilijk Opvoedbare Kinderen aanwezig is, voor het Buitengewoon Lager Onderwijs uitstekende materiële omstandigheden zijn gecreëerd en er een Vernieuwingsschool is die waard is te worden nagevolgd. Wanneer een kind niet in staat is het onderwijs op een school te volgen, of er andere moeilijkheden zijn, zijn de sociale werksters van het Bureau Onderwijs bereid te zoeken naar een oplossing.

Het komt de onderzoekers voor dat in Schiedam een aantal scholen gemist wordt, lagere zowel als voortgezette, waar de wijze van aanbieding van de leerstof en de omvang daarvan op elk kind individueel is ingesteld. Individueel onderwijs is nodig voor twee groepen kinderen. De eerste is die der zwakbegaafden. Deze kinderen uit de leergemeenschap der „normalen" te lichten, en een apart schooltje voor ze te stichten, is sociaal ongewenst. Wel moeten zij echter een sterk op hun geringe capaciteiten ingesteld onderwijs ontvangen. Dit kan, te midden van beter lerende kinderen, bereikt worden door individualiserend onderwijs. Individueel onderwijs is verder gewenst voor kinderen, die om verschillende redenen van opvoedkundige aard geen goede aanpassing kunnen vinden bij het klasse-onderwijs zonder op een der speciale scholen thuis te horen. Een openluchtschool is eveneens van nut. Deze school zou tevens dienstbaar gemaakt kunnen worden aan kinderen, die lijden of geleden hebben aan een ziekte, waarbij leerafwijkingen symptomatisch zijn.

In het interview met verschillende hoofden van scholen is ondermeer naar voren gekomen dat:

1. Er dringend behoefte bestaat aan specifieke op het zwakbegaafde kind gerichte onderwijsmogelijkheden.

2. De selectie onvoldoende is waardoor er altijd kinderen op school zijn die er juist niet thuishoren;
3. De medewerking van het gezin noodzakelijk is voor het slagen van de schoolopleiding.

De gesprekken met onderwijzers van het lager onderwijs hebben het volgende opgeleverd:

1. De grootte van de klasse is omgekeerd evenredig met de productiviteit van de schoolopleiding.
2. Huisbezoek is nodig. De klas neemt echter zoveel tijd in beslag dat er van huisbezoek niets komt.
3. Het hoofd van de school is zo bezet dat hij aan de jonge leerkrachten weinig leiding kan geven. Zijn steun blijft beperkt tot het geven van enkele aanwijzingen.
4. Personeelsvergaderingen worden zelden gehouden.

In de derde plaats zijn met ouders gesprekken gevoerd over het onderwijs waarin de volgende aspecten naar voren zijn gekomen:

1. Met de gang van zaken is men in het algemeen tevreden.
2. Sommige ouders de onderwijzer alleen kennen van de verhalen der kinderen.
3. De ouders weinig begrip hebben voor de school.

Dit rapport besluit met de conclusie, dat het gewenst is dat de onderwijspractici deel gaan uitmaken van een Schiedams paedagogisch centrum.

Deelrapport 5 „De vrije-tijdsbesteding van de jeugd"

De weg naar de volwassenheid in het huidig cultureel patroon kan het kind alleen afleggen, wanneer het door volwassen kultuurdragers geleid en beschermd wordt, m.a.w. wanneer het opgevoed wordt tot lid van deze gemeenschap. Wanneer deze opvoeding ontbreekt, wordt het individu een buitenstaander, die noch zijn vrijheid noch zijn onvrijheid kan verwerken. Het is duidelijk, dat men het vrije-tijdsprobleem dus niet beperken mag tot de leeftijdsperiode van het kind. In het verband van iedere levensfaze zal men dit probleem opnieuw moeten bekijken.

Zo gezien, is de stand van de vrijetijdsbesteding indicatief voor de gehele paedagogische gesteldheid van een volk. Dit moet uitdrukkelijk gesteld worden, omdat de neiging bestaat het probleem veel te eng te zien. Zo poogt men wel het terug te brengen tot de vraag van ruimte voor vrije-tijdsbesteding, waar bij men meent in een uiterlijke omstandigheid, de ruimte, het wezen van de zaak zelf te vinden. Het is echter slechts een aspect van het totaal. Wat men met die ruimte doen zou als men hem had, is tenslotte de vraag waar het om gaat.

Het probleem van de vrije-tijdsbesteding van het kind is ontstaan doordat de moderne stad de mogelijkheden tot vrije tijdsbesteding wel zeer heeft beknot. Men merkte dit zelfde echter al spoedig ook op in de dorpen en men ging maatregelen treffen om de bestaande toestand te verbeteren. Door deze veranderingen (de instelling van clubhuizen, speelplaatsen, etc.) veranderde echter veel meer dan men zo ogenschijnlijk zou vermoeden. De eigenlijke wereld van het

kind veranderde en met deze verandering veranderde ook de wereld van het gezin.

Uit het onderzoek is gebleken, dat er in Schiedam een warme belangstelling bestaat voor de vrije-tijdsbesteding van de jeugd. De totaal-indruk is dat de kontakten wat buiten het kind omgaan. Men doet iets voor de jeugd in het algemeen, en verheugt zich over het aantal kinderen dat er profijt van trekt.

Na een aantal interviews met ouders over de vrije-tijdsbesteding van het kind komen de rapporteurs tot het advies een sociaal-paedagogisch centrum in te stellen dat, t.a.v. de verschillende mogelijkheden tot vrije-tijdbesteding, een coördinerende taak zal kunnen hebben. Met behulp van dit centrum achten de rapporteurs het mogelijk meer aandacht te schenken aan wat *dit* (speciale) gezin voor *zijn* kinderen aan recreatiemogelijkheden behoeft. Het centrum zal als studieorgaan een adviserende taak kunnen vervullen over vormen van vrije-tijdsbesteding.

Nota 1 bij Deelrapport 5 „De Straat"

De nota begint met een uiteenzetting over de betekenis van de straat voor het kind. Deze betekenis ontstaat reeds in de eerste levensfaze van het kind wanneer Moeder de baby mee uitneemt.

De straat is – in tegenstelling tot het gezinsmilieu – gekenmerkt door de onpersoonlijke, zakelijke verhoudingen.

Voor het kind kan de entree op straat door allerlei omstandigheden bemoeilijkt worden:

1. De woning en de omgeving zijn van dien aard, dat het kind onmogelijk onder toezicht van de ouders op de stoep kan spelen.
2. De ouders missen de juiste instelling om het kind de overgang naar de straat mogelijk te maken.
3. De buurt accepteert het gezin niet en maakt het ook het kind bijzonder moeilijk.

Dergelijke omstandigheden kunnen voorwaarde zijn voor het ontstaan van moeilijkheden bij het kind: het kind wordt te vroeg te zeer aan zich zelf overgelaten, het kind moet zich altijd heftig verdedigen, is constant bedreigd, enz.

Wanneer het kind zich echter ook buitenshuis aangepast heeft leren gedragen, is ook de eerste voorwaarde voor bijv. de aanpassing aan de school vervuld.

De hang naar de straat is voor vele kinderen de hang naar het „volwassen" leven òf omdat de levensomstandigheden welke het kind als „volwassen" beschouwt, voor dit kind verre te verkiezen schijnen boven zijn eigen levensomstandigheden, òf omdat het kind het natuurlijk verlangen naar zelfstandigheid tracht te bevredigen, òf om beide redenen tegelijk.

Wanneer het gezin en de andere opvoedingsmilieus van het kind een voldoende tegenwicht voor de straat vormen, is de straat als vormingsmogelijkheid voor het kind zeker niet te veroordelen.

Het onderzoek van het kind op straat kan indicatief zijn voor een paedagogisch tekort. Het kind n.l. dat zijn vrije tijd niet doelmatig besteedt, kan zijn vermaak alleen nog maar op straat zoeken en het vindt daar passief vermaak. Een overwegend passieve vrije-tijdsbesteding wil zeggen dat geen vorm aan het eigen leven kan worden gegeven.

In het tweede hoofdstuk van de nota is de methode uiteengezet waarop het

onderzoek op straat naar de vrije-tijdsbesteding heeft plaatsgevonden. De gemeente heeft twee ambtenaren ter beschikking gesteld, die van 1 december 1955 tot 1 juli 1956 systematisch observaties maakten over de kinderen, die zij tegenkwamen. Beide ambtenaren maakten iedere avond 4 wandelingen van ongeveer een uur en wel van 19 uur 30 tot 24 uur 30. Tijdens de wandelingen werd aantekening gehouden over het aantal kinderen, de leeftijd, de verzorging, de activiteit. De activiteiten bleken zich te onderscheiden in: wandelen = doelgerichte activiteit, hangen en slenteren = doelloze activiteit, fietsen, het kijken van etalages, spelen, bezoek aan eethuisjes en café's. Bijzondere aandacht werd ook besteed aan baldadigheid, terwijl eveneens gelet werd op de vrijende paartjes.

Vervolgens zijn ongeveer 400.000 observaties over de kinderen verwerkt. Geen nauwkeurig beeld is verkregen in het totaal aantal kinderen, dat op verschillende tijden op straat is. Wel is, volgens het rapport, het echter mogelijk een inzicht te krijgen in het veel belangrijker vraagstuk der leeftijdsverhoudingen en der activiteiten.

Vervolgens worden in elf figuren een duidelijk en instructief overzicht gegeven van de statistische resultaten van het onderzoek. Uit deze gegevens blijkt dat de leeftijdsgroep van 18 tot 22 jaar van paedagogisch standpunt bezien tot de meest zorgbehoevende gerekend moet worden. Niet omdat deze jonge mensen zich misdragen, doch omdat ze veel meer overgeleverd zijn aan het passieve vermaak, dat de straat te bieden heeft dan de overige leeftijdsgroepen. Veel minder verontrustend bleek in dit opzicht de groep van 14–18 jaar, die in Schiedam blijkbaar opgevangen wordt.

De groep van 10–14 jaar behoeft eveneens extra zorg. Niet alleen zijn deze kinderen vaak te veel op straat ze zijn ook veel te lang op straat. Naar aanleiding van hun onderzoek menen de rapporteurs dat de passiviteit welhaast het belangrijkste probleem van de jeugd op straat is. Van constructieve voor de opvoeding positief waardevolle bezigheid kan nauwelijks gesproken worden.

Geadviseerd wordt de uitbreiding van de in Schiedam bestaande activiteiten ten behoeve van kinderen en jonge mensen in het bijzonder te moeten aanbevelen in de richting der 10–14 jarigen en der 18–22 jarigen. Mag de eerste uitbreiding nog overwegend in de sfeer van spel en bezigheid liggen, de laatste moet ook gericht zijn op de intree in de maatschappelijke verantwoordelijkheden.

Nota 2 bij deelrapport 5 „Speelplaatsen en andere recreatiegebieden voor de Jeugd"

Dit deel van het onderzoek is beperkt tot de speelplaatsen voor de kleintjes. Juist de speelgelegenheid voor het jonge kind staat in het centrum van de aandacht der ouders.

Het onderzoek is als volgt verlopen: De gemeente heeft een ambtenaar ter beschikking gesteld, die van 1 februari tot 1 september 1955 de speelplaatsen geobserveerd heeft. Iedere speelplaats is enkele malen per week bezocht. De ambtenaar telde het aantal kinderen dat aanwezig was, deelde ze in leeftijdsgroepen in en lette op hun aktiviteiten. Gedurende de laatste twee maanden van het onderzoek is ook getracht een gesprek te voeren met volwassenen, die op de speelplaats aanwezig waren. De resultaten van dit onderzoek zijn in 8

tabellen verwerkt. Naar aanleiding van de beschrijving der speelplaatsen wordt ondermeer opgemerkt:

„Er is veel baldadigheid; het speeltuig vernielen is een bijzonder gewaardeerde bezigheid".

„.... een wat armetierige door de jeugd verwaarloosde begroeiing om de plaats geeft iets van intimiteit. Het is betreurenswaardig dat de jeugd deze speelplaats zo misbruikt. Zowel de ouders, de kinderen, als de instanties zelf klagen hierover."

„Er is een tegelplaatsje en een zandbak (vies en rommelig). Ook hier is de spelsfeer slecht; de kinderen zijn baldadig. Zo moesten we constateren, dat de stenen muurtjes van de zandbak door de kinderen gesloopt werden. De een begint er mee, iedere dag zijn er volgenden die het vernielingswerk voortzetten"

„Baldadigheid komt hier vergelijkenderwijs weinig voor". „De baldadigheid is hier niet van ernstige aard". „Baldadigheden komen zeer veel voor".

„.... omdat er zo weinig andere mogelijkheden zijn, komen de kinderen, die zich niet bezig kunnen houden, gemakkelijk tot baldadigheid. Het materiaal verkeert dan ook meestal in een zeer slechte staat". „Van een doelmatig gebruik van de speeltuin is geen sprake. Wanneer er iets hapert, kan men er zeker van zijn, dat de sloping iedere dag verder gaat."

In de gezinnen, die bij het onderzoek betrokken zijn, kwam de speeltuin als onderwerp herhaaldelijk aan de orde. De ouders betreuren het dat de kleuters zo weinig gebruik van de speelplaatsen kunnen maken daar deze verdrongen worden door grotere kinderen.

De volwassenen, die op de speelplaatsen naar hun mening zijn gevraagd, staan positief t.a.v. de speeltuin. In de gesprekken kwam herhaaldelijk naar voren dat:

Er te weinig toezicht is.

De controle van de politie onvoldoende is.

De rapporteurs komen dan tot de volgende conclusies en adviezen:

De speelplaatsen zijn uiterst waardevol, deze dienen daarom in stand te worden gehouden. Gezocht dient te worden naar mogelijkheden voor uitbreiding. Een jeugdleider-toezichthouder dient te worden aangesteld. Toiletten en drinkgelegenheid zijn nodig. Een „keet" zou mogelijkheden geven voor het bergen van speelmateriaal en een knutselgelegenheid bieden. De zandbakken op de pleinplaatsen zijn onhygiënisch. De tegelplaatsen als zodanig zijn minder gelukkig daar ze de kinderen al te zeer tot destructie verleiden. In overweging wordt gegeven hier iets anders te gebruiken.

De speelplaatsen dienen toezicht te hebben. Toezicht van buurtgenoten lijkt een juiste oplossing.

Tenslotte spreken de rapporteurs er hun verbazing over uit dat in Schiedam geen gesloten speeltuinen zijn waar het kind voor enig entreegeld kan spelen. De gesloten speeltuinen bieden juist mogelijkheden, die men in de open velden niet kan realiseren.

Nota 3 bij Deelrapport 5 „Clubhuiswerk"

Clubhuizen, zoals Schiedam deze kent, worden opgericht wanneer men meent dat een bepaalde bevolkingsgroep niet (meer) in staat is de kinderen dusdanig op te voeden dat ze:

A. aan de eisen van de ouders kunnen voldoen.
B. aan de eisen van de tijd kunnen voldoen.

De doelstellingen van dit werk zijn meestal vrij vaag en gebrekkig omlijnd: een clubhuis is er om de jeugd op te heffen, van de straat te houden, gezellig bezig te houden, of om de ongrijpbare jeugd te binden.

Herhaaldelijk hebben de rapporteurs zich afgevraagd wat het clubhuis zou moeten doen met de jeugd die „opgeheven" is, grijpbaar geworden is en m.a.w. het eigen gedragspatroon heeft opgegeven voor dat wat haar in het clubhuis voorgehouden werd.

Naar de mening van de rapporteurs is het clubhuiswerk alleen verantwoord als het gericht is op de verrijking van het kind in het levenspatroon van het gezin zelf. Dit kan middelijk dan wel onmiddellijk geschieden.

Middellijk, doordat de vertegenwoordigers van het clubhuis trachten het gezin zelf wat meer perspektief in het leven te geven, hetgeen ook aan de kinderen ten goede komt.

Onmiddellijk, door het kind als zodanig te beïnvloeden, waarbij dan de grenzen die het ouderlijk milieu stelt uitdrukkelijk voor ogen gehouden moeten worden.

Voorwaarde voor verantwoord clubhuiswerk is huns inziens:

1. Dat met de sociale werkelijkheid rekening gehouden wordt en de doelstellingen dan ook concreet en bereikbaar zijn.
2. Dat het clubhuiswerk zich aanpast aan hen die het willen opheffen en niet omgekeerd.

Ook in Schiedam centraliseert zich het clubhuiswerk om gezinnen, die maatschappelijk tot de minst geslaagden gerekend moeten worden. Meestal zijn er in dergelijke gezinnen veel kinderen, zodat een groot aantal mensen met elkaar de bekrompen en vaak verouderde woning moeten delen. Omdat de inkomsten laag zijn, leven de gezinsleden tegen het bestaansminimum aan wat betreft materiële verzorging en ontspanning. Men leeft bij de dag, spaart niet, overlegt weinig bij de inkopen, verzorgt woning en meubilair onvoldoende.

De opvoeding laat in dergelijke milieus veel te wensen over; het is er te rommelig, te onregelmatig, te nerveus en te chaotisch voor.

De taak van het clubhuis is het verlenen van „Service" aan de gezinnen. De leiding zal er voor moeten waken geen plaatsvervangend gezinsmilieu te worden en op deze wijze de kinderen aan het gezin te onttrekken. Ook is het meestal onjuist iets van wezenlijke betekenis aan de kinderen te doen, zonder medeweten en begrip van de ouders, al zou het van het standpunt der leiding zeker verantwoord zijn.

In het tweede hoofdstuk wordt verslag gedaan van het werk in het clubhuis „St. Joris Doelen" en van het R.K. Clubhuis aan de Lange Haven.

In het clubhuis „St. Joris Doelen" berust de leiding bij drie vaste krachten. Een groep vrijwilligers, die een kleine vergoeding krijgen, staat de leiding in het werk bij. De grondslag van het clubhuiswerk is hier de instuifmethode. De kinderen hebben daardoor een zeer grote vrijheid van komen en gaan, van bezig zijn of van niets doen.

Van enige medezeggenschap in of verantwoordelijkheid voor het programma is bij de kinderen geen sprake.

Het R.K. Clubhuis aan de Lange Haven is vrij klein. Het heeft de sfeer van een ouderwets burgerlijk milieu. Het gaat hier niet alleen om hulp voor degenen die sociaal gezien tot de randgebieden van de samenleving behoren, maar ook wordt een apostolisch doel nagestreefd. De leiding berust bij twee vaste krachten aangevuld met vrijwilligers, die verplicht zijn elk een groep te nemen en tweemaal per week te komen. Dat hier elke groep zijn vaste leiding heeft is, vergeleken met het clubhuis „St. Joris Doelen", een niet te onderschatten winstpunt. Van instuif is geen sprake. Er is een vaste groeps- en tijdsindeling. Het programma wordt door de leiding vastgesteld. De atmosfeer is niet schools Er worden moeder- en vaderkringen gevormd en er is een cursus voor verloofden, die lid van het clubhuis zijn geweest.

Na een aantal bezoeken aan enige fabrieken om de arbeidssfeer te leren kennen en na huisbezoek in 23 gezinnen, waarvan één of meer kinderen een clubhuis bezoeken of hebben bezocht, en na gesprekken met clubhuisbestuur en clubhuisleiding komen de rapporteurs tot de volgende konklusies en adviezen:

1. Coëducatie is in clubhuizen voorlopig moeilijk zinvol te verwezenlijken. Deze is n.l. in een vrije sfeer alleen mogelijk bij principieel doorgevoerde zelfwerkzaamheid.
2. Het clubhuiswerk is in het algemeen primair jongenswerk.
3. Het meisjeswerk dient in de clubhuizen minstens gelijkwaardig te zijn aan het jongenswerk zowel kwalitatief, als wat omvang en intensiteit betreft.
4. Het is van groot belang om het clubhuiswerk, althans wanneer dit enige positieve waarde wil hebben, met 6 jarigen te beginnen.
5. De instuifmethode is bij uitstek voor jongens geschikt maar voor meisjes waarschijnlijk minder bruikbaar. Instuif mag niet leiden tot het opheffen van verplichtingen.
6. Van buurt tot buurt kunnen clubhuizen verschillen.
7. Wanneer een Sociaal-Paedagogisch Centrum in het leven wordt geroepen dan zou dit Centrum ten zeerste gebaat zijn bij de medewerking van de clubhuizen, terwijl ook omgekeerd deze samenwerking veel voor het clubhuiswerk zou kunnen betekenen.

III. KANTTEKENINGEN N.A.V. HET VERSLAG

De rapporten en nota's over het sociaal-pedagogisch onderzoek naar de gesteldheid van de Schiedamse Jeugd geven in de eerste plaats aanleiding onze waardering uit te spreken voor Burgemeester en Wethouders van Schiedam, die deze opdracht hebben gegeven. Het is n.l. uitermate belangrijk dat het sociaal-pedagogisch handelen wordt ondersteund vanuit de wetenschappelijke sector. Nog teveel worden initiatieven ontwikkeld en maatregelen genomen op grond van intuïtieve overwegingen en niet naar aanleiding van een wetenschappelijk onderzoek. De ontwikkeling in onze samenleving van het maatschappelijk werk in het algemeen en van het vormingswerk in het bijzonder maakt wetenschappelijk onderzoek, – bezinning en – voorlichting noodzakelijk. Het is daarom verheugend, dat een betrekkelijk kleine gemeente in ons land vorenbedoeld onderzoek heeft mogelijk gemaakt.

Met sociaal-pedagogisch researchwerk is nog weinig ervaring opgedaan. Het sociaalpedagogisch onderzoek in Schiedam is daarom pionierswerk geweest.

De rapporten en nota's geven ons evenwel aanleiding de volgende opmerkingen te maken.

1. Onderaan pagina 6 van het tweede deel rapport wordt (en ons inziens terecht) geconstateerd dat de woningnood in vele gevallen oorzaak is van karakterdeformatie bij het kind. Ter toelichting volgt dan de mededeling dat vooral leerkrachten en bedrijfsfunctionarissen hebben gewezen op een verandering van mentaliteit bij de jeugd. Ter illustratie volgt dan de opinie van een onderwijzer en de mening van een ouder.
   Deze adstructie is ons te summier. De verandering van de mentaliteit van de jeugd is in de eerste plaats een cultuur-sociologisch probleem.
2. In deelrapport 3 wordt op pagina 5 geconstateerd, dat *het* moderne grote-stadsgezin lijdt aan uiteen vallen, desintegratie en aan vereenzaming.
   De vraag rijst of deze formulering niet te algemeen is gesteld. Kan men wel spreken over *het* moderne grote-stadsgezin? Het gezinsleven in een grote stad is nl. uitermate genuanceerd en niet onder één noemer te brengen. Sociologisch gezien is de functie van het gezin gewijzigd, bovendien vinden in het gezinsleven veranderingen plaats van sociaal psychologische aard doordat de verhoudingen tussen ouders en kinderen democratischer geworden zijn en verder de toegenomen vrije tijd van de gezinsleden van invloed is voor het gezinsleven.
3. In de derde nota welke over het clubhuiswerk handelt wordt op pagina 7 over het werk in het clubhuis „St. Joris Doelen" medegedeeld: „Het gehele werk draagt het stempel vanuit een brede, praktische visie geboren te zijn". Aangezien verder in het rapport critische opmerkingen over het werk worden gemaakt zou het van betekenis zijn geweest om toe te lichten waarop deze mededeling is gebaseerd.

Vorenstaande overwegingen doen niets af aan het feit, dat het Paedagogisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Utrecht met dit onderzoek zeer belangrijk pionierswerk heeft verricht op het terrein van het sociaal pedagogisch onderzoek. Het is uitermate verheugend dat dit instituut, dat zijn sporen in den lande op het gebied van de orthopedagogiek en het kinder-psychologisch onderzoek terecht heeft verdiend bereid is geweest aan het verzoek van het Gemeentebestuur van Schiedam gehoor te geven om vorenvermeld onderzoek ter hand te nemen en op grond daarvan maatregelen aan te geven waardoor de pedagogische situatie van de jeugd kan worden verbeterd. De rapporten en nota's zijn in het bijzonder voor het College van Burgemeester en Wethouders van Schiedam uitermate belangrijk. Zij bieden vele aanknopingspunten voor het stimuleren en het tot verdere ontplooiing brengen van het sociaal cultureel vormingswerk, verder geven zij aanwijzigingen in welke richting het onderwijs dient te worden uitgebreid en tenslotte wordt aangeduid op welke wijze het maatschappelijk gezinswerk meer tot zijn recht kan komen.

Het zou voor het sociaal pedagogisch denken en handelen van betekenis zijn indien dit onderzoek in Schiedam zou kunnen worden voortgezet en andere steden eveneens gelden voor het sociaal pedagogisch research werk beschikbaar gingen stellen.

J. H. N. GRANDIA

BOEKBEOORDELINGEN

E. J. KUIPER, *De Hollandse „Schoolordre" van 1625*. J.B. Wolters, Groningen 1958, 227 blz., prijs *f* 8,90.

Weinig, al te weinig wordt er in ons land gedaan aan de geschiedenis van de paedagogiek en vrijwel geheel ontbreekt een uitgave van de bronnen. Op een punt nu is het tekort weggenomen door deze dissertatie. Kuiper geeft behalve een uiteenzetting van het ontstaan van de schoolorde ook de tekst ervan in zo zuiver mogelijke vorm wat de latijnse tekst betreft, met een nederlandse vertaling. Het ontstaan van de „ordre" wordt besproken: wens o.a. van de Universiteit van Leiden naar een meer uniforme opleiding van de studenten. Zoals men in de zeventiende eeuw kan verwachten, spreekt de orde van een minutieuze bemoeienis van de overheid met leerplan, lesrooster en te gebruiken boeken, maar zoals men evenzeer in de zeventiende eeuw kan verwachten is de uitvoering soepel geweest. Dat is te wijten niet alleen aan de traditionaliteit van het onderwijs, maar ook aan de autonomie van scholen en steden, en de orde kende uiteraard geen sanctie. Kuiper is in zijn opzet, een verantwoorde bronnenuitgave tot stand te brengen met een goede inleiding en uitvoerig commentaar, m.i. geslaagd. Hij heeft er ontzaglijk veel werk, ook veel peuterwerk voor moeten verzetten, waarvan de talrijke notities en voetnoten over allerlei toch belangrijke kleinigheden getuigenis afleggen. De Reformatie heeft, evenals trouwens de gehele Renaissance te noorden van de Alpen, gezocht naar een synthese van Oudheid en Christendom. Men kan de zestiende eeuw zien als een tijd volgend op de Middeleeuwen en een reactie ertegen, maar meer positief uitgedrukt is ze het streven naar een eigen cultuurvorm. Dat dit streven in de zeventiende eeuw niet geheel gelukt was, daarvan is de nadere reformatie (in paedagogicis J. Koelman) het bewijs; dat het soms te ver ging met het humanistenideaal van latijn als voertaal ook voor het dagelijks leven, dat bewijst de geschiedenis. Dat men naar ons gevoelen *didactisch* niet veel nieuws bracht is juist. Het onderwijs blijft, daar wijst de schrijver terecht op, traditioneel. Het is tot de negentiende eeuw en verder een didactiek van memoriseren, grammatica en woordjes leren. Hierop echter mogen we ons niet blind staren, want het bovengenoemde element was, zeker toen, belangrijker. Dit element nu, gezien in het historisch verband van de zestiende tot de negentiende eeuw, komt m.i. te weinig uit. Daarom ook verschil ik met Kuiper in interpretatie van de waarde van de Hollandse schoolorde, vergeleken met die van de Palts b.v. Kuiper vindt het programma van Heidelberg moderner dan dat van Holland, o.a. omdat hier de landstaal en niet het latijn mede is voorgeschreven. Dit lijkt me minder juist. Holland stelde veel zwaardere eisen en kon dit ook. Geen land kende groter bemoeienis met het onderwijs, geen land telde meer boekdrukkerijen. Hieruit spreekt het grote zelfbewustzijn dat in de Hollandse cultuur van deze tijd schuilt. Analfabeten kwamen hier in 1650 blijkens een verklaring van Schoockius, vrijwel niet meer voor. Daarom kon het programma van de latijnse school hier ook zwaarder zijn dan elders en mikte men hoger. Veel van

onze latijnse en illustere scholen en athenaea hadden ook de functie van de tegenwoordige volksuniversiteit, vandaar het vele verloop van leerlingen en studenten, die zonder diploma weggaan. Dit is niet alleen verlies, al klagen de Leidse professoren ook nog zo! In deze hoogconjunctuur van ontwikkeling, waarin er een zeer grote ijver was bij vele steden om illustere scholen te stichten, waarbij geen moeite noch kosten werden gespaard, speelde de ijdelheid een rol, allicht, maar ook het verlangen naar een echte, nieuwe cultuur. Men is er zich van bewust, dat Nederland als land van Reformatie een wereldhistorische roeping te vervullen heeft en gezien de onvergankelijke waarde ook van de Oudheid, lag hier de synthese. Dat dit ideaal (gedeeltelijk!) mislukte, doet niets af aan de zuiverheid van pretentie en de betekenis ervan en daarom stel ik de Hollandse schoolorde boven die van de Palts. Achter de argumenten ter verdediging van de schoolorde schuilen deze diepere verlangens. Het is soms moeilijk uit de schaarse argumenten die de conclusies vergezellen de achtergrond te vinden. In dit verband zou ik ook nog wel eens iets naders willen weten over de verhouding van Overheid en Kerk in 1625 t.a.v. de schoolorde, dan wat hier meegedeeld wordt.

Verder zijn er nog een paar kleinigheden. In de litteratuurlijst ontbreekt het werk van De Planque over Valcoogh; ik mis verder het schoolreglement van Gouda en het boek van Kesper. Dat Leiden in 1574 kon kiezen tussen een universiteit en vrijdom van accijnsen is een foutieve voorstelling van Hooft. Deze uitvoerige en critische bespreking legt getuigenis af van de belangstelling waarmee ik dit werk heb gelezen en de grote waardering die ik er voor heb.

NOORDAM

E. STERN, *Kind, Krankheit und Tod.* E. Reinhardt, München/Basel, 1957, 240 blz., prijs Zw fr. 12.

Van de houding van het kind tegenover ziekte is iets, van zijn houding tegenover de dood vrijwel niets bekend, ondanks de vele psychoanalytische boeken over angsten, schuld en doodsdriften. Voor zijn onderzoek gebruikt Stern herinneringen van volwassenen, kinderen uit psychiatrische klinieken en tehuizen waarin kinderen uit de oorlog zijn ondergebracht, kinderen dus die bombardementen hebben meegemaakt, hun ouders zijn kwijtgeraakt, die in kampen hebben gezeten en zo meer. Verder opstellen uit een klas waarin een kind is gestorven. De aard van het materiaal en de wijze waarop het is gewonnen bepaalt gedeeltelijk de conclusies, dit is wel te bedenken en dat vergeet Stern ook niet. Hij meent dan, dat een kind van 8 à 10 jaar al iets begrijpt van de dood en dat het ook doodsangst kent, al treedt deze dikwijls terug achter andere vormen: angst voor operatie, pijn enz. Pas met de puberteit echter *kan* de juiste doorleving komen, al blijft ook voor velen de dood iets natuurlijks, dat bij je leeftijd hoort (als je 80 bent, maar zij zijn nog geen 80!). Met dit interessante boek is zeker niet het laatste woord gezegd. Stern vindt b.v. wel affectieve angst in kleutertijd en puberteit maar niet in de schooltijd, maar A. Weber in een gelijksoortig onderzoek wel. Ook blijkt uit Sterns materiaal weinig van de invloed van de godsdienst en zijn religieuze gedachten over de dood tamelijk zeldzaam, maar met onze conclusie moeten we voorzichtig zijn. Bij alles immers is te bedenken dat „dood" voor kinderen dikwijls hetzelfde is als getreden buiten de momentane gezichtskring en nu behorend tot het rijk waarover je zo maar niet meer spreekt. We vinden hiervan een prachtig voorbeeld in het boek van Hudges The innocent Voyage.

NOORDAM

DR. J. LUNING PRAK, *School en universiteit van morgen*, Amsterdam, Scheltema en Holkema N.V. 1958, 112 pag.

Een vlot geschrift, zoals wij van de schrijver gewoon zijn. Wie zich wat langer met de onderwijslitteratuur en daaronder de werken van deze auteur bezig houdt, vindt hier niet veel nieuws. Maar men kan ook dit geschrift de lof niet ontzeggen dat het pittig is geschreven en van een progressieve geest is doortrokken, welke zich door traditie en vooroordeel niet van het doen van radicale voorstellen laat weerhouden. Jammer dat in dit boekje halve waarheden en onwaarheden staan, welke de lezer misleiden. Dr. Luning Prak schrijft bijv.: „Wij zijn een klein en arm land, bijna zonder grondstoffen, met een industriële leiding die haar doelwit te laag stelt en een politieke leiding die in zichzelf verdeeld is. Vergeleken bij vijftig en zelfs bij twintig jaar terug zijn wij technisch en economisch steeds verder achtergebleven bij onze buurlanden. Vroeger hadden Belgen, Zwitsers en Zweden diep respect voor de welvarende Hollanders; nu bereiken *zij* een produktie per hoofd en een welvaart per gezin die vijftig à honderd percent boven de onze ligt." „Wij behoren bij de club van Oostenrijk, Ierland, Italië en Portugal, de club van de arme neven." Het vraagt een studie zulke beweringen, die bedoeld zijn om een bepaalde stemming te wekken, tot hun juiste proporties terug te brengen. De laatste zinsnede behoort bepaald tot de onware voorstellingen. Het nationaal produkt per hoofd der bevolking ligt in de genoemde landen ver beneden het nederlandse. De Belgen. Zwitsers en Zweden staan, naar de gebruikte maatstaf, inderdaad belangrijk boven ons land. Waarom? Omdat bij ons de leiding achter bleef, omdat wij technisch en economisch te kort schieten? Geenszins. De verklaring ligt grotendeels in de verschillen in bevolkingsstructuur. De niet-produktieve leeftijden, met name die van de jeugd, zijn in ons land veel sterker bezet. Berekent men het nationaal produkt per hoofd in de leeftijdsklasse 15–64 dan verdwijnt de belgische voorsprong geheel, die van Zwitserland en Zweden worden aanzienlijk gereduceerd. Wanneer men er dan nog mede rekent dat ons land na de Tweede Wereldoorlog een enorme oorlogsschade had te herstellen terwijl Zwitserland en Zweden buiten de oorlog bleven, blijft er van zo'n exposé niet veel over. Wat België aangaat, geeft de auteur zelf enkele pagina's later blijk zich van de vermelde demografische achtergronden bewust te zijn. Maar waarom dan zulk een betoogtrant?

Onevenwichtig is evenzeer het betoog over de „gevaarlijke prognoses" – niet zonder hoon voor vooruitberekeningen (geen voorspellingen!), die faalden – en de noodzaak van een vooruitziend beleid. Een zin als de volgende is weer een combinatie van onwaar en halfwaar: „De prognoses van het Centraal Planbureau, dit monument voor de zelfoverschatting van een statistisch hoogleraar, falen met grote foutenmarges." Onwaar is de „zelfoverschatting.". De auteur kan de foutenmarges, waarover hij spreekt, zelfs nauwkeurig kennen dank zij de wetenschappelijke zelfkritiek van de leiding van het Planbureau. Wie de desbetreffende studie leest, zal echter tevens weten dat de uitdrukking „grote foutenmarges" indien zij op zichzelf blijft staan weer een eenzijdige voorstelling van zaken betekent. De kritiek op het voorspellen doet trouwens nogal vreemd aan in een boekje dat zich met „de school en de universiteit van morgen" bezig houdt. Mag men dan wel voorzien, verwachten, voorstellen, bepleiten, maar is de kwantificering van wat men op 't oog heeft zelfoverschatting? Jammer dat de schrijver zijn geschrift zulke tendentieuze uitvallen meegaf.

PH. J. I.

CHARLES D. AMMOUN, *Study of discrimination in education*, United Nations, New York 1957.

Ziet hier het ontstaan van deze publikatie. De Economische en Sociale Raad van de Verenigde Naties heeft een Commission on Human Rights. Deze kent een Sub-commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities. Deze Sub-commissie heeft de studie van de discriminatie op het stuk van het onderwijs ter hand genomen. De heer Ammoun, de permanente vertegenwoordiger van de Libanon bij de UNESCO, bereidde dit rapport voor met behulp van het Secretariaat van de Verenigde Naties. Het rapport behandelt achtereenvolgens de gevallen van systematische discriminatie op het gebied van het onderwijs op grond van:

a. ras en huidskleur;
b. geslacht;
c. godsdienst;
d. sociaal milieu, bezit of politieke of andere overtuiging.

Daarna bespreekt het de ongelijkheid in behandeling van:

a. plattelands-, zwervende of inheemse bevolkingen;
b. de bevolkingen van onderontwikkelde gebieden.

Het geeft voorts inlichtingen omtrent het onderwijs in de taal en cultuur van minderheden. Na deze analyse van het op velerlei wijze verzamelde materiaal, welke wijst op een algemene tendentie tot het overwinnen van de discriminatie, volgt een overzicht van de nationale en internationale activiteiten, welke zich tegen haar richten. Het rapport eindigt met voorstellen voor mogelijke actie vanwege de Verenigde Naties.

Het geschrift streeft naar volstrekte objectiviteit en vergaande volledigheid. Het heeft daardoor bijzondere verdiensten als bron van informatie. Ook de landen achter het IJzeren gordijn worden erin behandeld. PH. J. I.

M. A. J. M. MATTHIJSSEN, *Katholiek Middelbaar Onderwijs en Intellectuele Emancipatie*, Assen 1958, 210 blz.

Een academisch proefschrift, thans ook in de handel, voortgekomen uit de zo vruchtdragende werkplaats van het Katholiek Sociaal-Kerkelijk Instituut en verdedigd voor de Faculteit der politieke en sociale wetenschappen van de R.K. Universiteit te Nijmegen. Promotor Prof. G. H. L. Zeegers. In een breed cultuur-sociologisch kader beschrijft de auteur de snelle voortgang van het intellectuele emancipatieproces der Katholieken. Hij laat zien, hoe er factoren zijn, welke het volkomen inhalen van de relatieve achterstand van dit volksdeel op het stuk van het v.h.m.o. belemmeren. Het zijn: vooreerst de onderbezetting van de katholieke bevolking in de beroepen, waarin een voor het volgen van v.h.m.o. gunstig klimaat aanwezig is (intellectuele beroepen en nieuwe middenstand), en voorts de relatief hoge huwelijksvruchtbaarheid, welke het gemiddelde katholieke gezin zwaarder belast dan het niet-katholieke. Daarnevens blijkt de „ontwikkelde", „parate" intelligentie (wel te onderscheiden van die in aanleg) bij de Katholieken een achterstand te vertonen. Het onderzoek maakt gebruik van de kwantitatieve methode. Maar de schrijver laat het niet bij een bruikbare statistische analyse. Uiteindelijk, zo zegt hij, is de voltooiing der emancipatie geen kwestie van „neuzentellen". De meest wezenlijke problemen zijn de kwalitatieve. De schrijver vestigt in dit verband de aandacht op het

rendement van het katholieke onderwijs, dat in diploma's gemeten bij het landsgemiddelde achterblijft. Dit vraagstuk moet niet slechts vanuit pedagogisch-didactisch standpunt worden benaderd maar tevens langs de weg van sociologisch onderzoek. De auteur noemt verder het probleem der persoonlijkheidsvorming en in verband daarmede dat van de grootte der scholen. Voorts wijst hij op de noodzaak van de levensbeschouwelijke vorming als een belangrijk aspect van de intellectuele emancipatie der Katholieken. In verband met een en ander is het docentenvraagstuk van beslissende betekenis.

In de boek-uitgave zullen de stellingen van de promovendus, naar ik aanneem, niet worden opgenomen. Ik onttrek er twee aan de vergetelheid door ze hier af te drukken: „Het moet als een ernstige leemte worden beschouwd, dat bij de bestudering van de onderwijsvraagstukken in Nederland de empirische sociologie tot nu toe verstek heeft laten gaan" en „Nog teveel wordt een evenredige vertegenwoordiging der Katholieken in de leidende functies van de samenleving in ons land door hen gezien als een hun toekomend recht en te weinig als hun plicht uit hoofde van hun medeverantwoordelijkheid voor het algemeen welzijn". PH. J. I.

„*How to study*". Clifford T. Morgan and James Deese. MacGraw-Hill Book Company, Inc. New York, Toronto, London 1957.

Dit boekje is geschreven voor hen, die aan een universiteit of andere instelling van hoger onderwijs gaan studeren.

Het bevat aanwijzigingen voor indeling van de studietijd, het maken van collegedictaten, het hanteren van woordenboeken en encyclopediën, het voorbereiden en afleggen van examens, enz.

De aanbevolen methoden zijn gebaseerd op langdurig researchwerk en getest op duizenden studenten.

Jaarlijks komen talloze studenten in moeilijkheden, uitsluitend doordat zij de techniek van het studeren niet beheersen. Sommigen mislukken volkomen, anderen verliezen de moed en de belangstelling voor hun vak.

Daarom voorziet een boekje als dit ongetwijfeld in een behoefte. Uiteraard zal de normaal begaafde student in het algemeen zelf wel bevredigende studiemethoden ontwikkelen, aangepast bij eigen intelligentie, geheugen, karakter en levensomstandigheden. Maar zelfs de beste student zal door goede voorlichting soms nog de efficiency van zijn methoden kunnen verbeteren. En voor de minder begaafden zal het veelal een oplossing van hun moeilijkheden kunnen bieden.

In de eerste plaats wordt geleerd hoe men een zinvol studieschema kan maken en hoe de physieke omstandigheden gunstig beïnvloed kunnen worden.

Voor het bestuderen van een boek wordt het „Survey Q 3 R-program" aanbevolen. Dat wil zeggen achtereenvolgens survey, question, read, recite, review. Het maken van excerpten en het gebruik van kaarten voor aantekeningen wordt op een heldere manier uiteengezet.

Afzonderlijke hoofdstukken zijn opgenomen betreffende de studie in vreemde talen en wiskunde. Tot slot worden enige opmerkingen gemaakt over studentenmanieren; zeker geen overbodigheid.

Al met al een aardig boekje, dat ook voor onze studenten en studerenden voor middelbare akten van belang is. Y. S. DE WILT

ORGANISATIE-PROBLEMEN VAN DE MIDDELBARE SCHOOL

H. LUIJK

Indien het gaat om vraagstukken van organisatie en efficiency is men over het algemeen gewend het particulier bedrijfsleven in zijn beschouwingen tot uitgangspunt te nemen. Begrijpelijk, omdat geen enkele particuliere onderneming zich op den duur in de concurrentie-strijd kan handhaven zonder een onafgebroken streven naar verlaging van de kostprijs.

In het bijzonder na de tweede wereldoorlog is er in Europa – geinspireerd en gestimuleerd door *hèt* land van de efficiency, Amerika – op velerlei wijze studie gemaakt van de mogelijkheden en middelen ter opvoering van de productiviteit in landbouw, handel en vooral de industrie.

In dit kader zijn vooral *Organiseren* en *Leidinggeven* onderwerpen geworden van uitgebreide discussie. Naarmate in de laatste decennia de ondernemingen groter en gecompliceerder werden en steeds hogere eisen gingen stellen aan de mensen die dergelijke grote organisaties in een bij uitstek dynamische en onzekere wereld moeten opbouwen en besturen is het besef gegroeid dat voor een verantwoorde benadering van de huidige organisatorische problemen veel meer kennis en inzicht voorhanden moet zijn dan waarover tot dusver werd beschikt.

Alom in Europa – niet het minst in Nederland – heeft men zich met koortsachtige belangstelling geworpen op de bestudering van organisatie-problemen, daarbij vaak steun zoekend bij de Amerikaanse bronnen van wetenschap en practijk.

Men mag wel stellen dat vooral in de laatste 10 jaar het Nederlandse bedrijfsleven op het gebied van organisatie en leidinggeven tal van nuttige nieuwe inzichten en ervaringen heeft opgedaan.

De vraag die in het onderhavig verband gesteld dient te worden luidt:

Vooropstellende dat er tussen *school* en *bedrijf* toch wel heel wat essentiële verschillen bestaan, is het niettemin aannemelijk te maken dat de principes en methoden om tot een doelmatige organisatie te komen, welke het bedrijfsleven heeft leren kennen, ook hun waarde hebben voor de onderwijswereld?

Kan de school – meer in het bijzonder de Middelbare school – profiteren van de organisatiekennis waarover het bedrijfsleven beschikt?

Het antwoord hierop luidt zonder aarzeling bevestigend. Veel organisatie-kennis die de laatste decennia uit wetenschap en praktijk is gegroeid heeft universele betekenis en geldt niet alleen voor de particuliere onderneming, doch evenzeer voor het ziekenhuis, of het sanatorium, voor regeringsbureau's of verenigingsleven, voor leger, vloot of luchtmacht en – last but not least – voor de *school.*

Ongeacht of kostprijzen, winstmarges en concurrenten dwingen tot zo efficient mogelijk organiseren der werkzaamheden, elke organisatie groot of klein en hoe ook geaard is vatbaar voor de toepassing van bepaalde fundamentele organisatie-principes.

Laat ons thans eens nagaan in hoeverre dit voor de Middelbare school aannemelijk valt te maken.

Allereerst dienen we ons dan te verdiepen in het begrip „organisatie".

WAT VERSTAAT MEN ONDER „ORGANISATIE"?

En organisatie – zo zouden we het willen stellen – is:

– *een groep mensen, samenwerkende voor eenzelfde doel* –

Deze definitie kan zonder veel moeite ook van toepassing worden verklaard op de school, denkende aan het lerarenkorps dat tezamen streeft naar het gestelde doel: Kennisoverdracht en opvoeding van de aan de school toevertrouwde kinderen.

Het begrip „organisatie" nader analyserende, zullen we ontdekken dat in elke organisatie 3 elementen zijn te onderkennen, t.w.

a. mensen
b. outillage: gebouwen
werktuigen
gereedschappen enz.
c. „spelregels".

De mensen en de outillage vormen het concreet en zichtbaar gedeelte van de organisatie, de „spelregels" zijn abstract en onzichtbaar en worden waarschijnlijk ook daarom zo vaak als essentiëel element voorbijgezien.

Wat bedoelen we eigenlijk met deze „spelregels"?

We bedoelen daarmede het complex van regels dat in een wat grotere organisatie onmisbaar wordt om een geordende en doelmatige samenwerking tussen de leden van die organisatie te bewerkstelligen, hun onderlinge betrekkingen te regelen en de werkzaamheden goed op elkaar af te stemmen.

In een kleine organisatie zal men minder behoefte hebben aan bepaalde spelregels, omdat de leiding nog in staat is alles te overzien en persoonlijk te beslissen. Via incidenteel persoonlijk ingrijpen van de leider wordt de samenwerking in goede banen gehouden. Bovendien kennen de leden van een kleine groep elkaar en elkaars taak voldoende om ook zelf waar en wanneer nodig via onderlinge informatie en overleg voor de gewenste coördinatie der handelingen en beslissingen te zorgen.

Wordt de organisatie groter dan neemt de behoefte aan meer regels en regelingen toe en geleidelijk aan wordt het *formele* element in de organisatie sterker en daartegenover het *persoonlijk* element zwakker.

Een „organisator" zo vindt men in het Franse woordenboek is „un régulateur", waarmede onze in dit opzicht vaak zo scherp aanvoelende Zuiderburen de spijker weer netjes op de kop slaan. *Organiseren* is: *regelen.* En het resultaat van dat regelen is een complex van regels.

Men kan tussen deze *organisatorische regels* en de *rechtsregels* die in de Maatschappij gelden een parallel trekken.

Een deel van de rechtsregels is gecodificeerd. Staan zwart op wit. Zichtbaar en kenbaar voor iedereen. Een zeer belangrijk stuk recht staat evenwel niet op schrift, maar leeft als *gewoonterecht.* Ongeschreven, maar wel degelijk geldend.

Van de organisatorische regels die binnen een onderneming of instelling gelden staat doorgaans maar een relatief klein deel zwart op wit in de vorm van organisatie-schema's, taakbeschrijvingen, werkinstructies, richtlijnen enz.

Het grootste deel der binnen een bepaalde organisatie levende spelregels is te vergelijken met het gewoonterecht.

Gebaseerd op tradities en stilzwijgende of nadrukkelijke afspraak ontwikkelen zich bepaalde organisatorische verhoudingen en gedragsregels en vaak is de oorsprong en motivering ervan niet meer te achterhalen. „Het is altijd zo geweest", men heeft het altijd zo gedaan.

Eén van de belangrijkste taken van de (re-)organisator is het bestaand geheel van organisatorische spelregels uit de sfeer van het onzichtbare en onbewuste te brengen in een toestand van „zichtbaar en bewust", daarna vraagtekens te plaatsen: „Waarom is het zo"?

De betekenis van een extern organisatiedeskundige ligt misschien vooral daar in, dat hij de methoden en technieken beheerst om de in een organisatie bestaande spelregels voor een ieder duidelijk zichtbaar te maken en daarmede vatbaar voor verdere critische bestudering.

Uitgaande van de definitie:

Een organisatie is een groep mensen samenwerkende voor eenzelfde doel kan gesteld worden dat voor een goed verloop van de samenwerking tenminste regels van tweeërlei aard nodig zijn, t.w.

A regels die de totaaltaak van de groep op doelmatige wijze *splitsen* in deeltaken en deze *verdelen* over de leden van de groep.

B regels die er toe leiden dat de aldus gedistribueerde taken op doeltreffende wijze op juiste tijd en plaats worden *gecoördineerd* en geïntegreerd.

Globaal gesteld zou men kunnen zeggen dat de regels sub A in hoofdzaak gericht zijn op het beheersen van het proces van het *specialiseren,* terwijl de tweede catagorie sub B als tegenhanger daarvan bedoelt te *coördineren* tussen de diverse gespecialiseerde mede-werkers. Tezamen

vormen deze 2 regel-complexen aldus een belangrijke basis voor de samenwerking in de groep.

Wij zijn op het element „spelregels" bewust wat uitvoeriger ingegaan omdat in de praktijk iedere keer opnieuw weer blijkt dat men dit onzichtbare, abstracte deel van de organisatie in zijn betekenis zwaar onderschat.

Als de organisatie niet goed functioneert is men doorgaans zonder meer geneigd dit te zoeken in de fouten en tekortkomingen van de *mensen* die in die organisatie werken. „Met betere mensen zou het wel beter gaan..!"

Ofwel men zoekt zijn heil in het invoeren van meer geperfectioneerde *machines, gereedschappen* of andere hulpmiddelen met de daaraan verbonden investeringen.

Wat men dan over het hoofd ziet is dat het ook vaak veel beter kan met *dezelfde* mensen en *dezelfde* outillage, maar met verbeterde *spelregels!*

Daarbij zij dan bedacht dat het verbeteren van de spelregels vaak heel wat minder tijd, geld en problemen kost dan het vervangen, resp. verbeteren van mensen of outillage.

De kunst is om te komen tot gezonde, doelmatige spelregels en daarom is o.m. nodig kennis van en inzicht in de *principes* die aan het kiezen en vormen van deze regels ten grondslag moeten liggen.

Laat ons dus op deze organisatie-principes eens wat nader ingaan en zien welke principes in het bedrijfsleven ingang hebben gevonden. Daarna kunnen we dan nagaan of en in hoeverre deze principes ook voor de Middelbare School als organisatie opgeld doen.

ENKELE ORGANISATIE-PRINCIPES DIE IN HET BEDRIJFSLEVEN BEKEND ZIJN

Hetgeen hieronder volgt heeft geenszins de bedoeling uitputtend te zijn doch is niet meer dan een greep uit een bepaald geheel van meer of minder algemeen aanvaarde organisatie-principes:

1. *Aangezien elke organisatie in dienst staat van een bepaald doel, moet de organisatie op dat specifieke doel worden afgestemd en aangepast.*

Op het eerste gezicht lijkt dit een vanzelfsprekende algemeenheid die nauwelijks een nadrukkelijke formulering verdient. Wie in de praktijk evenwel organisaties van nabij bestudeert en analyseert zal keer op keer kunnen constateren dat de organisatie niet voldoende is aangepast aan het doel. Deze discrepantie tussen „beleid" en „organisatie" zal men vooral tegenkomen bij eenheden die door een sterke *dynamiek* in de beleidssfeer worden gekenmerkt. De organisatie wordt niet snel genoeg aangepast en blijft achter bij de nieuwe eisen die door groei of wijziging van de activiteiten worden gesteld. In veel gevallen is het beleid gemak-

kelijker wendbaar dan de organisatie die maar al te spoedig de neiging tot verstarring heeft.

Uit het voorgaande volgt dat het (re)organiseren dus onmogelijk doeltreffend kan geschieden voordat het te voeren beleid grondig is geanalyseerd en geformuleerd. Helaas wordt dit verband maar al te vaak te weinig in het oog gehouden.

2. *De 3 componenten van een organisatie: „mensen – outillage – spelregels" moeten onderling in gezonde balans worden gehouden.*

We bedoelen hiermede dat bijv. de mens niet als trekdier moet worden gebruikt, indien een doelmatig werktuig deze arbeid kan overnemen. Anderzijds: dat de mens niet de slaaf van zijn eigen werktuig wordt door al te ver doorgevoerde mechanisatie.

Voor de verhouding mensen – spelregels geldt dat ook hier een juist evenwicht bewaard dient te worden. Een tekort aan spelregels leidt tot ongewenste *improvisatie*, een teveel tot de misschien *nog* minder gewenste *bureaucratie*.

Tussen bureaucratie enerzijds en improvisatie anderzijds ligt de gezonde organisatie als gulden middenweg.

3. *Het is doelmatig de voorbereiding en de uitvoering van de arbeid te scheiden op zodanige wijze dat de uitvoering zoveel mogelijk storingsvrij kan verlopen.*

Vooral indien de uitvoering van bepaalde werkzaamheden gepaard gaat met het gebruik van veel kostbare man- en machine-uren is het zaak de organisatie zo in te richten dat van te voren alle disposities worden getroffen die een storingsvrij verloop van de eigenlijke uitvoering kunnen bevorderen. Dit principe, dat gebaseerd is op het een ieder bekende „bezint eer Gij begint", kan in het moderne vaak zo gecompliceerde bedrijf niet meer gemist worden.

Improvisatie, omdat organisatie ontbroken heeft, zou tot onoverzienbare schade kunnen leiden als gevolg van de stilstand van kostbare machines en de wachttijden van dure vakmensen. Bijv. omdat de materiaalaanvoer niet juist gepland is of de werkinstructies niet kloppen.

Organisatorisch bezien verschillen voorbereidingen en uitvoerende werkzaamheden in diverse opzichten van karakter, hetgeen zijn weerslag dan ook moet vinden in de opbouw van de organisatie.

4. *Enkele principes met betrekking tot de taakvorming.*

Het verdelen van de totaaltaak die de organisatie moet verrichten om het gestelde doel te kunnen bereiken over de leden van de groep kan op

basis van diverse principes gebeuren. Het opzetten van een taakverdeling eist een systematisch afwegen van deze principes.

In het algemeen staat bij al deze principes als uitgangspunt voorop dat gezocht wordt naar een zodanige bundeling van werkzaamheden tot taken voor personen of groepen van personen (afdelingen) dat:

a. een doelmatige *specialisatie* wordt bevorderd,
b. de *coördinatie* van de deeltaken een minimum aan tijd en inspanning vergt,
c. iedereen een *redelijke en zinvolle dagtaak* heeft.

Als veel gehanteerde gezichtspunten voor bundeling van werkzaamheden tot persoons- of groepstaken kunnen genoemd worden:

gelijk of ongeveer gelijk voor wat betreft:
- de voor de verrichting of leiding *benodigde bekwaamheden*,
- de *aard* der werkzaamheden (lawaai, vuil, nauwkeurigheid enz.),
- het *niveau* der werkzaamheden (geen vermenging van „dure en goedkope" arbeid in een zelfde taak),
- de *plaats* van verrichting,
- de *tijd* van verrichting,
- de te gebruiken *werktuigen*, *gereedschappen*, *materialen*,
- het (*sub*) *doel* wat gediend moet worden.

Het ligt voor de hand dat de principes *sub a* en *b* in veel gevallen divergent werken en dan wordt het dus een zaak van afwegen op grond van de kennis van specifieke omstandigheden en belangen.

Heeft de hantering van de beide bovenbedoelde principes geleid tot een bepaalde opzet van de taakverdeling die qua specialisatie en coördinatie doelmatig geacht kan worden, dan dient de uitkomst nog onderworpen te worden aan de vraag: „Heeft nu iedereen een naar kwantiteit en kwaliteit passende taak met een voor de betrokkene zinvolle inhoud. Over de betekenis en houdbaarheid van het principe *sub c* zijn de meningen zeer verdeeld. Een feit is in ieder geval dat dit laatste principe de organisator heel wat hoofdbrekens kan kosten en hem brengt op het o, zo moeilijke terrein van de levensbeschouwing.

Wat is een redelijke arbeidsdag nu en straks? Wat is een zinvolle dagtaak voor een mens? Voor *welke* mens? *Mòeten* we daar wel naar streven? Wat is de betekenis van de arbeid voor de mens? Ziehier enkele van de vele strijdvragen rondom het principe dat onder *c* zo onschuldig is geformuleerd.

5. *Een leider kan maar een beperkt aantal medewerkers rechtstreeks onder zich hebben.*

Ook dit principe van de zgn. „limited span of control" is een nogal omstreden principe. In de eerste plaats: „Wat is een „beperkt aantal"? De één zegt: 4 à 6, de ander 4 à 8. Een derde 7 à 12.

Wetenschappelijk is in dit opzicht nog niets bewezen. Uit de praktijk weten we – o.a. via enkele interessante Amerikaanse onderzoekingen – dat er een zekere correlatie vermoed kan worden tussen de grens van het aantal rechtstreekse ondergeschikten die in acht genomen wordt (8 à 10) en het goed functioneren van de betreffende organisatorische eenheid.

Er is een vrij sterke tendens naar de mening dat men in het algemeen zeker niet meer dan ± 10 rechtstreekse ondergeschikten moet hebben om goed leiding te kunnen geven en er is een neiging om er liever nog minder te hebben (4 à 6). Heeft men er méér, dan is er onvoldoende tijd voor contact tussen de leider en zijn naaste medewerkers, dat naar schatting toch wel gemiddeld een half uur per dag per persoon eist. Ofwel, andere taken en contacten (de externe bv.) van de leider komen in het gedrang.

Het spreekt vanzelf dat in dit verband diverse specifieke factoren van invloed zijn, zoals bv.

- de kwaliteiten van de leider,
- de kwaliteiten van zijn medewerkers,
- de aard der werkzaamheden,
- de omstandigheden waaronder men werkt,
- de doelmatigheid van de organisatie.

Over de „span of control" is reeds veel geschreven en het laatste woord is er nog lang niet over gezegd. Al met al is het toch wel een principe dat niet uit het oog mag worden verloren.

TOEPASSING VAN DEZE ORGANISATIE-PRINCIPES OP DE MIDDELBARE SCHOOL

Tot welke conclusie komen we nu indien we het voorgaande toepassen op het V.H.M.O.?

ad 1 *De organisatie moet voortdurend worden aangepast aan het nagestreefde doel.*

In hoeverre heeft dit principe nu toepassing gevonden met betrekking tot de organisatie van de Middelbare School?

We vrezen te moeten stellen dat in het algemeen gesproken de organisatie van de Middelbare School in verschillende opzichten niet voldoende is aangepast aan de geleidelijk gewijzigde doelstellingen.

De organisatie van de meeste instellingen voor V.H.M.O. is nog teveel alleen berekend op „*kennisoverdracht*" en dat dan nog in zeer bepaalde vorm („het klassikale").

Men mag toch wel stellen dat de inzichten omtrent hetgeen een Middelbare School, behalve zuivere kennisoverdracht aan onze kinderen moet bieden op het gebied van opvoeding tot een goed lid van de samenleving, vrij sterk zijn geëvolueerd en als zodanig ook hun consequentie hebben

voor de formulering van de doelstellingen die het V.H.M.O. moet realiseren. M.a.w. het *beleid* is in beweging. Al geruime tijd. Maar hoe staat het nu met de *organisatie* die het nieuwe beleid moet waar maken? Tegenover een zich wijzigende taakopvatting staat een oude organisatie die voor een andere – engere – taak was berekend.

Ziehier een van de oorzaken waardoor directeuren en rectoren van instellingen voor V.H.M.O. die naar vernieuwing streven het zo moeilijk hebben om hun ideeën en plannen tot uitvoering te brengen.

Voor de realisering van de meer moderne inzichten en opvattingen inzake de taak van de school is een andere interne organisatie van de school nodig.

Andere mensen, andere outillage, andere interne spelregels. De molens van de wetgever malen langzaam.

Voor de onderlinge afstemming van *beleid* en *organisatie*, is dit in bepaalde opzichten een grote handicap voor hen die zo graag vooruit willen met een nieuwe taakopvatting voor ogen.

ad 2 *Mensen, outillage en spelregels moeten in balans zijn.*

Er zijn maar weinig middelbare scholen die in dit opzicht niet nog zeer veel te wensen hebben. Misschien ligt hier wel de grootste voorsprong van de particuliere onderneming. Hoewel ook deze – evenals de particuliere school – heden ten dage aanzienlijk rekening heeft te houden met wat de Overheid wil en niet wil, heeft toch de leider van de onderneming veel meer zelf in de hand dan de schooldirecteur die vaak niet vooruit of achteruit, niet links of rechts kan om tot een verbetering van zijn organisatie in personeel of materieel opzicht te komen.

Veel ondernemingsdirecteuren zouden het bijltje er al lang bij neergelegd hebben indien ze moesten ploeteren onder omstandigheden als waaronder hun collegae vaak verkeren die tot de leiding van een school zijn geroepen. Met een tekort aan geschikte arbeidskrachten met kwantitief en kwalitatief hoogst onvoldoende outillage die heel moeilijk is te moderniseren, met voor interne organisatie soms weinig doelmatige voorschriften. Men moet als directeur van een school toch wel heel wat meer idealisme en optimisme bezitten dan als directeur van een fabriek of handelskantoor.

ad 3 *Scheiding van voorbereiding en uitvoering.*

Door de historische opzet en groei van de interne schoolorganisatie komt dit principe in het algemeen weinig tot uitdrukking. Elke leraar moet zijn eigen peultjes maar doppen, van het begin tot het einde van zijn werkzaamheden. Belangrijke en niet belangrijke elementen zijn daarbij op vaak ondoelmatige wijze in de leraarstaak vermengd.

De natuur- en scheikundeleraar is misschien wat dit betreft nog het beste af met zijn amanuensis, die diverse lessen voor hem ten dele kan voorbe-

reiden en die ook tijdens de lessen hand- en spandiensten kan verlenen. In de overige vakken is iets dergelijks nagenoeg onbekend.

Een systematische analyse van het werk van de leraar zou ongetwijfeld aan het licht brengen dat er nog diverse mogelijkheden van efficientere taakuitoefening zouden zijn, indien een meer nadrukkelijke scheiding tussen voorbereidende en uitvoerende arbeid kon worden nagestreefd.

ad 4 *De principes van de taakvorming.*

Bij de taakvorming in de schoolorganisatie is in het algemeen het principe van de *specialisatie* heel wat sterker tot ontwikkeling gekomen dan het principe van de *coördinatie*. De scherpe vakkenscheiding is geen gemakkelijke basis voor een doelmatige coördinatie, temeer daar de leraren betaald worden om les te geven en niet om onderling veel te organiseren en te coördineren.

De behoefte aan coördinatie en integratie der vakken en wat daarmede annex is, neemt in het licht der onderwijsvernieuwingspogingen meer en meer toe, hetgeen betekent dat de organisatie meer op deze coördinatie moet zijn afgestemd dan vroeger. Uiteraard heeft deze verzwaarde coordinatie-taak ook consequenties voor de schoolleiding.

We releveren in dit verband ook nog even wat we hierboven onder punt 3 reeds constateerden met betrekking tot de vermenging van belangrijke en minder belangrijke elementen in de leraarstaak.

Met het beeld voor ogen van het nijpend tekort aan gekwalificeerde leraren moeten we ons nog eens nadrukkelijk afvragen of de kostbare tijd van de leraar wel voldoende wordt benut voor het meest essentieële van zijn taak. Hoeveel tijd zou een leraar in veel gevallen verliezen omdat hij zich met zaken moet bezighouden, waarvan een werkkracht van heel ander kaliber hem best op verantwoorde wijze zou kunnen ontlasten.

M.a.w.: een systematische analyse van de tijdsbesteding van de leraar zou nog wel eens kunnen leiden tot een hergroepering van werkzaamheden en de inschakeling van andersoortige functionarissen ter ondersteuning en ontlasting van het lerarenkorps.

Het zal moed vereisen om de traditionele taakvorming zoals de middelbare school die al zoveel jaren heeft geaccepteerd eens op de helling te zetten, en waar nodig en mogelijk aan te passen aan nieuwe eisen en inzichten.

ad 5 *De „span of control"*.

Ook al is het principe van de 'limited span of control' vooralsnog een omstreden principe, in het bedrijfsleven zal men – zeker in de hogere niveau's van de hiërarchie – zelden aantreffen dat een chef méér dan 10 à 12 rechtstreeks ondergeschikten heeft. Doorgaans zijn het er minder. Als het goed is verrichten deze chefs dan zelf géén *uitvoerende* werk-

zaamheden, doch beperken zij zich tot typische beleidsarbeid en voor het overige tot organiseren en leidinggeven.

Het is vanuit dit gezichtspunt bezien een opvallend verschijnsel dat:

a. de directeur of rector van een middelbare school meestal een veel groter aantal rechtstreeks ondergeschikten heeft. (40 tot 50 leraren is toch geen zeldzaamheid.)

b. de directeur of rector van een middelbare school verplicht is zelf een bepaald aantal uren per week les te geven, hetgeen dus typisch tot de *uitvoerende* taak behoort.

Dit betekent dat de verhouding capaciteit leiding/capaciteit uitvoering voor de middelbare school beduidend ongunstiger ligt dan doorgaans in het bedrijfsleven het geval is.

In een bedrijfje met 40 man personeel zal de directeur niet persoonlijk voor al deze mensen als chef optreden, doch een kleine hiërarchie opbouwen, waaraan hij als tussenschakel een deel van zijn leidinggevende taak delegeert. Bovendien zal de goede directeur zich zoveel mogelijk onthouden van het vervullen van eigenlijke uitvoerende bezigheden, doch zich vòòr alles bepalen tot *beleid*, *organisatie*, en het coördinerend en stimulerend *leidinggeven* aan zijn medewerkers.

HOE LIGT DAT NU VOOR DE SCHOOLDIRECTIE?

Laat ons eens een korte opsomming geven van de concrete taken die rusten op de schouders van de schoolleiding, uitgaande van een doelstelling voor de school zoals die past in onze tijd.

We kunnen de directie-taak dan ontleden in de volgende 5 hoofdbestanddelen:

I. De vorming en bewaking van een bepaald *beleid.*
II. De opbouw en voortdurende aanpassing van een *organisatie* die dit beleid kan verwezenlijken.
III. *Leidinggeven* aan docenten en overig personeel.
IV. Het onderhouden van *interne* en *externe contacten.*
V. Supervisie op de *schooladministratie.*

Detailleren we elk van deze hoofdbestanddelen nog wat nader, dan rekenen we onder

I. *Het beleid.*

- het volgen van de in- en externe ontwikkeling op onderwijsgebied in de ruimste zin van het woord.
- het overleggen omtrent het te voeren beleid met het Ministerie, Hoger Onderwijs, Lager Onderwijs, eventueel met een Bestuur, een Curatorium, enz.

- planning en budgettering der schoolactiviteiten op langere termijn.
- het opstellen en tot ontwikkeling brengen van eventuele researchplannen, resp. het deelnemen in experimenten op het gebied van didactiek, methodiek, enz.

kortom, alles wat te maken heeft met de ‚dynamische' kant van de ‚bedrijfsvoering'. Uiteraard: hoe minder ruimte men laat voor de individuele schooldirectie om dynamisch te zijn, hoe minder tijd en capaciteit voor deze beleidstaak behoeft te worden gereserveerd!

II. *De organisatie.*

Overeenkomstig de hiervoor besproken ontleding van de organisatie in 3 elementen:

a. mensen,
b. outillage,
c. spelregels,

zal de schoolleiding voor wat betreft zijn organisatorische taak het volgende te doen hebben:

a. t.a.v. de factor mensen:

1. het plannen van de *personeelformatie*,
2. het aannemen/ontslaan van docenten en overig personeel,
3. het hanteren en interpreteren van *arbeidsvoorwaarden*,
4. de *introductie* en *instructie* van nieuwe docenten,
5. de zorg voor gezonde *arbeidsverhoudingen*.

b. t.a.v. de factor outillage:

- al datgene wat te maken heeft met aanschaf en onderhoud van gebouwen, meubilair en andere materiële hulpmiddelen,
- de zorg voor de leermiddelen in de ruimste zin des woords.

c. t.a.v. de factor spelregels:

- het ontwerpen en bewaken van doelmatige spelregels voor de *taakverdeling* en de *coördinatie*,
- het bevorderen van zo eenvoudig mogelijke *procedures* en *werkmethoden*.

III. *Leidinggeven.*

Leidinggeven is een veelomvattende bezigheid die hoge eisen stelt aan de persoonlijkheid. Als essentiële elementen van de leidinggevende taak zijn te noemen:

- de *informatie en toelichting* aan de medewerkers betreffende het te voeren beleid,

- de *voorbereiding, planning, distributie* en *coördinatie* der te verrichten werkzaamheden,
- de *instructie* inzake de uitvoering van opdrachten,
- de *controle* van *kwaliteit, kwantiteit* en *kosten* der verrichte prestaties,
- hulp bij het *oplossen van problemen* welke de medewerkers niet zelf baas kunnen,
- het bevorderen van de juiste *mentaliteit* tegenover het werk en de werkomgeving (human relations).

Leidinggeven is zoals bovenstaande opsomming wel te zien geeft een taak, die nimmer goed op doeltreffende wijze door gejaagde, overbelaste mensen kan worden uitgeoefend. De leider kan trachten zijn eigen tijd zo goed mogelijk in te delen, het neemt niet weg, dat hij in beginsel toch altijd bereid moet zijn klaar te staan voor een medewerker die zijn hulp, raad of beslissing nodig heeft.

Rust en een zekere distantie t.o.v. het dagelijks werk en de problemen daarvan vormen belangrijke vereisten voor succesvol leidinggeven. Wie in permanente tijdnood zit door een teveel aan taken en plichten zal de noodzakelijke rust en distantie heel moeilijk kunnen opbrengen. Leidinggeven kost tijd, heel veel tijd. En slechts door doelmatig organiseren en delegeren kan die tijd gevonden worden.

IV. *Het onderhouden van in- en externe contacten.*

Dit zijn er heel wat. Denkt u o.m. maar aan:

- de leerlingen,
- de ouders,
- het Bestuur,
- het Curatorium,
- het Ministerie,
- de Inspectie,
- het Hoger Onderwijs,
- het L.O.,
- Paedagogische centra,
- verenigingen,
- het bedrijfsleven.

V. *De schooladministratie.*

Ook al is er een administrateur, de schoolleiding zal zich toch van tot tot tijd genoodzaakt zien zelf tijd en aandacht te schenken aan administratieve problemen. De ene keer zal het over salariskwesties gaan, een ander maal zal het de onkosten betreffen, meer dan eens zullen het de opgaven voor het Ministerie zijn die attentie van de leiding vragen, enz. Evenals de bedrijfsdirecteur heeft ook de schooldirecteur vaak meer administratieve problemen dan hem lief is.

De hierboven gegeven opsomming toont – dachten wij – toch wel aan dat de rector of directeur van een middelbare school zijn tijd hard nodig heeft om z'n verantwoordelijkheid te kunnen dragen.

Is onder die omstandigheden de eis om ook persoonlijk les te geven wel helemaal redelijk? Lesgeven vraagt óók tijd van voorbereiding en eventueel nog tijd voor controle en correctie-werk. Kan dat er allemaal wel af?

Natuurlijk, we kennen de figuur van de *conrector*, die ook een aantal uren van lesgeven kan worden vrijgesteld en dus kan bijspringen in de leidinggevende taak. Maar in de meeste gevallen is dat toch nog niet voldoende om tot een effectieve leiding te komen.

Men zal het probleem van de 'span of control' voor de schoolleiding consequenter dienen op te lossen en daarbij waarschijnlijk met vrucht gebruik kunnen maken van de wegen die het bedrijfsleven hiertoe heeft gevonden, o.a. door de inschakeling van ‚staffunctionarissen', die op voor ieder acceptabele wijze de leiding kunnen dienen en ontlasten zonder te vervallen in een te zware hiërarchie, die in de schoolorganisatie ook niet zo gemakkelijk zou zijn te realiseren.

Wellicht zou dit punt nog eens een afzonderlijke behandeling waard zijn.

Mr. H. Luijk is Adviseur voor bedrijfsorganisatie en Lid Orde van Organisatie-Adviseurs.

Zijn bureau is gevestigd te 's-Gravenhage.

DE BETEKENIS VAN DE FENOMENOLOGISCHE PSYCHOLOGIE IN DE OPLEIDING TOT ONDERWIJZER[1]

J. JONGES

De paedagogiekdocent aan de Kweekschool vindt zijn opdracht in art. 7*b*. 1e: der Kweekschool*wet:*

de opvoedkunde en haar hulpwetenschappen, paedagogische en jeugdpsychologie

en onder 4e:

de algemene didactiek.

Voor de *openbare* Kweekscholen wordt in het Kweekschool*besluit* in art. 10 een nadere interpretatie hiervan gegeven.

In het Kweekschool*eindexamenbesluit* wordt eveneens een interpretatie van art. 7 gegeven in het programma voor het examen, nl.:

a. Opvoedkunde:

Kennis van en inzicht in de fundamentele problemen en de voornaamste aspecten der opvoeding.

b. Psychologie:

Bekendheid met de hoofdzaken der algemene psychologie, met de typologie, met de ontwikkelingspsychologie, in het bijzonder die van het schoolkind, en met de paedagogische psychologie.

Enige ervaring in het waarnemen van kinderen en in het herkennen van veel voorkomende afwijkingen.

c. Didactiek:

Bekendheid met de algemene didactiek van het lagere-schoolwezen: werkwijzen, organisatie en speciale vormen van het lager onderwijs.

Deze interpretatie geldt voor *alle* Kweekscholen, openbare en bijzondere.

Er is enig verschil tussen het Kweekschoolbesluit en het eindexamenprogramma: in het eerste is er tussen paedagogische en algemene psychologie een *onderschikkend* verband en in het laatste een *nevenschikkend* verband. De ontwikkelingspsychologie staat in beide *naast* de paedagogische psychologie, ook in de wet is dit het geval. In de wetgeving is de systematiek niet erg duidelijk, de Kweekschoolwet geeft wel een duidelijke hierarchie: „de opvoedkunde en haar *hulpwetenschappen*." De opvoedkunde, om misverstand te voorkomen: de *theoretische paedagogiek* is uitgangspunt, centraal, hoofdvak, of hoe men het ook wil noe-

1 Bewerking van een referaat voor paedagogiek-docenten op een Cavo-conferentie in april '58.

men en de ander vakken zijn t.o. hiervan dienend, ondergeschikt. Wij zouden dit de *logische structuur* van het vakken-complex kunnen noemen. Tenminste.. .. als men de opvatting heeft, dat de paedagogiek een systeem, een geordend geheel is van gedachten en inzichten, die uit de analyse van de *opvoedingssituatie* voor de dag komen, m.a.w. als men meent, dat de theoretische paedagogiek wel *gericht* is *op* de situatie, maar geen situatie*richtende* wetenschap is, of hetzelfde nog eens anders gezegd: dat de theoretische paedagogiek wèl een *normatieve*, niet een *normerende* wetenschap is. Met deze keuze valt of staat het gehele verdere betoog.

De logische structuur van het vakkencomplex is nog niet de volgorde van de doçuur in deze vakken, omdat die bepaald wordt door factoren, die buiten de theorie liggen, nl. in de organisatie van praktische schoolsituaties. De leerlingen van de tweede leerkring beginnen nl. *tegelijk* met de theoretische vakken en de oefening in de praktijk van het lesgeven. Dit laatste betekent, dat zij meteen in een specifieke opvoedingssituatie geplaatst worden, die wij een *didactische* zouden kunnen noemen. Het probleem, waarvoor zij staan, is bijvoorbeeld: „Hoe leer ik deze kinderen de inhoud van een kubus berekenen." Zij beoefenen de didactiek niet alleen praktisch, maar ook theoretisch, immers, zij moeten denken over hetgeen zij zullen gaan dòen. En dit is m.i. de (theoretische) didactiek, denken over het handelen, lesgeven, onderwijzen, of hoe men het noemen wil. Dit „denken over" resulteert in een „les-plan", of „les-voorbereiding".

Voorlopig moet de kwekeling zich maar zien te redden, zij het met de hulp van de klasse-leerkracht en de meer fragmentarische hulp van de paedagogiek-docent. De laatste kan nl. niet bij alle kwekelingen tegelijk aanwezig zijn. De kwekeling is dus voornamelijk aangewezen op de klasse-leerkracht bij wie hij of zij „kweekt". In de praktijk echter blijkt, dat verreweg het grootste deel van de „praktici" de distantie t.o.v. hun eigen praktijk missen om hiervan een *ordelijk beeld* aan de kwekeling te kunnen overdragen. Het is vaak fragmentarisch, komt moeilijk los van de persoonlijke ervaringen. Soms vinden wij een moeilijk bedwongen afkeer van „de theorie". In het begin lijkt het, alsof er geen lijn in te vinden en te brengen is.

Op de Kweekschool zelf wordt er dus een aanvang gemaakt met de theoretische vakken: theoretische paedagogiek, algemene psychologie, ontwikkelingspsychologie en algemene didactiek, terwijl daarnaast nog de speciale didactiek van de vak-docenten staat. Uit de analyse van de praktische situatie van de kwekelingen zou kunnen volgen, dat wij met didactiek dienen te beginnen. Ik zeg opzettelijk „didactiek" en niet *algemene* en- of *speciale* didactiek, omdat in de praktische situatie o.i. beide voorlopig niet te scheiden zijn.

Op het eerste gezicht lijkt daar wel wat „in te zitten". Immers in de didactiek, d.i. het denken over het wát en het hóe van het handelen, in het les-plan of in de les-voorbereiding dient op een of andere wijze het *beeld* van het kind verdisconteerd te worden. Een les wordt gegeven aan een bepaalde klas, d.w.z. aan een bepaalde *leeftijdsgroep*, die tevens een bepaalde „psychische groep" geacht wordt te zijn. Het is het *psychologische beeld* van het kind, dat in de didactiek verdisconteerd moet worden. Waar halen wij dat psychologische beeld van het kind zo gauw vandaan? Op dit punt doet zich dus de noodzaak voor van een kinder- of ontwikkelingspsychologie. Ook in de verhouding didactiek (als specifieke theoretische paedagogiek) en ontwikkelingspsychologie blijft de laatste *hulp*wetenschap, de centrale probleemstelling ligt in de didactische situatie.

Vanuit de praktische situatie zijn wij dus via de didactiek in de ontwikkelingspsychologie beland en even logisch zouden wij vanuit de laatste in de algemene psychologie belanden. Immers, zoiets als: „ontwikkeling" kunnen wij alleen begrijpen als een „ergens naar toe gaan", als „een naderen van iets" m.a.w. het ontwikkelingspsychologische beeld van het kind kunnen wij alleen ontwerpen tegen de *achtergrond van het psychologische beeld van de volwassene*. Bovendien is de volwassene *als volwassene* in de didactische situatie aanwezig. Het is dus vanuit *de didactische situatie*, als specifieke opvoedingssituatie, dat de behoefte aan kennis van ontwikkelings- en algemene psychologie voortkomt.

In de concrete situatie van het nadenken over de te geven les komen dus dooreengeweven voor: didactiek, algemene en speciale, ontwikkelings- en algemene psychologie. Door deze analyse is tevens duidelijk, dat de psychologie niet de *funderende* wetenschap is van de didactiek, er kan dus geen sprake zijn van een „toepassing" van de psychologie in de didactiek in de betekenis van: didactiek is toegepaste psychologie. De psychologie zegt hoe de dingen *zijn*, de didactiek wat wij zullen *doen*. Met het „zijn" van de dingen, dienen wij in het handelen *„rekening te houden"*. In het lesplan, dient het psychologische *beeld* van het kind op een of andere wijze *verdisconteerd*[1] te worden. Men kan het ook niet doen, men loopt dan het gevaar, dat men in de les het kind onderste-boven loopt, over de hoofden heengaat, kortom men bereikt niet het doel van de les, m.a.w. de kinderen hebben niets geleerd.

Op dit punt aangekomen hebben wij dus in principe of in hoofdlijnen de didactische situatie geanalyseerd.

Doet de z.g. „geroutineerde" leerkracht dit nu ook? Stellig niet, althans niet in die mate. Er is allereerst de methode, die men in den regel vrijwel slaafs volgt. Men heeft dan het veilige gevoel, dat men de leer-

1 Ik zeg opzettelijk *verdisconteerd*, want, er zit meer in, nl. een beeld van de structuur van de leerstof. Maar dit is in verband met de opgave, uitgedrukt in de titel, terzijde gesteld. In de ter beschikking staande didactiek wordt dit probleem niet of nauwelijks gezien.

stof behandeld heeft. Als dan de methode bovendien nog „psychologisch verantwoord" is – en welke beweert dat niet te zijn – is men helemaal safe. Soms geeft de methode enkele aanwijzingen voor de behandeling van een „nieuwe moeilijkheid". Wat er dan nog overblijft improviseert men. In die improvisatie komen op den duur stellig enige ontwikkelingspsychologische noties voor, die men in de omgang met de kinderen heeft opgedaan, vooral wat betreft de kennende verhouding, of het „bevattingsvermogen" van de kinderen. Over het algemeen acht men de betekenis van „de theorie" voor „de praktijk" niet groot, al hebben de paedagogische centra hier en daar het schot kunnen doorbreken, maar van een bewustzijn van de samenhang van theorie en praktijk is nog weinig sprake. Niettemin worden de leerkrachten belast met de praktische vorming van de kwekelingen, hetgeen dan opgevat wordt als het doorgeven van een procedé. De lesvoorbereiding, die de kwekeling zwart op wit moet maken is de eerste deuk in de routine en de improvisatie. De paedagogiek-docent kan niet overal tegelijk zijn en in het begin, d.w.z. zeker het eerste halfjaar moet hij veel over zijn kant laten gaan. wat lesvoorbereidingen en lessen zelf betreft. Naarmate hij in zijn eigen lessen met de theorie vordert, krijgt hij meer vat op de praktische vorming. Er is dan een ruimte ontstaan, waarin docent en kwekeling elkaar kunnen ontmoeten.

De alles beheersende taak van de paedagogiek-docent is dan ook: hoe breng ik mijn leerlingen (kwekelingen) tot een begrijpende verhouding tot de opgave om aan deze kinderen dit of dat te leren. Een begrijpende verhouding betekent tevens het actief worden van de juiste, d.i. psychologische kennisinhouden. Als hij tenminste routine – verworven door vóór en nadoen – en improvisatie niet voor het enig mogelijke houdt.

Zijn opgave valt wettelijk uiteen in een aantal vakken, die wij reeds hiervoor noemden. Nu doet zich het volgende dilemma voor: als hij zich bekent, tot een fenomenologische aanpak van de didactiek, kan hij die dan weer loslaten in de psychologie? Iedereen weet, of kan weten, dat het in de ter beschikking zijnde leerboeken voor de kweekschool wemelt van *verschillende* gezichtspunten, die evenveel *verschillende psychologische beelden* opleveren. Hoe moeten wij onze leerlingen leren hiermee te werken in de didactiek? Wat betekenen bijvoorbeeld de verschillende speltheorieën voor de didactiek? Een analyse van het *fenomeen* „spel" is noodzakelijk om de betekenis voor de didactiek i.c. het leerproces vast te kunnen stellen. Nu is spelen ongeanalyseerd in de didactiek van de eerste klas opgenomen. Of eigenlijk toch niet? Heeft men het manipuleren met „rekenspelletjes" ten onrechte voor spelen aangezien?

Eveneens is de term „klasse-gesprek" in de nieuwere didactiek ingevoerd, zonder dat er een analyse van het fenomeen „gesprek" heeft plaatsgevonden. Van de kwekelingen wordt geeist, dat zij zich in deze didactische vorm zullen oefenen. Maar wat is eigenlijk een gesprek? In

de praktijk van de lagere school zijn heel wat „klasse-gesprekken" helemaal geen gesprekken, d.w.z. dialogen, maar monologen. Men verliest uit het oog, ook degenen, die overigens goede gesprekspartners kunnen zijn, dat het gesprek van een volwassene met kinderen andere eisen stelt, omdat het kind in een andere wereld leeft dan de volwassene. Kan men dit tot object van oefening maken zonder reflectie op het verschijnsel? Om nog maar niet te spreken van de hoofdbezigheid van de kinderen in de school, nl. *leren* en zo meer. De traditionele psychologie boeken weten van al deze praktische zaken maar weinig te vertellen.

Als wij de fenomenologische werkwijze in de opleiding tot onderwijzer willen introduceren, dan stuiten wij meteen al op een grote moeilijkheid, die van de taal. Onze taal is nl. gericht op de ruimtelijke gescheidenheid der dingen: de stoel staat *naast* de tafel. Primair zijn dit twee gescheiden *dingen*. Er is zoiets als een ruimte en daar zijn de dingen in. Op dezelfde wijze ligt een lijk *in* de kist. Maar als wij zeggen: „moeder is in de keuken", dan betekent „*in*" niet alleen een ruimtelijke relatie, maar: zij is daar bezig met iets. Heidegger maakte het onderscheid „zijn-in" en „in-zijn". Het eerste noemde hij *kategoriaal* en het tweede *existentiaal*. Zijn uitgangspunt is „Dasein", d.w.z. er-zijn, d.i. de zijnswijze, waarin wij zelf zijn. Het zijn van de dingen is niet Da-sein, maar „voorhanden-zijn". Nooit kan men Dasein behandelen als een voorhanden-zijn, het zijn der dingen, waartoe een natuurwetenschappelijke aanpak van de psychologie geneigd is. Dasein is „in-der-Welt sein" en „in-sein" betekent: er-mee-te-maken-hebben, er-zich-mee-ophouden. En dit er-mee-te-maken-hebben, zich ophouden-bij en met fundeert de Daseinsruimte, wij zouden zeggen: de menselijke omgeving. Het is dus niet zo, dat er zo-iets-als-een-mens is en zo-iets-als-een-ruimte, maar ruimtelijkheid wordt eerst mogelijk door en in Dasein. Nu zijn er een aantal vormen of wijzen van in-zijn, zoals: te maken hebben met, verzorgen van iets, veranderen van iets, beschouwen van iets, enz. Zoals bekend, vatte Heidegger ze samen in de term „besorgen".

Het in-zijn is dus niet een eigenschap, die er wel of niet kan zijn, of dat de mens er eerst geisoleerd is en dan met een wereld in aanraking komt, mens-zijn is niet te denken zonder wereld. Ook niet zonder de anderen, de mede-mens. Dasein betekent ook primaire verbondenheid met anderen: die Welt des Daseins ist Mitwelt, das In-sein ist Mitwelt mit andern, Dasein ist wesenhaft Mitsein. Das Mitsein bestimmt existential das Dasein auch dann, wenn ein Anderer faktisch nicht vorhanden und wahrgenommen ist[1], (de klok wijst niet alleen de tijd voor mij aan, naast mijn vuilnisemmer op het trottoir staat die van mijn buurman).

1 Het gaat er dus niet om de mens te zien als een sociaal wezen, dat is genoeg gedaan, zelfs in de psychologie, maar het gaat erom in te zien, dat zoiets-als-mens niet denkbaar is zonder zoiets-als-medemens en zoiets-als-wereld.

Wij hebben hier in een nutshell de kerngedachte, dat het wezenlijke voor het mens-zijn is de relatie tot de wereld en de anderen. Dit is de fundamenteel anthropologische grondstructuur, waarop de fenomenologische psychologie „voortborduurt".

Onze denk-traditie neigt ertoe de *scheiding* van mens en wereld als fundering te zien om vanuit de scheiding de verbinding te denken. Het is dus zó, dat Heidegger het denken vanuit de gescheidenheid, het uitgangspunt van opzichzelf staande zijnsgebieden (vgl. Descartes 'cogitatio en extensio) te boven tracht te komen.

De fenomenologische psychologie borduurt op deze antropologische grondstructuur voort. Dat houdt in, dat wie zich deze denkwijze niet eigen gemaakt heeft, eigenlijk de fenomenologische psychologie niet kan begrijpen, al klinkt zij nog zo bekend in de oren. Men kan dit echter lèren, het is op een bepaalde wijze de dingen zien.

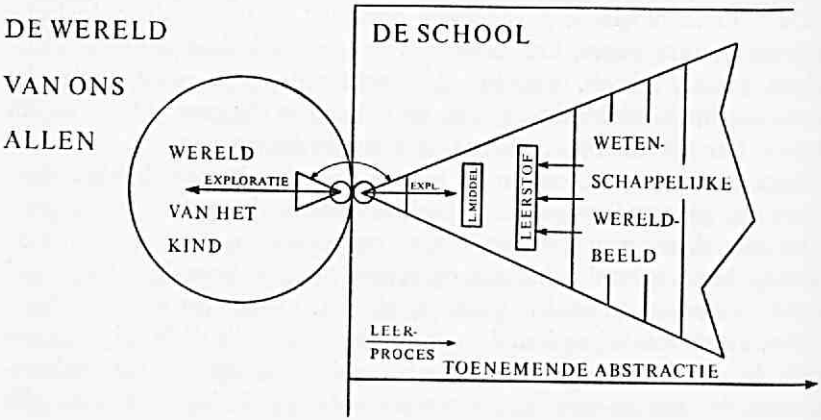
Onze leerlingen, die pas in de tweede leerkring komen, hebben daar door hun gevormdheid in het gescheiden-denken, de grootste moeite mee.

In deze dagen van „vlaggetjesdag" en het uit- en thuis varen van de haringvloot spelen de kinderen op school met hun lineaaltje „loggertje" op het vlak van de bank: „tjoeke, tjoeke". Dit is een eenvoudige observatie, die de kwekeling kan doen in de leerschool, die dicht bij de haven ligt. De kinderen zijn hier blijkbaar „vol" van, temeer daar Scheveningen de „haring-race" gewonnen heeft. De kwekeling leert er uit, dat het kind, zittende in de bank in de school, blijkbaar „elders" kan zijn en dat elders-zijn ook uitdrukt. Totdat de juffrouw hem weer ophaalt van de eerste binnenhaven: „Piet, niet spèlen maar wèrken".

In dit voorvalletje liggen heel wat ontwikkelingspsychologische verschijnselen verborgen: wat is spelen eigenlijk? wat is werken eigenlijk? Het lineaaltje „verbeeldt" een logger, het tafelblad de eerste binnenhaven, het rekenboek de kade en daar bij de inktpot is de semafoor, die is ook van het zelfde grijze metaal. Waar speelt het kind nu eigenlijk mee? Met een lineaaltje – dat zeggen wij – met een logger – die is er niet, er is alleen het lineaaltje, de bank, het boek, de inktpot. Wij komen pas verder, als wij letten op wat wij er verder van zeggen. Het lineaaltje ver-*beeldt* een logger. Het kind speelt dus niet met een lineaaltje, ook niet met een logger, maar met het *beeld van een logger*. Wat is eigenlijk een „beeld"? En nu moeten wij oppassen, want wat betekent „is" hier. In een fenomenologische aanpak moet de vraag luiden: *Wat betekent het beeld in de verhouding kind—wereld?* En wie zo verder wil gaan verzeilt onuitwijkbaar in de z.g. fenomenologische psychologie. Men trachte eens dit voorval te lijf te gaan met de „klassieke" speltheorieën, die wij de kwekelingen op een examen wel kunnen laten reproduceren.[1]

1 Ik wil hier niet mee zeggen, dat dit onmogelijk is, want de „klassieke" speltheorieën hebben ook wel feiten op het oog gehad. Maar voor kwekelingen is dit een te moeilijke opgave, omdat zij die theorieën niet kunnen doorzien in hun anthropologische grondslag.

Maar keren wij terug tot de hoofdzaak, die ons bezig houdt: de didactische situatie. Het toneel, waarop of waarbinnen het drama zich afspeelt is de school en de hoofdpersonen zijn de leerlingen en de leerkracht. Wij willen het verschijnsel onderzoeken in de concrete situatie, zoals het daar functioneert binnen de beperkingen van de onmiddellijk gegeven samenhang. Duidelijkheidshalve en ter verkorting van het aantal woorden gebruiken wij de onderstaande tekening, die de situatie „in kaart" tracht te brengen.



Wij dienen vooraf een tweetal opmerkingen te maken; ten eerste: de termen of begrippen, die in dit schema voorkomen zijn ontleend aan de fenomenologische psychologie. Dit voert ons tot de tweede opmerking: het eerste half jaar van de tweede leerkring hebben de leerlingen zich enigszins georiënteerd in de ontwikkelingspsychologie, hetgeen wij aan de hand doen van Langeveld's Ontwikkelingspsychologie. Daarnaast zijn de onderwerpen uit de algemene psychologie: de waarnemingswereld, de wereld der verbeelding en de gedachtenwereld globaal verkend.

De cirkel links stelt voor de wereld van het kind en „wereld" wordt hier dus gebruikt in de betekenis, die de fenomenologische psychologie hieraan hecht. De cirkel stelt de horizon voor en dan weet men, dat dit een wijkende, lokkende horizon is, achter de horizon liggen de mogelijkheden, die uitgaan boven het gegevene, de horizon betekent omlijning en precisering van het in-de-wereld-zijn, vervlochtenheid van mens en wereld, kortom de expressie van het menselijk zijn in-de-wereld. Zoals bekend, karakteriseert Langeveld de verhouding kind – wereld door het begrip *exploratie*. D.w.z. door omgaan, hanteren, gebruiken van spelen en reflectie over de dingen vormt het kind zich een beeld van de wereld. Daar zijn ook de anderen, (mit-sein) in de gedaante van oudere kinderen en volwassenen, die uitleg geven, hulp bieden, mee laten doen enz.

D.w.z. de taal van de omgeving en die het kind zelf ook gebruikt helpt mede het wereldbeeld van het kind vormen. Het kleine cirkeltje stelt het kind voor, dat zijn wereld exploreert en het driehoekje het wereldbeeld, dat geprojecteerd wordt tegen de achtergrond van de realiteit. Het beeld van driehoekje schiet in zoverre tekort, dat het weer zoiets als een (bewustzijns)-*inhoud*, een of andere innerlijke *ruimte* suggereert. Bewustzijn betekent: een *verhouding* tot, het heeft dus een intentionele betekenis! Men kan het wereldbeeld van het kind ook wel noemen: de *kennis*, die het kind in zijn wereld, d.i. de buitenschoolse wereld omtrent allerlei dingen en gebeurtenissen heeft opgedaan, *ervaringskennis*, zo men wil, en die het kind ter beschikking heeft, zoals wij bijvoorbeeld een vreemde taal ter beschikking hebben. Het is *dynamisch* en niet *statisch*, zoals het driehoekje eigenlijk suggereert.

Met deze ervaringskennis treedt het kind de school binnen, die door muren gescheiden is van zijn levenswereld. De muren van de school, al zijn er ramen van boven tot beneden zijn veelbetekenend. In de school heeft de geleidelijke emigratie van het kind van zijn wereld, naar de wereld, die van ons allen is, plaats. D.w.z. in de school dient het kind zich, *o.a.* òns wereldbeeld eigen te maken, zoals het bijv. verschijnt in de „zaakvakken": geschiedenis, aardrijkskunde en kennis der natuur. Deze vakken zijn ontleend aan het *wetenschappelijke wereldbeeld*. In het schema verschijnt het wetenschappelijke wereldbeeld – in overeenstemming met de fenomenologische opvatting – op het *verlengde* van – ditmaal – het vóór-wetenschappelijke·wereldbeeld. Eigenlijk is het zó, dat het dagelijkse wereldbeeld van de volwassene a.h.w. „geimpregneerd" is met elementen uit het wetenschappelijke wereldbeeld: 's avonds opziende naar de hemel zien wij niet een koepel met gaatjes waar licht doorheen schijnt, maar een oneindige ruimte, waarin zich lichtpunten bevinden[1].

Er is een grote (psychologische) afstand tussen het kinderlijke en het wetenschappelijke wereldbeeld. Het didactische probleem schijnt te zijn: hoe „overbruggen" wij deze afstand? Zo is het echter niet: het kind kan het wetenschappelijke wereldbeeld niet „bevatten", dit zou een onzinnige eis zijn. Wat is er dan wel te bereiken? „Jeder komplexe Inhalt ist geschichtet, einerseits seinem sachlichen Aufbau nach, anderseits nach seiner Verstehbarkeit, in seiner Beziehung also zu dem Geist, der sich seiner bemächtigen will. Der methodische Blick dessen, der pädagogische Hilfe leisten will, musz die Schwierigkeiten zu ahnen oder klar zu erkennen wissen, die ein reifender Mensch auf seinem Wege findet, die sachlichen wie die psychologischen, sowie die Kombinationen der beiden Arten."[2]

[1] Soms weerspreekt de ervaring het wetenschappelijke wereldbeeld: wij zien de zon nog steeds op- en ondergaan en de aarde stilstaan.

[2] Wilhelm Flitner, Theorie des pädagogischen wegs und der Methode, dritte Auflage, Verl. Julius Beltz, bldz. 22.

Nu weten wij van de Verstehbarkeiten in het wetenschappelijke wereldbeeld voor kinderen niet veel af. Er is een zekere ervaring, die in de methoden voor geschiedenis, aardrijkskunde, kennis der natuur neergeslagen is. In een tekst in een leerboek voor een van deze vakken, kan men de elementen, die ontleend zijn aan het wetenschappelijke wereldbeeld gemakkelijk vinden, bijv. door onderstreping. Wij plegen deze begrippen „leerstof" te noemen. In het schema worden deze elementen van het wetenschappelijke wereldbeeld, die de leerstof van de lagere school vormen door de pijltjes vanuit het wetenschappelijke wereldbeeld aangeduid. De leerstof dient dus (psychologisch) dichter bij het wereldbeeld van het kind gebracht te worden. Het totaal vreemde kan het kind zich niet eigen maken, het „zegt" het kind „niets". De voorwaarde om zich een beeld, kennis eigen te maken is, dat men reeds iets weet en iets nog niet weet, m.a.w. het moet net aan gene zijde van de horizon liggen, met nog weer andere woorden: het onbekende kondigt zich aan in het bekende; het onbekende, dat ver buiten het bekende zou liggen *is* er eenvoudig niet.

In welke situatie verkeert de leerkracht die „pädagogische Hilfe leisten will"? De leerstof, het „onbekende" wordt hem aangereikt door de methode. Maar wat is het „bekende"?[1] D.w.z. wat bevat het wereldbeeld, dat de kinderen meebrengen van de buiten-schoolse wereld? Wij kunnen vermoeden, dat dit afhangt van de buurt of de streek, waar in het kind woont. Het wereldbeeld van het kind in een kustplaats ziet er anders uit dan dat van het kind, dat in de Noord-Oostpolder is opgegroeid. Verder is er de mate van opgevoedheid: het enigszins zorgvuldig opgevoede kind brengt meer „van huis uit" mee, dan een in dit opzicht verwaarloosd kind. Ook de economische omstandigheden spelen een rol: er zijn kinderen, die in de grote vakantie door hun ouders meegenomen zijn naar het buitenland, anderen, die nooit of nauwelijks buiten de stadswijk, waarin zij wonen, zijn geweest, enz. enz. Nu heeft de school zich altijd betrekkelijk weinig aangetrokken van hetgeen de kinderen van buiten de school meebrachten. Dat kan ook niet, zolang de methode het leerproces bepaalt. In zekere zin ook begrijpelijk: de methode is voor de onderwijzer een „vastheid in een open wereld". Aan de andere kant is het gevaar, van dat de school tot een didactische „Umwelt" verwordt, niet denkbeeldig.

Keren wij terug tot de vraag, hoe ziet het wereldbeeld van het kind er uit, waar wij ons in de didactiek bij dienen aan te sluiten? Bestaat er zoiets als „het" wereldbeeld van „het" kind? In de concrete didactische situatie vindt de leerkracht enkele tientallen van kinderen voor zich, meestal wel uit dezelfde buurt. Maar wat brengen zij van huis uit mee? Er is een boek, dat direct op dit probleem schijnt af te gaan: Hansen's

1 Hier zijn wij verzeild geraakt bij het bekende didactische principe van de „aansluiting bij het bekende", van Herbart.

„Entwicklung des kindlichen Weltbildes", maar dit blijkt naast voortreffelijke eigenschappen nog dermate abstract[1] te zijn, dat er in de concrete didactische situatie meestal niet veel mee aan te vangen is.

Om nadere gegevens over dit didactische probleem te krijgen onderzochten wij een „concreet geval". Een geschikte aanleiding vonden wij in een lesopdracht, die een kwekeling kreeg in een vijfde klas, nl.: „behandel het weer". Van de klasseleerkracht kreeg hij een stencil mee, waarop een soort invuloefening, die blijkbaar door de kinderen gemaakt moest worden. Wij lichten er een enkel fragment uit om de sfeer aan te duiden.

De weervoorspellingen komen van de ..... te ..... Thuis hebben de mensen ook vaak een toestel om het weer te voorspellen; dit toestel heet een ..... De voorspellingen komen ..... (beter of slechter) uit dan die van „De Bilt".
Als we in Nederland regenachtig weer hebben, dan waait de wind meestal uit het ..... Enz.

De eerste vraag, die wij – d.i. de kweekschoolklas – ons stelden was: welke gedachten, noties, begrippen, voorstellingen hebben de kinderen van het weer in hun levenswereld opgedaan? (zie schema). Men zegt wel, dat kinderen zich niets van het weer aantrekken, toch vermoedden wij, dat het weer wel enige betekenis voor hen zou hebben.

Een algemeen didactische schema werd opgesteld, als volgt:

1. Inleidend gesprek over de betekenis van het weer voor de mensen.
2. Inventarisatie van het beeld van het weer.
3. Het lezen van een weerbericht (opdracht aan de kinderen om op die dag het weerbericht van de vorige dag mee te nemen). (Het weerbericht steunt op het natuur-wetenschappelijke wereldbeeld.)
4. Vergelijking van het weerbericht met het weerbeeld van de kinderen.
5. Toelichten, uitleggen van moeilijkheden.
6. Een stilleesles (met vragen) over een weerbericht als contrôle.

De kwekeling voerde in deze volgorde de lesopdracht uit en bracht op kweekschool verslag uit van zijn bevindingen. Het inleidende klassegesprek gelukte. Uit de klas (van de L.S.) kwam naar voren, dat de plattelander meer afhankelijk van het weer is dan de stedeling. Ook voor hen zelf was het weer van belang: „je jas aan, want er komt regen", „als het morgen mooi weer is, gaan wij fietsen"; „fijn, er komt sneeuw, dan kunnen we sleeën," enz.

De inventarisatie van het weerbeeld ging als volgt: op het bord werden twee kolommen getekend, boven de ene stond: „mooi weer" en boven de ander „slecht weer". De determinerende vraag was: Waaraan kan je zien, dat het mooi weer is?

De volgende symptomen kwamen uit de klas te voorschijn: denne-

1 Abstract in de betekenis van verwijderd zijn van de concrete situatie.

appel, weerhuisje, barometer (een voorbeeld van een dagelijkse ervaring, beïnvloed door het natuur wetenschappelijke wereldbeeld!), de zon, de hemel, veel sterren, schapewolkjes, de gedragingen van vogels, vissen, muggen, planten.

Symptomen van slecht weer: regen, onweer, grauwe wolken, grijze ochtenduren, hagel, sneeuw, storm, mist, geen zon, bleke maan, allerlei soorten wind (de kustbewoners ervaren de wind genuanceerder dan de bewoners verder in het land!).

Daarna werd er nog nagegaan, waaraan je kon zien, of het morgen mooi weer zou zijn. Symptomen waren: de lucht 's avonds, het avondrood, de sterren, de windwijzer en het strand (bedoeld werd: de aanblik van de zee).

Punt 3. Gezamenlijk lezen van het weerbericht. De factoren werden onderstreept: bewolking, neerslag, windrichting, temperatuur, luchtdruk, zons- op en ondergang, hoog- en laag water (belangrijk voor de „thuisvaarders" en de familie aan de wal, want alleen bij hoog water kunnen de loggers binnenkomen), maanstand. Deze kolom werd vergeleken met het vóór-wetenschappelijke weerbeeld. Conclusie: de gedragingen van de dieren horen niet thuis in het *algemene* beeld, de zee ook niet, want wat hebben ze daar in de Achterhoek aan!

Luchtdruk werd niet door de klas geaccepteerd. De kwekeling trachtte dit begrip te combineren met wind, liet een spiraal draaien boven de verwarming om de verplaatsing van lucht zichtbaar te maken, maar voelde aan, dat de kinderen het niet begrepen. Ten einde raad greep hij naar het beeld van water, dat ook van hoog naar laag stroomt. Bij de contrôlevraag: hoe is de oostenwind ontstaan? (in die dagen woei er een oostenwind) antwoordden een paar kinderen: „van de Oeral af naar beneden."

In de klassebespreking (op de Kweekschool) kon niemand een verklaring vinden. Ik moet er op wijzen, dat de begrippen „hoog" en „laag" in het wereldbeeld een ander betekenis heeft dan in het natuurwetenschappelijke wereldbeeld in de begrippen „hoge druk" en „lage druk", de termen: „hoog", „laag" en „druk" zijn ontleend aan de levenswereld[1], maar hebben begripsmatig een andere inhoud gekregen, althans een inhoud, die zich ver verwijderd heeft van het vóór-wetenschappelijke begrip, m.a.w. het is abstracter geworden en daardoor blijkbaar „onbereikbaar" voor de kinderen van de vijfde klasse L.S. Het totaal vreemde en onbekende „zegt niets", er is geen „dialoog" mee mogelijk.

Nu werd ook een didactische ervaring van een andere kwekeling duidelijk: zij moest in de 6e klas de zuig-perspomp „behandelen". Ook daar werd de verklaring, dat de druk van de lucht het water in de zuigbuis

1 Vrgl. bijvoorbeeld ook „breuk" in de levenswereld en „breuk" in de getallenwereld. 16 is „groter", of „meer" dan 15. „Groter" en „meer" hebben in de levenswereld een visueel aspect. In de getallen wereld is 0,12345678 „kleiner" dan 1, visueel is het „groter".

deed stijgen niet geaccepteerd. „Dat ding (de zuiger) zuigt, d.i. trekt het water omhoog en daarmee uit [1]." Deze verklaring vond de zesde klas afdoende.

Aan dit voorbeeld is – meen ik – enigszins duidelijk, hoe in een didactische analyse en dat is een lesvoorbereiding toch eigenlijk, de begrippen uit de fenomenologische psychologie functioneren. De studie van de ontwikkelings- en algemene psychologie wordt vanuit de didactische situatie een nood-zaak. Als praktische didactiek betekent: hulp bieden aan het explorerende, of levende kind en theoretische didactiek het reflecteren over deze hulpverlening, dan kùnnen wij gebruik maken van de fenomenologische psychologie òf wij zijn gedwongen tot een reinterpretatie van de traditionele psychologie en dit is – dunkt me – een te zware eis aan de kwekelingen.

Op het eerste gezicht schijnt het schema alleen voor de zg. „zaakvakken" te gelden, maar ook voor de zg. „vaardigheden" is het bruikbaar. Voor lich. oefening bijvoorbeeld wordt de inhoud van het driehoekige het „bewegingsarsenaal" van het kind, sterk bepaald door zijn lichamelijkheid. Het wetenschappelijke wereldbeeld wordt dan vervangen door zoiets als „het ideale motorische beeld", het leermiddel door toestel. De begrippen: lichaam en lichamelijkheid, een lichaam-zijn en een lichaamhebben kunnen ook hierin functioneren. Ook de expressie-vakken tekenen en muziek passen er in: beide scheppen *beelden* en deze zijn even imaginair als het wetenschappelijke wereld*beeld*.

Veel detaillering is weggelaten, bijvoorbeeld: hoe exploreren een samenvattende term is voor hanteren, spelen en beschouwen, hoe beschouwen weer een vervlochtenheid is van waarnemen, verbeelden en denken, de betekenis van de taak in de exploratie, de pogingen om de lagere schoolvakken, liever de leerstof te analyseren, een kaart, een geschiedenisplaat, sommige leermiddelen, de eis, die aan een leermiddel gesteld moet worden (nl. de *structuur* van de leerstof verduidelijken), het leerproces zelf, enz.

Het praktische uitgangspunt vormen de gewone klassikale lessen in de leerschool, en de ervaringen, die wij hierbij opdoen. Wij volgen dus eigenlijk in de opleiding hetzelfde schema als hiervóór voor de didactiek van de lagere school is opgesteld. De mislukkingen van een klassegesprek is de aanleiding tot het opsporen van de voorwaarden van het echte gesprek, (algemene psychologie), een vertelling tot een exploratie van de wereld der verbeelding, enz.

De pretentie van dit alles is geen andere, dan de kwekelingen een verstandige *entrée* in de didactische situatie aan te leren.

Kweekschool van het Haagsch Genootschap.

1 Vrgl. in de levenswereld het verschil tussen *drukken* en *trekken*. De kinderen *zien* het water in de zuigbuis stijgen, het drukken van de lucht kunnen zij (nog) niet zien. Hier komt duidelijk het verschil tussen het vóór-wetenschappelijk en het natuur-wetenschappelijk wereldbeeld uit.

METHODISCHE INSTRUCTIE IN HET LEGER

M. A. PANHUYZEN

Inleiding

Toen in 1939 de tweede Wereldoorlog ontbrandde, maakten Amerika en Engeland een periode van acute militaire spanning door. In deze crisis werden de legerleidingen van beide landen voor een dringende taak gesteld: het uit de grond stampen van een modern geoefend en gevechtsvaardig leger, dat de wereld moest redden van het Nazigeweld. Dit betekende, dat beroeps- en dienstplichtige militairen in een zo kort mogelijke tijd moesten worden opgeleid voor hun oorlogstaak, hetgeen impliceerde dat in de militaire opleiding gebruik moest worden gemaakt van de meest doeltreffende instructiemethoden.

In legerkringen wist men echter, dat in het Amerikaanse bedrijfsleven reeds vele opleidingsmethoden waren toegepast, verbeterd en beproefd. Men besloot daarom zich zo spoedig mogelijk op de hoogte te stellen van de ervaringen, welke op dit gebied in fabrieken en bedrijven waren opgedaan. Militaire opleidingsspecialisten werden naar bedrijfscentra gezonden, teneinde zich persoonlijk te vergewissen van de aldaar toegepaste instructiemethoden. Naast de lagere vakscholing, maakten zij ook kennis met de opleiding voor leidinggevende functies. Deze opleiding was toen in het bedrijfsleven zeer actueel. In verband met de omschakeling van de vredes- naar de oorlogsproduktie werd nl. de behoefte gevoeld aan een sterk vergroot arbeiderskorps, dat door bekwaam kader voor zijn taak opgeleid moest worden. Na nauwgezette studie en analyse van de moeilijkheden, waarmee werkbazen en bedrijfsleiders op het gebied van werkinstructie en arbeidsverhoudingen (de omgang met onderhebbend personeel) te maken hebben, werd een trainingsprogramma voor dat kader opgesteld en onder de naam "Training Within Industry" (T.W.I.) op zeer grote schaal in de praktijk gepropageerd [1].

De kennismaking met de T.W.I. heeft ongetwijfeld bijgedragen tot meer en beter begrip voor de wijze van opleiden van in het leger benodigde manschappen en kader. Het is echter onjuist te menen, dat de methodische instructie welke in het leger wordt toegepast afkomstig is uit het bedrijfsleven. De invloed van de T.W.I. bestond voornamelijk hierin, dat men in Amerikaanse en Engelse legerkringen zich toen pas begon te realiseren, dat de methode van instrueren didactisch en dus psychologisch verantwoord moet zijn en dat intensieve aandacht moet worden besteed aan het scheppen van goede tussenmenselijke verhoudingen.

Het bevrijdingsjaar 1945 betekende voor Nederland vreugde, maar ook hard werken. Er moest in snel tempo worden gearbeid om ons land niet

1 In Nederland werd dit trainingsprogramma na de oorlog bekend onder de naam Bedrijfskadertraining (B.K.T.).

alleen economisch, maar ook militair zo spoedig mogelijk weer op de been te helpen. Nederland stond toen geheel in het teken van de wederopbouw. Uit de ruïnes van de oorlog moest men in korte tijd met een goed geoefend en gevechtsvaardig leger voor de dag komen, een leger met een voor ons land respektabele sterkte aan mankracht, dat niet alleen paraat moest zijn voor het behoud van eigen land, maar tevens moest optreden voor het herstel van orde en veiligheid in de gebieden overzee, het toenmalige Nederlands-Indië. De Koninklijke Landmacht moest voor deze taken worden opgeleid en liefst zo snel mogelijk, daar de tijd drong.

De Nederlandse Legerleiding stond voor een opleidingsprobleem en zocht naar efficiënte instructiemethoden. Enkele opleidingsspecialisten kregen de opdracht zich persoonlijk op de hoogte te stellen van de Amerikaanse en Engelse vorderingen op dit gebied. Hun ervaringen werden dienstbaar gemaakt aan de praktijk en zo kon reeds na korte tijd de legerinstructeur enige richtlijnen en wenken worden gegeven, welke didactisch volledig verantwoord waren. Daarmee werden de eerste schreden gezet op het pad van de methodische instructie, die toen onder de naam „Methode(n) van Instructie" (MvI) haar intrede deed in de Koninklijke Landmacht.

Op initiatief van de huidige Chef van de Generale Staf en de toenmalige Res. Luitenant Kolonel Dr. G. Kalsbeek, hoofd Militaire Paedagogiek, thans hoofdinspecteur van de Onderwijzersopleiding, werd in 1949 te Wezep (Gld) de Instructieschool opgericht met de bedoeling:

eenheid van opvatting omtrent in het leger toe te passen methodische principes te bevorderen;

de verbreiding van de MvI over de gehele Koninklijke Landmacht op verantwoorde wijze te doen plaatsvinden;

aldaar ten behoeve van het leger de MvI verder te ontwikkelen op praktische én wetenschappelijke basis. Het commando van de school werd daarom in handen gegeven van een paedagogisch en didactisch geschoold officier.

Hoewel na enige tijd iedere militaire instructeur wel eens van methodische instructie had gehoord, werd allengs geconstateerd dat in de praktijk de toepassing ervan nog veel te wensen overliet. Een grote belemmering was het ingeworteld conservatisme bij vele commandanten en instructeurs. Daarbij kwam nog, dat velen het invoeren van de MvI voelden als een omverwerping van hun eigen „doordachte" en uit persoonlijke ervaring verkregen manier van instructie geven of als een aanval op het tot nog toe door hen gevoerde instructiebeleid.

In 1951 werd door de Nederlandse Legerleiding besloten, in navolging van het Amerikaanse en Engelse opleidingssysteem, „Methoden van Instructie" als *vak* in te voeren bij de diverse officiers- en onderofficiersopleidingen; de lessen in dit vak werden gegeven door officieren, die spe-

ciaal hiervoor waren opgeleid te Wezep en later te Harderwijk [1]. Tegelijkertijd zag men in dat voor een snelle doorvoering in de praktijk allereerst de *hogere* commandanten MvI-minded moesten worden gemaakt. Naast de reeds bestaande cursussen van 10 dagen, welke gevolgd werden door lagere commandanten (instructeurs), werden aan de hogere opleidingsfunctionarissen oriëntatiecursussen van 4 dagen gegeven. Het resultaat van deze cursussen was verrassend. Er laaide bij talrijke commandanten een vuur van enthousiasme voor de MvI op; er ontstond begrip voor de te volgen didactische principes. Men was blij, dat er altijd gerekend kon worden op het advies van een groep instructie-experts, die opleidingsfunctionarissen metterdaad wilden bijstaan.

De waarde van de MvI was bewezen. Om deze waarde blijvend te doen zijn, moest doorlopend rekening worden gehouden met de eisen en behoeften in de prakrijk van de militaire opleiding. De methodische instructie was daardoor in gestadige ontwikkeling; de theorie van de MvI werd steeds uitgebreider en meer gedifferentiëerd. Door systematisering en strukturering van de MvI-leerstof is „methodische instructie" voor iedere legerinstructeur een zinvol begrip geworden.

Verkeerde associatie

Het is mij opgevallen dat bij velen, buiten het leger, de naam „Methoden van Instructie" een verkeerde associatie opwekt. Bij het horen van deze naam meent men nl. te doen te hebben met *bepaalde methoden* van instrueren, die van de instructeur een *bepaalde gedragswijze* vragen, waar hij beslist niet onder uit komt. Deze mening is niet juist. Ieder die de moeite neemt de MvI-theorie nader te bestuderen, zal gauw tot het besef komen dat de principes, regels, wenken en schema's alle bepaalde konsekwenties inhouden, die door de instructeur bij het instructie geven weliswaar dienen te worden overwogen, doch niet bedoeld zijn als een bindend recept. *Slaafse navolging en strakke toepassing zijn ongewenst, omdat o.m. de plaatselijke omstandigheden, de aard van de leerstof, de beschikbare middelen, ruimten en tijd verschillend kunnen zijn.* Aan de instructeur wordt overgelaten, hoe hij de verschillende beginselen ten uitvoer brengt, welke hulpmiddelen of andere maatregelen hij aanwendt om zijn doel te bereiken. Didactisch inzicht en initiatief spelen hierbij een belangrijke rol.

De instructeur is *vrij* en toch *gebonden*, hij is subjekt en objekt tegelijk. Ondanks de methodische regels blijft er voor hem meer dan voldoende gelegenheid over om zijn persoonlijkheid als instructeur tot volle ontwikkeling en ontplooiïng te brengen en kan hij tonen wat hij als leider van zijn klas waard is.

1 Op 1 oktober 1951 werd de Instructieschool van Wezep verplaatst naar Harderwijk en als Afdeling Methoden van Instructie organiek ingedeeld bij de Infanterieschool aldaar.

Om het voorgaande. maar ook omdat in de moderne militaire opleiding in verband met de efficiëntiegedachte de nadruk gelegd wordt op de systematische overdracht van de leerstof en de stelselmatige aanpak van de moeilijkheen die zich hierbij voordoen, alsmede op het ordelijk denken over al deze zaken, is naast MvI de eigennaam „Methodische Instructie" ontstaan. Bij het onderwijs in dit vak worden beide namen voor en door elkaar gebruikt, evenals in deze verhandeling.

Het verleden en de hedendaagse militaire opleiding

Reeds vóór de oorlog hebben bekwame commandanten gewezen op een meer systematische en doeltreffende opzet van het militaire onderricht en getracht in de opleiding allerlei verbeteringen aan te brengen. De toenmalige Luitenant-Kolonel Veldmeyer heeft op instructief gebied ongetwijfeld baanbrekend werk verricht. Zijn ideeën drongen echter niet door tot de massa, omdat ten eerste de tijd er nog niet rijp voor was, maar ook omdat de doorsnee militaire opleider te weinig of geheel geen didactische kennis en feeling had. Zodoende werden er vele fouten gemaakt; wij achten het een voorrecht uit deze tekortkomingen het nodige te hebben mogen leren. Hieronder volgen enige fouten van het verleden en in verband hiermee de nieuwe wegen, welke in de moderne militaire opleiding worden bewandeld.

Algemeen ging men vroeger uit van de veronderstelling, dat een theoretisch en praktisch goed onderlegd persoon ook een goed instructeur was. Ongetwijfeld mag aangenomen worden dat een dergelijk persoon allerlei situaties, zijn werk betreffende, juist aanvoelt en voorkomende problemen kan oplossen, doch het is de vraag of hij de geschiktheid bezit om zijn kennis en vaardigheden op anderen over te dragen. Het onderwijs in methodische instructie werd toen niet als een behoefte gevoeld.

Vroeger was de instructie in hoofdzaak verbaal: de leerlingen kregen de leerstof voornamelijk „aangepraat". Het gevolg was dat er vaak weinig of geen belangstelling voor de in behandeling zijnde stof bestond. Thans is men ervan overtuigd, dat ook de leerlingen daadwerkelijk in het instructieproces betrokken dienen te worden en dat het gebruik van hulpmiddelen of het nemen van andere maatregelen noodzakelijk is om een blijvende belangstelling te bewerkstelligen. De belangstelling der leerlingen is het levenselixer voor al het instructiewerk. Vandaar dat de Methodische Instructie doortrokken is van het *didactisch beginsel der stimulerende belangstelling*. Volgens dit beginsel dient het militair onderricht zodanig te worden gegeven, dat belangstelling voor de in behandeling zijnde stof wordt opgewekt en dat van deze belangstelling een stimulerende invloed uitgaat, die nodig is voor het opnemen en verwerken van de leer- en oefenstof.

Bij het leren van vaardigheden zag de leerling vroeger de handeling geschieden in de volgorde, zoals bepaald werd door de technische eisen van het werk. Meestal is deze volgorde niet gelijk aan die, welke voor de opleiding noodzakelijk is. Zij wordt hier beheerst door het *didactisch beginsel der geleidelijkheid:* het langzaam opklimmen in moeilijkheden. Dit beginsel komt dus tot uitdrukking bij het opmaken en uitwerken van de zg. oefenprogramma's. Hieronder wordt verstaan: alle op schrift gestelde overzichten, de methodiek van de opleiding betreffende. De term „oefenprogramma" is dus een verzamelnaam voor het globale en het uitgewerkte oefenplan, de onderscheidende delen hiervan, zoals de blok- en de leerstofsyllabus, het blokschema, de leerstofuitwerking en alle op de methodiek betrekking hebbende opleidingsaanwijzingen.

Het beginsel der geleidelijkheid noopt de opleider zijn gedachten te laten gaan over de spreiding van vakken en leerstof in de gehele opleiding.

a. Ten aanzien van de *vakkenspreiding* kunnen zich in algemene zin 3 mogelijkheden voordoen:

1. Alle vakken komen aan de orde gedurende de gehele opleidingstijd.
2. De vakken komen na elkaar of complexgewijs aan de orde, waardoor het ene vak eerder afgewerkt is dan het ander.
3. Combinaties van de twee voorafgaande mogelijkheden. Dit geval is het meest praktische. Men overweegt dus welke vakken gedurende de gehele opleidingstijd moeten worden geïnstrueerd en welke in kortere tijd afgewerkt moeten worden. E.e.a. is afhankelijk van de belangrijkheid en aard van het vak en de benodigde opleidingstijd.

b. Ten aanzien van de *leerstofspreiding* wordt van de opleider geëist, dat hij de totale leer- en oefenstof per vak nader beziet en wel in verband met haar rangschikking over de tijd, waarin het betreffende vak moet worden geïnstrueerd. De geleidelijkheid wordt hier tot uitdrukking gebracht door:

1. een geleidelijke opklimming van de moeilijkheden in de leerstof, na tevoren de diverse leerstofproblemen te hebben onderkend;
2. de min of meer concentrische wijze, waarop de leerstof aan de orde komt: aanwijzingen worden gegeven, opdat in een instructieuur slechts datgene wordt behandeld en beoefend, wat strikt noodzakelijk is voor dát moment van de opleiding; pas als deze kennis is bezonken, is het stadium aangebroken, dat om de eenmaal gelegde kern de leer- en oefenstof in uitgebreider zin kan worden ontwikkeld, enz.;
3. rekening te houden met een redelijke bezinkingstijd.

Aan het eind van de opleiding bleek de leerling niet geheel berekend te zijn voor zijn taak in de praktijk. Vaak was dit niet te wijten aan gebrek aan ervaring, doch aan een schromelijk tekort op het gebied van *voor de praktijk noodzakelijke* kennis en vaardigheden. In de lessen werd nl. zo-

veel ballast onderwezen, dat de leerlingen door de bomen het bos niet meer zagen en veel belangrijke stof door hen werd vergeten. Tegenwoordig hecht men grote waarde aan het *didactisch beginsel der praktische correlatie.* Dit beginsel houdt elke opleidingsfunctionaris van hoog tot laag voor, dat het militair onderwijs volledig afgestemd moet zijn op de eisen van de praktijk, hetgeen inhoudt dat de militaire instructie onder alle omstandigheden praktisch moet zijn en het de taak is van elke instructeur in zijn lessen de leerlingen doorlopend te confronteren met hun toekomstige taak in de praktijk. In de Methodische Instructie wordt daarom een onderscheid gemaakt tussen noodzakelijke, gewenste en nuttige kennis; deze urgentiekwalifikatie van de leerstof is dus gebaseerd op het feit, dat niet alle militaire leerstof voor de leerling even belangrijk is.

a. Welke en hoeveel kennis moet de leerling paraat hebben?

De *noodzakelijke kennis* moet de leerling paraat hebben, want deze kennis heeft hij in de praktijk zéker nodig.

Voor een vlot en efficiënt denken en handelen is het nodig, dat een mens beschikt over een hoeveelheid paraatheden, die het mogelijk maken zich ergens snel op te oriënteren. Het bijbrengen van parate kennis mag daarom niet ontaarden in het instrueren van zo veel mogelijk wijsheid, daar overdaad meer verwarrend dan verhelderend werkt. Prof. Kohnstamm merkte in dit verband eens op: „Het aantal bakens, lichtschepen en vuurtorens is betrekkelijk gering, niet uit een oogpunt van kostenbesparing, doch om daardoor de snelheid en zekerheid van het oriënteren te vergroten". Hieruit volgt dus, dat bij het vaststellen van de noodzakelijke kennis er rekening mee moet worden gehouden, dat de *omvang* van deze kennis slechts zo groot moet zijn als nodig is om zich in de praktijk op het betreffende vak snel te oriënteren, waarbij uiteraard aan de te bekleden functie wordt gedacht.

b. Het bijbrengen van parate kennis op militair gebied

In militair didactische zin wordt onder parate kennis op militair gebied verstaan: *opzettelijk aangebrachte of in de praktijk van het militaire leven verworven kennis, die zodanig functioneert, dat zij niet alleen in een instructiesituatie, maar ook (vooral!) in een werkelijkheidssituatie onmiddellijk voor de geest staat, zodra op haar (in welke vorm ook) een beroep wordt gedaan.*

Parate kennis op militair gebied uit zich dus niet alleen in woord, maar *vooral in daad.* Wat hebben wij als militair (en dus als praktikus) aan kennis, die keurig en vlot in woorden geformuleerd kan worden, zonder in staat te zijn deze kennis in de praktijk toe te passen?

De realiteit van het oorlogsogenblik en de vaak zeer moeilijke omstandigheden, waaronder gewerkt wordt, vragen van een militair een zodanige mentale instelling en psychische conditie, dat van hem beslist

parate kennis van geheel ander gehalte en kwaliteit moet worden geëist, dan die welke de onderwijzer of leraar op een lagere of middelbare school vergt van zijn leerlingen. Het bijbrengen van parate kennis in de militaire opleiding is dus niet alleen een kwestie van leerstofoverdracht, maar ook van mentaliteitsvorming, die hand in hand dienen te gaan. Van de legerinstructeur wordt daarom een didactische én paedagogische instelling geeist. Wat dit laatste betreft wordt o.a. gewezen op de voorwaarde, *dat in een opleiding de noodzakelijke kennis zo veel mogelijk wordt geïnstrueerd tegen een achtergrond van werkelijkheidsmomenten.* Dit wil o.m. het volgende zeggen:

Allereerst wordt door de instructeur de belangrijkheid van deze kennis voor de man aangetoond, in verband met zijn taak in de praktijk. Het bijbrengen van begrip voor de pragmatische waarde van de leerstof heeft niet alleen verstandelijk, maar zo mogelijk ook op gevoelsmatige wijze plaats.

Met behulp van praktijkvoorbeelden wordt de klas duidelijk gemaakt wat de konsekwenties zijn als men in gebreke blijft (verlies van mensenlevens, munitie- of materiaalverspilling, tijdverlies, wanorde, enz.).

De instructeur verzuimt niet de leerling te vertellen voor welke onaangename of hachelijke situaties hij in de werkelijkheid kan komen te staan.

De leerling wordt op het hart gedrukt dat veel van hem afhangt en hij het gewenste resultaat bereikt, als hij zijn zelfbeheersing niet verliest.

Er wordt aandacht besteed aan het opvoeren van het zelfvertrouwen door de leerling erop te wijzen, dat indien hij het geleerde in acht neemt, zelfs onder de moeilijkste omstandigheden, alles naar wens zal verlopen.

Zo veel mogelijk wordt 's mans parate kennis geconfronteerd met de praktijk door deze kennis te doen gebruiken bij oefeningen, die de werkelijkheid benaderen.

c. Is examenkennis parate kennis?

Een examen aan het eind van een opleiding wordt beschouwd als een middel tot bewijslevering, dat het doel van de opleiding is bereikt. Dit doel ligt, zoals U ongetwijfeld heeft gemerkt, uiteindelijk in de praktijk. Examenkennis dient dus in de eerste plaats te bestaan uit die kennis, waarvan het bezit de bruikbaarheid van de man voor de praktijk garandeert. Anderzijds zien we dat examenkennis bepaald wordt door de exameneisen, die helaas maar al te vaak worden opgeschroefd en hun weerslag vinden in een bijna maximale omvang van de leerstof.

De mening dat de exameneisen hoog *moeten* worden gesteld om de leerlingen méér te laten leren dan nodig is, omdat zij na het examen veel van het geleerde vergeten, lijkt misschien wel logisch, doch is militair didactisch niet juist. In de eerste plaats is de kans groot dat de leerlingen door de bomen het bos niet meer zien. De inprenting van deze stof is door de veelheid minder degelijk en dus oppervlakkig. Bovendien, wie garandeert

dat de kennis, die zij hebben overgehouden inderdaad de *noodzakelijke* kennis is?

Aangezien het in de praktijk juist hierom gaat, moet van de aanvang van de opleiding af tot en met het examen op deze kennis het accent worden gelegd. Opleidingsfunctionarissen en examinatoren zullen dus allereerst moeten ijveren voor een degelijk onderzoek naar de aanwezigheid van de voor de praktijk noodzakelijke kennis. *In elk geval dient bij het nakijken van repetities of examenwerk te worden geconstateerd of de fouten en tekortkomingen liggen op het terrein van de noodzakelijke, van de gewenste of van de nuttige kennis, om zodoende een beoordeling te kunnen geven, die gericht is op het werkelijke doel van de opleiding.* Dan pas is examenkennis parate kennis in de militair didactische betekenis van het woord en hebben de examencijfers waarde voor de praktijk!!

Wanneer men het vooroorlogse militair onderwijs vergelijkt met het hedendaagse komt men al spoedig tot de ontdekking dat de encyclopedische aanbieding van de leerstof heeft plaats gemaakt voor de *lichamelijke en geestelijke zelfwerkzaamheid* der leerlingen. Na de oorlog heeft er nl. een geleidelijke omschakeling plaats gevonden van het ouderwetse „kennen" naar het zelfstandig „kunnen". Dit zelf kunnen is het resultaat van modern methodisch onderricht, dat van de leerling een grote produktiviteit en meer inventie eist. Het accent van de oude deductieve leerwijze is dus thans verlegd naar een overwegend inductieve methodiek, waarbij voor alles de nadruk wordt gelegd op wat de Amerikanen noemen „meaningful learning".

Voor de militaire instructeur houdt dat in, dat het zijn taak is *„zinvol te instrueren"*. Dit wil o.a. zeggen dat niet alleen het onderwerp van de te behandelen leerstof of van het te leren werk genoemd wordt, maar vooral middels voorbeelden gewezen wordt op de belangrijkheid ervan voor de leerlingen zelf en voor het bereiken van het einddoel. De leerstof c.q. het werk wordt hierdoor op zinvolle wijze ingepast in de totaliteit van werkzaamheden, die nodig is om het legerapparaat goed te doen functioneren. Door deze inpassing wordt aan de „zin van het dienen" voor elke militair en zéker voor de dienstplichtige, meer kleur en inhoud gegeven.

Ook het daadwerkelijk inschakelen van de leerlingen in het instructieproces d.m.v. vragen, discussies en probleemstellingen houdt verband met het beginsel der zelfwerkzaamheid. De leerlingen wikken en wegen, ontdekken waarheden, leggen verband, zien oplossingen, verruimen hun inzicht en krijgen dus volop de gelegenheid te leren denken onder eigen verantwoordelijkheid. De taak van de instructeur bij deze geestelijke zelfwerkzaamheid is de leerling a.h.w. rijp te maken voor een efficiënt verloop van het denkproces door b.v. de benodigde gegevens in overzichtelijke vorm aan te bieden, door de gestelde situatie met behulp van een tekening of beschrijving duidelijk te maken, door de leerling met een inleidende vraag (c.q. inleidende vragen) op gang te helpen, desnoods

door een soortgelijk geval voor hem op te lossen; maar een zelfstandige ontdekking, hoe klein ook, moet in elk geval worden gedaan. Het belevingselement in de instructie wordt er door verhoogd, het leerproces bevorderd.

De lezer zal gemerkt hebben dat bij invoering van de Methodische Instructie definitief gebroken is met het van ouds bekende drilsysteem. Wij weten maar al te goed dat de omstandigheden in de werkelijkheid, zowel in vredes- als in oorlogstijd, van zodanige aard zijn, dat in open groepen moet worden gewerkt, waardoor het dus veelvuldig voorkomt dat de militair moet handelen, zonder dat hij voortdurend aanwijzingen van zijn commandant ontvangt. Veel meer dan vroeger het geval was wordt in de moderne oorlogvoering van de militair geëist, dat hij zelfstandig kan denken en handelen. Hij is de figuur waar het gehele legerapparaat op steunt en bouwt. Moderne middelen en geperfektioneerde wapens en werktuigen zijn belangrijk, maar de militair hanteert ze en zet ze in op zijn verantwoordelijkheid.

In de militaire opleiding wordt daarom het zelfstandig denken gestimuleerd door bij de behandeling en het beoefenen van de leerstof het verstand van de leerlingen zo veel mogelijk in te schakelen. Naast inzicht geeft het leren denken het voordeel, dat de leerling steeds meer beschikt over een geoefende denkkracht, die op zijn hele leven een nuttige invloed heeft. Deze denkkracht stelt hem in staat om later bij een eventuele vervaging van het geleerde de stof zelfstandig te hervatten, nieuwe problematische onderwerpen of situaties denkend te verwerken en de resultaten daarvan elders op produktieve wijze te benutten.

Methodische instructie is niet gebonden aan een bepaald opleidingsniveau

Er wordt wel eens beweerd dat methodisch onderricht alleen van belang is voor degenen, die zich *niet* vrijwillig voor een opleiding hebben opgegeven, maar deze volgen in het kader van een hun opgelegde plicht. Ten aanzien van het leger wil dit zeggen dat de Methodische Instructie alleen maar toegepast zou moeten worden bij het onderwijs aan dienstplichtigen, dus op depot-, kader- en SRO-opleidingen. Men redeneert: dienstplichtigen worden gedwongen het leger in te gaan en zullen uiteraard weinig of geen belangstelling voor de militaire leerstof hebben; ter bevordering van het leerproces moet men dus allerlei middelen aanwenden om hun belangstelling op te wekken en gaande te houden.

Voor het onderwijs aan beroepsmilitairen zou dit niet nodig zijn. Immers, zo zegt men, zij hebben het militaire vak vrijwillig gekozen en van hen mag, ja zelfs moet, worden verwacht dat zij de vereiste belangstelling voor de lessen kunnen opbrengen. Deze opvatting is ongetwijfeld juist. Het is echter verkeerd daaruit de conclusie te trekken, dat bij beroepsopleidingen de methodische instructie *dus* niet behoeft te worden toegepast. Want:

de belangstelling waarvan in de MvI sprake is, is die welke door de leerlingen aan de dag dient te worden gelegd *ter bevordering van het leerproces* tijdens de instructie. Deze belangstelling hangt in eerste instantie af van allerlei momentane factoren, zoals vermoeidheid, temperatuur, weersgesteldheid, bevattingsvermogen, aard en struktuur van de leerstof, enz. Het zijn factoren die een belangrijke rol spelen in de praktijk van de instructie en die niets te maken hebben met het feit of de leerling dienstplichtig of beroeps is;

het is psychologisch onjuist om in verband met de vrijwillige keuze van het militaire beroep de mening te opperen dat er a priori bij de leerling ook belangstelling zal bestaan voor àlle facetten van de militaire leerstof en dat indien zulks niet het geval is hij geen goed beroepsmilitair zou zijn. Het is nl. een heel normaal verschijnsel dat één of meer vakken bepaald de voorkeur van de leerling hebben, terwijl andere geheel buiten of bijna niet in zijn belangstellingssfeer liggen. Zo zal een technisch voelend beroepsofficier automatisch belangstelling hebben voor de leerstof van militair technische vakken, doch misschien weinig of geheel niet voor vakken als b.v. taktiek, stafdienst, logistiek, enz. Een ander met veel taktisch inzicht en aanleg voor stafdienst kan een min of meer intuïtieve afkeer hebben van alles wat naar techniek zweemt, omdat hij elke technische feeling en belangstelling mist. Moet uit het voorgaande dan worden geconcludeerd dat in beide gevallen sprake is van een slecht beroepsofficier? Dit kan n.m.m. alleen als betrokkene de wil ontbreekt om zijn plicht te doen, m.a.w. als hij niet de geestelijke energie opbrengt om het beste te geven wat in hem is;

daarnaast is het de taak en de plicht van elke opleider om, rekening houdende met de persoonlijke aanleg en andere individuele verschillen van de leerling, deze zo geschikt mogelijk te maken voor zijn werk. Thans is men in militaire opleidingskringen ervan overtuigd, dat elke opleiding geschoeid moet worden op een pedagogische en didactische leest en dus dient plaats te vinden volgens de regels en richtlijnen der methodiek.

Afgezien van het voorgaande wordt ook wel beweerd, dat de Methodische Instructie alleen maar goed is voor de lagere militaire opleidingen. Hierbij wordt als argument aangevoerd, dat zij te „schools" van karakter is. Hoe komt men eigenlijk aan deze boude bewering? Wellicht is dit te wijten aan het feit, dat bij het onderwijs in de Methodische Instructie bijzonder veel aandacht besteed wordt aan de problemen van het instructie geven op het *lage* niveau.

Op dit niveau wordt van de instructeur nl. een manier van denken en doen geëist, die in eerste instantie gericht is op een min of meer *nadrukkelijk leiden* van de lichamelijke en geestelijke zelfwerkzaamheid der leerlingen. De progressiviteit van de opleiding hangt hier dus in hoge mate af van de instructeur, die de touwtjes in alle opzichten in handen heeft,

doch zodanig dat de leerling in zijn ontplooiïng niet wordt beknot, maar juist de gelegenheid krijgt zijn zelfstandigheid te ontwikkelen. Het belang van dit laatste mag niet over het hoofd worden gezien.

Ook wordt voor dit niveau nadrukkelijk gewezen op het belang van een *regelmatige en doeltreffende contrôle* tijdens de instructie om na te gaan of de kwintessens van de behandelde leerstof door de leerlingen is begrepen. Deze contrôle heeft een inprentingseffekt: de leerlingen léren reeds *in* de klas, zodat het bestuderen van de stof naderhand gemakkelijker en vlotter verloopt. Dat dit noodzakelijk is wordt U spoedig duidelijk, als we bedenken dat er in een militaire opleiding dagelijks 8 à 9 lessen van 45 of 50 minuten worden gegeven (uiteraard zo veel mogelijk afgewisseld naar vorm, inhoud en plaats en met theorie en praktijk) en er doorgaans meerdere avond- en meerdaagse oefeningen op het programma staan, zodat er betrekkelijk weinig tijd voor studie overblijft.

Ook is het voor dit niveau van belang, dat de instructeur *opzettelijk* aandacht besteedt aan *immanente herhalingen* door de reeds behandelde leerstof te gebruiken in allerlei verband.

Het spreekt vanzelf dat het karakter en de instructiesfeer van de *hogere militaire opleidingen* geheel anders zijn, het intelligentieniveau der leerlingen ligt bovendien hoger, hun bevattingsvermogen is groter en hun kijk op de dingen vaak beter en dieper. Dit houdt echter niet in dat de principes van goede instructie door instructeurs en leraren van hogere militaire opleidingen zonder enig bezwaar kunnen worden genegeerd. Een duidelijke systematiek in de opbouw van de leerstof, het gebruik van doeltreffende instructiemiddelen, het inschakelen van de zelfwerkzaamheid der leerlingen door middel van discussies, gevalbesprekingen (rollenspel, cases, incidents), probleemstellingen, syndicaatbesprekingen, het uitwerken van opdrachten, het maken van scripties of speciaal-studies zijn slechts enkele van de *vele toepassingsmogelijkheden* van de Methodische Instructie. Hierbij wordt voortdurend aan de speurzin, de produktiviteit en de inventiviteit der leerlingen geappelleerd, hetgeen de persoonlijkheidsvorming direct ten goede komt.

Uiteraard wordt op dit niveau ook het *beginsel van afnemende leiding* toegepast. Van de leerling wordt geëist, dat hij zich zodanig integreert met zijn opdracht dat vindingrijkheid en initiatief aan de dag worden gelegd en eigen werk het resultaat is, terwijl de contrôle tot het noodzakelijke minimum wordt beperkt.

Deze vorm van methodische instructie past geheel in het kader van de hogere militaire opleidingen en draagt bij tot uitstekende onderwijsresultaten.

Het onderwijs in de methodische instructie

Algemeen is men ervan overtuigd, dat onderwijs in de Methodische Instructie noodzakelijk is. Hiervoor zijn verschillende redenen aan te geven:

a. Er zijn in het leger vele jonge instructeurs werkzaam, die veelal nog niet voldoende gelegenheid gehad hebben op het gebied van het instructie geven de nodige ervaring op te doen.

b. De praktijk heeft uitgewezen, dat ook vaak door oudere instructeurs nog fouten worden gemaakt tegen de elementaire principes van goede instructie vanwege het gebrek aan kennis en inzicht in deze materie.

c. Aangezien in het leger het instructeurs- c.q. leraarsschap doorgaans slechts van tijdelijke aard is, hebben bij depôts en scholen geregeld personeelsmutaties plaats. Na enige jaren als instructeur werkzaam te zijn geweest wordt men gedirigeerd naar de „troep" om aldaar de nodige praktische ervaring op te doen, terwijl troepenofficieren c.q. -onderofficieren na een zekere periode gedetacheerd worden bij een opleidingseenheid. Voor deze laatste categorie is het ongetwijfeld belangrijk, dat zij in een cursus (weer) bewust geconfronteerd wordt met de problematiek van het instructie geven.

d. Niet altijd is men ervan doordrongen dat men ook bij de instructie efficiënt te werk moet gaan. Daar het algemeen streven is elke opleiding zo kort mogelijk te houden, moeten er wegen worden aangegeven om zo snel en zo goed mogelijk het doel van de opleiding te bereiken.

e. Eenheid van opvatting omtrent de essenties van het instructie geven wordt bevorderd. Dit is vooral in het leger zo noodzakelijk en wel om de volgende redenen:

(1) Instrueren is een bezigheid waarmee vrijwel iedere commandant in meerdere of mindere mate te maken heeft. Indien deze functionarissen onder elkaar of met hun instructeurs van gedachten wisselen over de problematiek van het instructie geven en alles wat daarmee samenhangt, is het voor de efficiënte gang van zaken een eerste vereiste dat bij beide partijen eenheid van opvatting bestaat over de elementaire principes van goede instructie.

(2) De theoretisch-didactische vorming van de doorsnee instructeur is praktisch nihil. Men kan dan niet zo maar aannemen, dat er reeds eenheid van opvatting over bedoelde essentialia bestaat. In de praktijk van de opleiding mag het niet voorkomen, dat de opleidingsfunctionarissen in dit opzicht door aanmerkelijke verschillen van interpretatie met hun meningen lijnrecht tegenover elkaar staan; een dergelijke situatie is niet bevorderlijk voor de homogeniteit van de opleiding.

f. Door theoretisch en praktisch onderricht in de Methodische Instructie wordt de (adsp) instructeur niet alleen verstandelijk, maar ook *mentaal gevormd tot leider van zijn klas.* De MvI-lessen zijn te beschouwen als een doorlopende en systematische bewustmaking voor de plichten van de instructeur in het kader van zijn verantwoordelijkheid. Voortdurend wordt

de cursist geconfronteerd met de moeilijkheden, waarmee elke instructeur bijna dagelijks te maken heeft. Nadrukkelijk wordt erop gewezen, dat „ópleiden" wil zeggen „naar boven leiden", dus de leerling op een hoger plan brengen. Instrueren is dus in wezen méér dan het overdragen van kennis en vaardigheden. Het is ook de leerling een instelling meegeven, rekening houden met het algemene en individuele welzijn, een goede sfeer scheppen, een overtuiging bijbrengen, enz. Als zodanig houdt het ten nauwste verband met goed leiderschap. Een goed instructeur is dus hij, die zich niet alleen leider voelt, maar zich ook leider toont van zijn klas.

Het onderwijs in de Methodische Instructie heeft thans plaats bij alle officiers- en kaderopleidingen. Sinds 1951 als vak in het leerplan van SRO's en kaderscholen opgenomen, wordt Methodische Instructie, zoals in de inleiding van dit artikel reeds is gezegd, aldaar onderwezen door officieren die te Harderwijk bij de Onderafd. Methoden van Instructie der Infanterieschool speciaal tot MvI-officier zijn opgeleid en dus de zg. *Instructeurscursus MvI* (ca 200 lesuren) hebben gevolgd.

De MvI-officier is tevens adviseur van de schoolcommandant; hij doet allerlei suggesties en neemt maatregelen ter bevordering van het methodisch onderricht. Ook is hij belast met de leiding van en het toezicht op de „onderlinge instructie", waaraan bij voornoemde opleidingen bijzonder veel aandacht wordt besteed. Deze onderlinge instructie is bedoeld als praktische oefening betreffende behandelde methodische principes en als een bewuste en instructieve kennismaking met enkele situaties en problemen, waarmee de adsp. (reserve) officier c.q. (dienstplichtig) onderofficier in de praktijk van de opleiding te maken kan hebben.

Aan lagere en hogere opleidingsfunctionarissen behorende tot het beroepspersoneel der Koninklijke Landmacht zijn in de loop der jaren en worden nog geregeld voortgezette cursussen in deze materie gegeven bij de Onderafd. Methoden van Instructie te Harderwijk.

De *cursus MvI voor lagere commandanten* (68 lesuren) heeft ten doel: officieren (tot en met de rang van kapitein c.q. ritmeester) en onderofficieren bewust te maken voor die principes van de methodische instructie, welke van belang zijn voor het lage opleidingsniveau en deze cursisten de gelegenheid te geven het geleerde in proeflessen toe te passen. Het aantal proeflessen bedraagt per cursist minimaal 2. Uiteraard heeft na het geven van een proefles een instructie-analyse plaats. Deze analyse geschiedt onder leiding van de MvI-leraar en met medewerking van de collegacursisten. Aan het behandelen van allerlei praktijksituaties wordt in deze cursus bijzonder veel aandacht besteed. Het is onze ervaring dat deze behandeling zeer geanimeerd verloopt. De cursist heeft nl. al enige of een behoorlijke dosis praktische ervaring achter de rug, zodat hij graag een woordje meespreekt. Het rendement van deze samensprekingen is zeer

groot, mede in verband met het feit dat de cursist eerst nu geheel „rijp" is om de praktische waarde van de MvI-leerstof werkelijk te doorvoelen.

De *cursus MvI voor hogere commandanten* (84 lesuren) beoogt officieren vanaf de rang van kapitein c.q. ritmeester bekend te maken met de diverse aspekten van de leerstofoverdracht en met die facetten van de didaktiek en het leiderschap, waaraan elke hogere commandant aandacht moet schenken om de methodische instructie in zijn onderdeel op efficiënte wijze te kunnen organiseren, instandhouden en bevorderen. Teneinde de contrôle op onderhebbend instructief personeel op verantwoorde wijze te kunnen aanpakken, krijgen de cursisten 3 maal de gelegenheid zich intensief te oefenen in het analyseren en beoordelen van een bijgewoonde les. Hierbij maken zij gebruik van een „checklist", het zg. schema voor lesontleding, ten aanzien waarvan elke gebruiker op het hart wordt gedrukt dat het niet bedoeld is als een bindend schema, maar gehanteerd dient te worden als *leidraad.* De oefening vindt plaats volgens het syndicaatsysteem, waardoor iedere cursist een maximale zelfwerkzaamheid aan de dag legt.

Sinds 1957 zijn ten behoeve van lagere en hogere commandanten *oriëntatiecursussen* ingevoerd; deze cursussen zijn te beschouwen als een uittreksel van de hiervoor geschetste MvI-opleidingen.

Ook buiten het Leger is de Methodische Instructie bij velen bekend. Toen nl. in 1951 besloten werd tot de oprichting van de organisatie Bescherming Bevolking (destijds Burgerlijke Verdediging geheten) zag de leiding van voornoemde organisatie de noodzakelijkheid in om de technische problemen, welke zich bij de diverse suborganisaties voordoen en die op de Stafschool Bescherming Bevolking te Barneveld met de leidende figuren van de provinciale en gemeentelijke B.B.-organisatie zouden worden besproken, zo spoedig mogelijk ook aan het lagere kader en personeel bekend te doen maken.

Daar hier sprake was van een nauwgezette individuele taakvervulling, diende deze bekendmaking op instructieve wijze te geschieden. Middelbaar opgeleide functionarissen werd de taak van hoofdinstructeur toebedeeld. Deze hoofdinstructeurs werden belast met het overdragen van de op de Stafschool verworven kennis aan onderhebbende instructeurs met de bedoeling deze materie aan het lagere personeel te doen instrueren.

Om deze overdracht van kennis zo efficiënt mogelijk te doen plaatsvinden werd door de Minister van Binnenlandse Zaken besloten de hoofdinstructeurs een cursus Methodische Instructie te laten volgen. Persoonlijk heb ik het voorrecht gehad deze cursussen te mogen leiden. Het is mijn ervaring dat de MvI-leraren bij de hoofdinstructeurs een dankbaar gehoor vonden. De Methodische Instructie deed hiermede haar intrede bij de Politie, de Brandweer en bij andere rijks- en gemeenteinstellingen.

Ook het particuliere bedrijfsleven heeft grote belangstelling voor de moderne wijze van opleiden in het leger getoond. Op initiatief van het hoofd van de Afdeling Produktiviteitsbevordering van het Ministerie van Economische Zaken zijn de laatste jaren door vele opleidingsfunctionarissen uit ondernemingen en bedrijven oriëntatiebezoeken gebracht aan de Onderafd. Methoden van Instructie te Harderwijk. Daarnaast hebben zo nu en dan afzonderlijke bedrijfsbesprekingen plaats, waarbij intensief van gedachte wordt gewisseld over de brandende vraagstukken op het terrein van de algemene opleidingsmethodiek. Deze contacten hebben wederzijds de bestaande instructieopvattingen aanmerkelijk verruimd en ongetwijfeld bijgedragen tot een beter inzicht in opleidingsproblemen van gelijksoortige en aanverwante aard.

Marinus Albertus Panhuyzen, Kapitein der Infanterie, geboren 1917 te Batavia, behaalde in 1934 zijn einddiploma H.B.S.-B en vervolgens de Onderwijzersakte, de Hoofdakte en de akte Wiskunde K I, studeerde daarna Paedagogiek.

Na enige jaren als onderwijzer te Soerabaya werkzaam te zijn geweest, ging hij in 1938 in militaire dienst.

Na opheffing van het KNIL in juli 1950 ging hij over naar de KL en werd benoemd tot commandant van de Instructieschool te Wezep. Naast zijn huidige functie treedt hij ook op als leraar in de volgende militaire vakken: methodische instructie, militaire didactiek, militaire paedagogiek en leiderschap.

Van zijn hand verschenen onder meer de volgende boekwerken:

Inleiding tot de militaire didactiek, 1950, KNIL.

Handleiding Instructie, 1951, KL.

Methodische Instructie, Leidraad voor groepsonderricht aan volwassenen volgens modern didactische principes, 1953.

Handleiding Leiderschap, 1954, ontw. voorschr. K.L.

DE NAAM „ATHENEUM"

PH. J. IDENBURG

De naam „atheneum" is reeds enige tijd in omloop als de nieuwe aanduiding voor de – tot 6 jaren verlengde – hogere burgerschool in haar functie van voorbereidend wetenschappelijk onderwijs. Zij komt nu ook in het Ontwerp van Wet op het voortgezet onderwijs voor. Een weinig gelukkige keuze! Het is reeds aanstonds vreemd de naam van het heiligdom ener griekse godin te verbinden aan een schooltype, in welks leerplan de studie der klassieke oudheid ontbreekt[1]. Evenwel ook in het licht van de geschiedenis van het onderwijs is deze naamgeving niet wel aanvaardbaar. De athenea hebben immers steeds deel uitgemaakt niet van het voorbereidend hoger onderwijs maar van het hoger onderwijs zelf.

Zij hadden, gelijk het Organiek besluit van 2 augustus 1815, no. 14, stelt – naast een algemeen culturele functie – de bedoeling: „het ten minste gedeeltelijk vervangen van de hooge scholen en van het akademisch onderrigt ten behoeve van die jongelieden, welke door hunne omstandigheden verhinderd worden, den tijd, tot eene akademische loopbaan noodzakelijk, geheel aan eene der hooge scholen door te brengen" (art. 36). De docenten heetten hoogleraren. Er werd onderwijs gegeven in de godgeleerdheid, de medicijnen, de wis- en natuurkunde, de wijsbegeerte, de letteren enz., alles ter voorbereiding voor de academische graden, welke aan de universiteiten moesten worden behaald.

Ik zou het ernstig betreuren wanneer deze historische naam thans met zo weinig begrip voor het verleden zou worden misbruikt.

Daarbij heb ik bovendien de gedachte dat de regeling, welke tijdens de republiek en tot 1876 in het koninkrijk bestond, bij de plannen tot uitbreiding van het hoger onderwijs mede ernstig zou moeten worden overwogen. Zeker, de oude athenea te Harderwijk, Middelburg, Franeker en Deventer zijn vroeg of laat te gronde gegaan. Slechts dat te Amsterdam, leeft in de universiteit voort. De verklaring ligt onder meer in het feit dat ze geen examenbevoegdheid hadden. Indien dit bezwaar nu zou worden ondervangen, zou een decentralisatie van de eerste fase van het hoger onderwijs de volgende voordelen hebben: 1. vermindering van de overvulling van de bestaande universiteiten en hogescholen en dus van de problemen van staf, lokaliteit en huisvesting der studenten; 2. vermindering van de lasten voor de ouders gedurende de eerste studiejaren; 3. het aantrekken van bekwame jongelieden, voor wie de gang naar de universiteit thans te ver buiten de gezichtskring hunner ouders en van henzelf ligt; 4. selectie der studenten zonder al te veel pijn; 5. de culturele ver-

[1] De introductie van eenvoudig Latijn, thans in het Ontwerp van Wet op het voortgezet onderwijs voorgesteld, kan dit niet verhelpen.

heffing van de provinciale centra; 6. wetenschappelijke werkgelegenheid o.a. voor bekwame juristen, leraren en geneeskundigen, werkzaam in deze centra.

Het is mogelijk dat tegenover deze voordelen bezwaren bestaan, welke de realisatie van het denkbeeld in de weg staan. Maar er is geen reden om de discussie over deze mogelijkheid a priori af te snijden. De Commissie Van der Pot, welke zich met de herziening van de Hoger-onderwijswet bezig hield, heeft er terecht aandacht aan gaschonken. Ook daarom moet de naam atheneum in dit stadium niet op oneigenlijke wijze aan een tak van voorbereidend wetenschappelijk onderwijs worden weggegeven.

PEDAGOGISCH NIEUWS

DE SCHOOL EN DE OUDERS

Het is verheugend in het Onderwijsverslag 1955 te lezen over het groeiend contact tussen de ouders en de school. Het begint reeds in de verslagen betreffende het kleuteronderwijs, waarin getuigd wordt van het medeleven en de opofferingsgezindheid der ouders. Bij het lager onderwijs constateren de hoofdinspecteurs een duidelijke toeneming van de belangstelling der ouders. De vorming van hun kinderen blijkt hun meer dan voorheen ter harte te gaan en allerwegen worden contacten gelegd, welke de persoonlijke ontmoeting van ouders en onderwijzers ten doel hebben. Het medeleven met de school wordt in hoge mate bevorderd door oudercommissies, oudervereenigingen en oudercomités. Op rooms-katholieke scholen ging het met deze lichamen in 1955 niet zo vlot als de hoofdinspecteur van het lager onderwijs in de eerste hoofdinspectie (Gelderland, Limburg, Noordbrabant) wel zou hebben verlangd. De oorzaak hiervan moet naar zijn mening gezocht worden in het feit dat de kerkbesturen en de religieuze congregaties, die het bestuur van de lagere scholen vormen, niets wensen los te laten van de machtspositie, welke deze instanties sinds de pacificatie steeds hebben ingenomen. Zij hebben de ouders volkomen buiten de zaken gehouden van de school, die hun kinderen bezochten. Naar hij meent wensen de ouders deze gang van zaken niet langer te tolereren en zal er een werkwijze moeten worden gevonden, die aan de ouders meer recht doet wedervaren.

De inspecteur te Apeldoorn gewaagt van een verkeerde instelling van sommige ouders. Het is het symptoom van het steeds zwakker wordend gezag van de ouders in de gezinnen. Wij willen even naar deze inspecteur luisteren. „Mijns inziens oogsten wij hier met volle handen de slechte vruchten van een verkeerde opvoeding. Onder invloed van half begrepen psychologen is men gewend geraakt aan angsten voor verdrongen complexen, opgekropte minderwaardigheidsgevoelens (minco's zeggen we tegenwoordig populair), infantiele sexualiteiten, verkeerd inperken van machtsdriften, enz. enz. Er mogen bij de opvoeding geen klappen vallen, men moet het kind trachten te begrijpen, het moet zich kunnen uitleven. En met al deze eenzijdige waarheden en generaliseringen komt het gevaar, de afwijking voor het normale of het normale voor afwijking aan te zien. Alle kinderen worden „probleemkinderen". Verkeerd begrepen of half gehoorde eenzijdige waarheden van Adler, Künkel of Freud bezorgen de ouders minderwaardigheidscomplexen ten opzichte van de handhaving van hun gezag. In hoevele gezinnen is het al niet zover dat gehoorzamen, het gewone onvoorwaardelijke gehoorzamen aan bepaalde normen er niet meer bijhoort. Men zegt dan: „Ik heb over die jongen of dat meisje niets meer te vertellen. Meester moet hem of haar maar eens flink onder handen nemen." Dit nu verzwaart de taak van de school en dus van de leerkracht in sterke mate.

De ouders verwachten soms meer van de school dan deze redelijkerwijze geven kan. Een hoofd van een school zei eens tegen de hoofdinspecteur in de

tweede hoofdinspectie: „Er zijn veel ouders die mij liefst de gehele zorg voor hun kinderen zouden willen opdragen." En dit betrof een school voor kinderen uit de zgn. beter gesitueerde milieus. Hier dreigt, naar deze hoofdinspecteur opmerkt, een gevaar: het gevaar, dat ligt in de verwording van het nederlandse gezin. Vader en moeder hebben het veelal zo druk met vergaderingen, bijeenkomsten, congressen, bezoeken, amusement in allerlei vorm dat de kinderen schromelijk tekort komen. Sommige scholen ondervinden daar de ernstige gevolgen van en proberen dan door buitenschoolse arbeid aan deze kinderen een vergoeding te geven voor het verzuim der ouders, die hun eerste plicht blijkbaar niet verstaan. De hoofdinspecteur wil dit eens met nadruk vaststellen en deze nieuwe vorm van asocialiteit als een ernstige ziekte van het nederlandse gezinsleven aanduiden.

Wat bovendien het gevolg zal zijn van het steeds meer inschakelen van de gehuwde vrouw in het arbeidsproces, is z.i. nog niet te overzien. Maar dat hier deformatie van het gezin dreigt is, naar zijn mening, wel zeker en dat dit nadelige gevolgen zal hebben voor de Nederlandse gemeenschap is overduidelijk. De school, die hiervan de rampzalige invloed ondervindt, zal niet bij machte zijn tegen deze stroom op te roeien. Hier zullen andere organen een taak krijgen om mede te werken tot verbetering en versterking van het gezinsleven.

Niettemin constateert ook deze hoofdinspecteur een verandering ten goede in de verhouding van de ouders tegenover de school zich openbarend in een voortdurend groter wordend bezoek van de ouderavonden. Hij heeft de neiging aan te nemen dat de belangstelling bij het openbaar onderwijs over het algemeen groter is dan bij het bijzonder onderwijs. In dit opzicht hebben de oudercommissies z.i. wel een grote betekenis gekregen.

Wij hebben vroeger aangaande de relatie tussen ouders en school en de betekenis der oudercommissies wel eens anders gehoord en verheugen ons met de inspectie over het ontwakend medeleven. PH. J. I.

BOEKBEOORDELINGEN

Onderwijsverslag 1955

Zo juist is „Het Onderwijs in Nederland. Verslag over het jaar 1955" verschenen. Daarmede is voldaan aan het voorschrift van de Grondwet „De Koning doet jaarlijks van de staat van het onderwijs aan de Staten-Generaal verslag geven." Er zou ook een bijdrage mede kunnen zijn geleverd tot het wekken en onderhouden van de belangstelling van het publiek wanneer het verslag niet zo laat ware verschenen en niet nog altijd zoveel .... onleesbaars bevatte. In het eerste wil men, blijkens de Memorie van Toelichting bij de Onderwijsbegroting voor 1959 verbetering brengen door in het komende jaar de verslagen over de jaren 1956 en 1957 te doen verschijnen. Het andere is, voor een deel nauwelijks de schuld van de samenstellers. Zij kunnen het niet helpen dat de Onderwijsraad, instede van een leesbaar document met wetenschappelijke ondergrond en visie, een overdruk levert van de agenda zijner correspondentie en dat de verslagen van universiteiten en hogescholen tot opsommingen ontaarden. Integendeel, zij hebben gedaan wat zij konden om het boekwerk levendig te maken. Er staat een aantal goede foto's in. In het Algemeen Gedeelte is getracht te laten zien wat er in het verslagjaar alzo op onderwijsgebied is voorgevallen. Indien ik dienaangaande, krachtens oude relatie, een advies zou mogen geven, ware dit vooreerst de O.K.W.-mededelingen niet te uitbundig te plunderen. Natuurlijk is het belangrijk, dat de minister ergens sprak, de secretaris-generaal en anderen radio-causerieën en de inspecteur-generaal van het nijverheidsonderwijs een inleiding hielden, maar misschien is het minder nodig dit nu achteraf nog eens vast te leggen, te minder wijl de – ongetwijfeld belangwekkende – inhoud van deze vertogen toch niet kon worden verslagen. Zo vermeldt het Verslag ook, ietwat willekeurig, gehouden conferenties met de daarbij optredende personages. Dat kan voortaan wel weg blijven. Daarentegen zouden wij gaarne meer hebben vernomen aangaande de achtergronden van bepaalde maatregelen en besluiten, welke door de minister genomen werden bijv. tot instelling van een commissie van onderzoek of tot wijziging van een leerplan. Het materiaal voor deze toelichtingen ligt op het ministerie ter beschikking. Het gaat er maar om dit ten behoeve van een wat levendiger en informatiever overzicht samen te vatten.

De verslagen van de inspecteurs vormen ditmaal wederom het meest leesbare gedeelte van het verslag. Ze zijn ook, dank zij het register, goed toegankelijk. In de verslagen betreffende het lager onderwijs vinden wij de resultaten van een onderzoek naar de stand van het muziek (zang) onderwijs. Er was daarvoor een uniforme leidraad voor de drie hoofdinspecties opgesteld. Het zou ons wat waard geweest zijn indien de uitkomsten nu ook waren bijeengebracht. Thans vinden wij ze over de verslagen der drie hoofdinspecteurs verspreid.

PH. J. I.

DR. N. PERQUIN, „*Een Levensschool voor de jeugd in de bedrijven*". Uitgegeven door J. B. Wolters te Groningen in 1958 en verschenen als nummer 13 in de serie „Moderne Onderwijssystemen", prijs *f* 5,25, aantal pagina's 166.

In dit boek geeft prof. Perquin, buitengewoon hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Utrecht en directeur van het Hoogveld Instituut te Nijmegen, een beschrijving van Levensscholen voor ongeschoolde jongeren die, hoewel zij niet meer leerplichtig zijn en loondienst verrichten, door het werk van deze instellingen weer in de sfeer van opvoeding en onderwijs worden betrokken. Vanuit de „Landelijke Stichting Katholieke Levensscholen voor jonge arbeiders" wordt het werk gestimuleerd en begeleid. Perquin, die als wetenschappelijk adviseur van de landelijke stichting daarbij een taak vervult, heeft zodoende practische ervaringen met de Levensscholen kunnen opdoen die hem in staat gesteld hebben een belangrijk boek over een ernstig sociaal pedagogisch probleem te schrijven.

In de inleiding deelt de schrijver mede, dat in eerste instantie de Levensschool is bedoeld voor de z.g. ongeschoolde jeugdige arbeiders omdat de nood waarin deze jongens verkeren het meest tastbaar is. Niettemin is hij van mening, dat de z.g. geschoolde jeugd evengoed levensscholing behoeft.

De indeling van het boek is als volgt: in het eerste hoofdstuk wordt een karakteristiek ontworpen van jongens en meisjes, die direct na de leerplichtige leeftijd gaan werken. In hoofdstuk 2 wordt de geschoolde jeugd aan de orde gesteld. De conclusies van beide beschouwingen worden in de volgende hoofdstukken nader uitgewerkt om het algemene plan der Levensscholen nader te concretiseren.

In de laatste twee hoofdstukken worden enkele pedagogische aspecten van het levensschoolwerk nader beschreven.

Van de ongeschoolde bedrijfsjeugd geeft Perquin een boeiende karakteristiek waaruit blijkt, dat de sociale en geestelijke situatie van deze jongeren gevoelens van onveiligheid en weerloosheid doen ontstaan waardoor de affektieve behoeften niet bevredigd worden.

Bepleit wordt dat de inschakeling in het productieproces geleidelijk geschiedt. Het grote gevaar is volgens Perquin niet, dat de jongens en meisjes tamelijk vroegtijdig moeten gaan werken; want het is zelfs de vraag of het abnormaal is dat jonge mensen, die nog niet volwassen zijn en dus nog leiding behoeven, loonarbeid gaan verrichten. Voor hem lijkt het niet per se onaanvaardbaar, dat jongens en meisjes, die nog volop in de groei zijn, in het bedrijfsleven worden opgenomen. Wel is het zeker, dat hun onvolwassenheid roept om verdere mogelijkheden tot vorming, zodat een volledige inschakeling in het arbeidsproces onverantwoord is. Het is derhalve evident, dat jongens en meisjes bij de intrede in het bedrijf dringend behoefte hebben aan een pedagogische begeleiding.

Deze pedagogische begeleiding is een taak voor de Levensscholen. Deze instellingen dienen een pedagogische situatie te scheppen, en zich de vorming van de totale persoonlijkheid ten doel te stellen, niet het minst door te pogen de problematiek, die door de arbeid wordt opgeroepen, op te lossen.

Het werk der Levensscholen slaagt slechts indien wordt uitgegaan van de concrete levenssituatie van de ongeschoolde jongeren. Deze jongens en meisjes

denken uitermate concreet, de dingen zeggen hun slechts iets, wanneer deze duidelijk met hun ervaringen samenhangen.

Voor de groep van jongeren, die aan een vakopleiding toegekomen zijn, constateert Perquin eveneens dat er behoefte is aan een pedagogische begeleiding. De Levensschool voor de geschoolde jeugdige arbeider moet, wil zij een sociaal pedagogische situatie zijn, een „scheppende pauze" betekenen, waarin afstand genomen wordt van gelding en prestatie en deze jongere wordt gestimuleerd om in geestelijk-affectief opzicht te rijpen. In deze pedagogische situatie gaat het niet om vermeerdering van kennis en ontwikkeling, maar om de persoon, niet om wàt men is, maar om wiè men is.

In dit boek wordt verder bepleit een grote mate van vrijheid in de keuze van de leerstof, de verwerking ervan en de methodiek, juist omdat niet kennisvermeerdering het doel is, maar de groei der menselijke persoonlijkheid.

In een programma voor een Levensschool voor jonge arbeiders worden de volgende leergehelen uitvoerig toegelicht:
1e lichamelijke weerbaarheid;
2e inleiding in de nieuwe levenssituatie;
3e actualia;
4e culturele vorming;
5e handvaardigheid.

De Levensschool voor meisjes komt eveneens aan de orde. Perquin constateert, dat het beroep voor de ongeschoolde meisjes geen aantrekkingskracht heeft. De waardering voor het werk wordt bijna uitsluitend door werkextrinsieke factoren bepaald. De taak van de Levensschool voor deze jeugdigen dient te worden gezocht in de subjectieve behoeften van het meisje. De school dient daarom een vruchtbaar moment te zijn in de tijd van vrijwel ongerichte verwachtingen, waarbij het meisje – ten voordele van haar affectieve groei – sterk gericht is op zichzelf. Het programma bestaat uit drie delen:
1e Onze manier van leven: zo zijn wij;
2e Het practische meisje: dat kan ik;
3e Het gelukkige meisje: zo lééf ik.

De Levensschool tracht een integrale pedagogische situatie te scheppen daar deze instelling een overbrugging is van een totaal onopvoedkundige situatie, die het werk in het bedrijf is, naar alle omstandigheden die voor de uitgroei naar volwassenheid dienstig zijn. Deze taak veronderstelt haar levensbeschouwelijke geaardheid. De godsdienstige „vorming" van de jonge mens uit het bedrijfsleven is opvoeding tot het godsdienstig staan in deze wereld.

Vanuit vorenstaand gezichtspunt beschrijft Perquin de taak en plaats van de aalmoezenier in de Levensschool waarbij hij opmerkt dat de deelnemers(sters) aan het werk van deze instelling de gelegenheid moeten krijgen de aalmoezenier te „besnuffelen". Een uitdrukking, die op plastische wijze weergeeft hoe de aalmoezenier dient te staan tegenover de jongeren. Deze formulering geeft verder in een „nutshell" het democratiseringsproces in onze samenleving weer t.a.v. de tussenmenselijke verhoudingen.

De recensent wil de summiere samenvatting van deze uitstekende studie niet besluiten zonder het maken van twee critische opmerkingen; één van methodische, een ander van principiële aard.

De eerste opmerking is deze dat de schrijver in herhalingen treedt daar de stof niet methodisch genoeg is gerangschikt.

Aanbevolen wordt bij de herdruk, die zeker komt, enkele stukken naar achteren – anderen naar voren te brengen of samen te voegen, hetgeen de overzichtelijkheid zal bevorderen.

Een meer principiële opmerking is deze. Perquin zegt, n.a.v. het feit dat jeugdigen in het arbeidsproces worden opgenomen, op pagina 21: „De kwestie is of het werk de jeugdigen helpt volwassen te worden". Recensent vraagt zich af òf dit wel een kwestie is. De arbeid op zichzelf kan bevrijdend werken, vreugde geven en dus positief zijn zowel voor volwassenen als onvolwassenen. Hij kan zich verder indenken, dat in een bepaalde pedagogische situatie de arbeid zeer waardevol kan zijn voor het volwassen worden.

Deze arbeid moet echter los worden gezien van het werk in fabrieken, e.d. Het zou daarom aanbeveling verdienen te spreken van recreatieve arbeid tegenover loonarbeid. Het werk dat verricht wordt in het bedrijfsleven is loonarbeid en noodzakelijk voor ons bestaan zowel in materiele als culturele zin. Het is doel op zichzelf en heeft als zodanig weinig te maken met het proces van volwassen worden. Niet wordt ontkend dat jeugdigen, omdat zij onvolwassen zijn, pedagogische zorg, -steun, -leiding, -aandacht etc. dienen te hebben. Van loonarbeid mag evenwel niet worden verlangd dat deze de volwassen wording van de jeugd bevordert. Wel mag worden geëist, dat de werksituatie als zodanig niet schadelijk is voor de groei naar volwassenheid. Op pedagogische gronden kan daarenboven nog aan de werkgevers worden gevraagd dat zij hun jeugdige arbeidskrachten in de gelegenheid stellen, daar deze als onvolwassenen beschermd dienen te worden tegen zichzelf en de maatschappij, scholen voor part-time onderwijs, zoals de hier beschreven levensscholen, te bezoeken.

J. H. N. GRANDIA

TOBIE JONCKHEERE, *Défense des Sciences pédagogiques*. Office de Publicité, Bruxelles 1958, 160 blz.

Al langer dan een halve eeuw schrijft Jonckheere, thans emeritus hoogleraar, vroeger ordinarius in de Paedagogiek aan de Universiteit van Brussel, onder „Ariam" iedere maand in Le Soir over kwesties van opvoeding en onderwijs. Van deze artikelen zijn er in deze uitgave een veertigtal bijeengecomponeerd tot een nogal zeurderig klaaglied op de stiefmoederlijke academische status van de Opvoedkunde in België. Enkele klachten werden verhoord, bijv. de toelating van de paedagogiek tot wetenschappelijke prijzen, maecenaten en Universiteiten (Brussel in 1919, vanaf 1926 onder de naam Ecole de Pédagogie, Leuven 1923, Gent en Luik 1927), andere bleven ononderbroken doorklinken. Zo over het niet verlenen van een doctoraat honoris causa en het ostracisme van de Belgische Koninklijke Academie jegens deze wetenschap. Mettertijd!

W. G. JANSEN

HET GEDENKBOEK

N.A.V. „GEDENKBOEK VOOR PROF. DR. PH. A. KOHNSTAMM" [1]

J. G. BOMHOFF

Meestal verschijnen erebundels gedurende het leven van de gehuldigde. Kohnstamm, die zo'n boek meer dan verdiend had, wilde er nooit van horen, zo vertelt ons het „woord ten geleide", maar toen hij op de laatste dag van 1951 heenging, hebben zijn oud-leerlingen en vrienden beseft, dat nu het boek geschreven moest worden. Toch gaan er dan nog vele jaren overheen. Misschien is dat wel goed geweest. De afstand in de tijd kon zodoende garanderen, dat niet een bevlieging maar een duurzame dankbaarheid en waardering ten grondslag lag aan het werk, en tevens bleek het zinvol, om de doorwerking van Kohnstamm's ideeën, zoveel jaren na datum vast te leggen.

Zodoende verschaft dit boek een overzicht en een gemiddelde van wat er vandaag in Nederland aan pedagogiek gedaan wordt en wanneer dit geschiedt onder de signatuur van Kohnstamm is het een bewijs te meer voor zijn centrale plaats in de recente geschiedenis van dit vak.

Het werd een fors boek, dat verzorgd uitgegeven is, maar de lezer mijmert even over de prijs en leert dan begrijpen, dat die in omgekeerde evenredigheid staat met het aantal kopers. Nog steeds is pedagogiek een wetenschap, die door de velen niet helemaal ernstig wordt genomen en door anderen als een soort geestelijke luxe wordt gewaardeerd. Men gaat wensen, dat de gedegenheid en de actualiteit der opstellen, in dit boek verzameld, hen zou beleren.

Hier volgt het verslag van een, die dit gedenkboek gelezen heeft.

Het kwam de Redactie van dit tijdschrift gewenst voor dat een dergelijk overzicht aan de lezers aangeboden wordt, niet om het boek te vervangen, maar eerder om hen begerig te maken het boek zelf te bestuderen. Men zou de omvang van Kohnstamm's kennis moeten bezitten om de zeer gevariëerde inhoud volkomen recht te doen. Wat hier geboden wordt, kan dan ook niet anders zijn dan het verslag van een min of meer aandachtige lectuur met hier en daar een kritische nota. De volgorde der bijdragen is bepaald door het alfabet der auteursnamen. Men kan echter, zonder te veel willekeur, de opstellen in drie groepen onderbrengen. De eerste zou dan de wijsgerige en pedagogische artikelen bevatten (8, 10, 11, 13 en 15).

Prof. Langeveld schrijft over „*Humanisering*" *mede in verband met* „*opvoeding*" *en* „*cultuur*". Het is een van die opstellen, waarvan ik geneigd ben te zeggen, dat in Nederland alleen hij ze kan schrijven. Hier is weer een van die zorgvuldige verkenningen op een gebied, waar het krioelt van gemeenplaatsen. Gemeenplaatsen nu hebben meestal de onaange-

[1] Uitgave J. B. Wolters, Groningen 1957. 304 blz. *f* 17,50.

name hebbelijkheid, dat ze slecht geformuleerd zijn en weinig doordacht. Het mag zo lijken, dat humanisering, opvoeding, cultuuroverdracht nagenoeg synoniemen zijn. Langeveld bewijst ons een zeer wezenlijke dienst, door deze termen eens zorgvuldig te analyseren en dan ontdekt hij twee wel onderscheiden processen, die in elkaars verlengde liggen: het humaniseringsproces en de opvoeding. Het is geen toeval, dat hier met geen woord over dressuur gesproken wordt. Ja, men zou dit opstel kunnen samenvatten als een poging tot uitbanning uit de pedagogiek van het begrip dressuur. Er zou over deze bijdrage nog heel wat meer te zeggen zijn bv. hoe ze het begrip opvoeden zelf nader nuanceert. Er blijven ook wel vragen over: ergens voert de schr. een onderscheid in tussen cultuurmiddelen, die een direct pedagogische functie vervullen en een indirecte. Persoonlijk ben ik geneigd dit onderscheid, zo het al bestaat, te bagatelliseren. Ik zie in elk geval niet hoe dit onderscheid relevant gemaakt kan worden. Zo is er meer: Langeveld heeft gelijk, als hij meesmuilend spreekt over mensen, die de opvoedkunde tot voorhof of uitvoerplaats maken van reeds uit geloof of levensbeschouwing gekende beschikkingen. Maar zijn gelijk is het gelijk van de wetenschapsman. In de concrete situatie doet men zijn nut met zo'n waarschuwing, maar verzucht tegelijkertijd iets in de trant van „makkelijk praten". Ik hoor wel eens klagen door lieden die Langeveld duister vinden. Kan hij het helpen dat de problemen zo ingewikkeld zijn en zo vertroebeld worden door voorbarige vaststellingen? De enige vraag is: „Loont het de moeite?" Men mag mijn antwoord raden.

Prof. Nieuwenhuis koos als thema: „*Het onderwijs en de sociale pedagogiek*". Volkomen terecht bepleit hij, dat ook de „onderwijsmensen" hun aandacht zullen moeten wijden aan de sociale pedagogiek. Dat brengt hem er toe te omschrijven, wat sociale opvoeding eigenlijk is o.a. door haar af te grenzen van de individuele opvoeding en vervolgens met klem van redenen te betogen, hoe noodzakelijk wel juist in dit tijdsgewricht een sociaal-pedagogische vormgeving gewenst is, waarbij de school een duidelijke taak heeft. Een nieuw vak, burgerschapskunde, het onderwijs in zijn geheel gericht op de vorming van het individu als aanstaand staatsburger, de school zelf als levende gemeenschap, het zijn drie verschillende oplossingen, waarvan de laatste de voorkeur verdient, zonder de anderen uit te sluiten. Dat zou dus opvoeding *in* en *door* de groep en daardoor tevens *voor* de groep worden. Het artikel van prof. Nieuwenhuis is programmatisch van aard; het stimuleert en zet aan het denken, maar veel verder komt het helaas niet. Het wijst op het belang der sociale psychologie, zonder aan te geven hoe de sociale pedagogiek deze gegevens verwerken moet. Typisch is, hoe vaak wendingen als „Het zou de moeite waard zijn eens te onderzoeken...." in dit opstel voorkomen. Men kan dat nauwelijks de auteur kwalijk nemen; het is een aanwijzing temeer voor het feit, dat grote terreinen van onderzoek nog vrijwel braak

liggen, waarbij we natuurlijk niet mogen vergeten, dat het hier allereerst het gebied der wetenschappelijke doordenking en systematiek betreft. Ook toen de pedagogiek als wetenschap niet bestond, werd er reeds opgevoed en ook thans geschiedt er een zekere sociale vorming op school, maar hoeveel doeltreffender zou ze zijn, als haar beginselen en methoden doordacht waren. Ik schreef: „sociale vorming" en bedoelde tevens sociale opvoeding. Nieuwenhuis wil hier onderscheiden; ik meen ten onrechte. Hij wil pas van opvoeding spreken als er een wekken van waardebesef aan te pas komt. De vraag is slechts of er vorming plaats kan vinden zonder waardebesef. De actualisering der vermogens kan m.i. nimmer geschieden zonder waardebesef. Dat waardebesef kan gebrekkig zijn of o.i. onjuist, het kan slecht geïntegreerd zijn in het totaal der persoonlijkheid, maar het moet op enigerleiwijze aanwezig zijn, anders stokt de vorming.

Een oriënterend opstel over een Weens anthropoloog schreef C. K. *Oberholzer*, *„Die mensbeeld bij Viktor Frankl"*. Hier vernemen we van een derde Weense school (de eerste Freud, de tweede Adler), waarvan Frankl de stichter is. Uitgaand van zijn ontmoetingen met mensen in nood (Frankl is psychiater) bouwt hij voort op de psychanalytische en individualpsychologische inzichten, die de mens beschrijven met zijn gedrevenheid door de libido en zijn sociale gebondenheid, maar overkoepelt deze en vult ze aan met een derde gegeven: het gegrepen zijn door de waarden; naast „wil tot lust" en „wil tot macht" komt dus wil tot zingeving te staan. Frankl erkent de menselijke driften, door zijn voorgangers ontdekt, maar ontkent dat de mens alleen maar hierdoor gedreven wordt. Dit voert tot een filosofie van de menselijke vrijheid als opgave, die zeer fraai en diep toegelicht wordt door de zinspreuk: „Das Sollen ist dem Wollen ontologisch vorgelagert".

Wanneer vervolgens naast de Freudse theorie over het onbewuste, Frankl het onbewuste van de geest ontdekt, kan ik hem niet meer volgen. Ik heb de indruk dat hier geheel verschillende zaken, terwille van de polemiek met zijn voorgangers, onder dezelfde noemer worden gebracht. Wat daarna volgt over verantwoording en tot-antwoord-geroepen-zijn zal men weer met diepe instemming lezen, zo goed als het daarbij aansluitend betoog (geheel in de geest van Kohnstamm) dat het geweten uitzicht biedt op het Transcendentele. Slechts moet me tenslotte de opmerking van het hart, dat de Z.-Afrikaanse inleider wel tomeloos enthousiast zijn onderwerp inleidt en dat, wat Frankl in het midden brengt, niet zo geweldig oorspronkelijk is.

Over de *toekomst van het personalisme* schreef *H. v. Praag*. Het werd in feite een poging tot begripsomschrijving, want over de toekomst rept de schr. slechts in de titel. Dat hierbij bepaalde gezaghebbende auteurs over het personalisme M. Scheler, W. Banning, Denis de Rougemont e.a. niet genoemd worden, lijkt me, gegeven de opzet, wel een leemte, terwijl

anderzijds menigeen zich verbazen zal als voorganger van het personalisme uitgerekend Ludwig Feuerbach genoemd te zien. De geïsoleerde citaten van deze filosoof, die Van Praag geeft, zijn overigens welsprekend genoeg, maar ik vrees dat ze, uit hun anti-Hegelse contekst gerukt, misleidend klinken. Wanneer vervolgens het personalisme gekenmerkt wordt, doordat het grote betekenis toekent aan het subject, als drager van het eenmalige, dan past het in herinnering te brengen dat dit eerder een omschrijving van het individualisme is. Het grote crux van elke definitie van het personalisme is juist de afgrenzing van het individualisme. Ongetwijfeld komt Van Praag verder, als hij de ik-gij relatie aanvoert, maar om van daaruit onmiddellijk tot een liefdesbetrekking te besluiten, gaat mij te ver. Om in het spel der voornaamwoorden te blijven, ik en gij is nog geen wij. Ook is het niet zo, dat slechts in en door liefde volkomen kennis mogelijk is, tenzij men zo'n stelling dermate nuanceert, dat ze nietszeggend wordt. Overigens wordt personalisme aldus tot een habitus gereduceerd, die van „het open denken" zoals Van Praag terecht concludeert. De vraag blijft echter of het niet meer en anders is: een wijsgerig uitgangspunt, zo al geen stelsel, dan toch een status.

Het laatste opstel uit deze groep is *Paedagogiek en kunst* door Prof. *St. Strasser*.

De schr. toont aan, dat de nog al vaak voorkomende zegswijze, dat opvoeden een kunst is, strikt genomen onjuist is. De spreuk is ontstaan als reactie tegen de systeemdwang der oudere pedagogiek en beoogde aan te duiden, dat in opvoeden steeds een element van intuïtie en improvisatie schuilt, dat het geen kwestie van recepten toepassen was, maar van een vrij handelen overeenkomstig de door beginselen geleide inspiratie.

In enkele voortreffelijke bladzijden ontleedt Strasser nu het wezen van het kunstwerk, waaruit hij dan afleidt de verscheidene aspecten van de artistieke werkzaamheid. Dit eenmaal gesteld hebbend, is het voortaan eenvoudig om af te leiden, dat de daad van opvoeden toch iets anders is dan de artistieke creatie. Het nut van dergelijke onderzoekingen ligt uiteraard in de bevordering van het zindelijk denken, maar nog veel meer in de wijze van uitvoering. Zowel de artistieke daad als het pedagogisch handelen krijgen door een vergelijking een scherpe en ongewone belichting. Wel miste ik een alinea over de herscheppende kunst, waar de analogie nog meer voor de hand ligt en ook past het als besluit te noteren, dat, mag er dan al geen volkomen adequatie zijn tussen opvoeden en kunst scheppen, er voldoende punten van overeenkomst zijn, door Strasser zelf aangeduid, om de zegswijze, dat opvoeden een kunst is, metaforisch verstaan, zinvol te noemen.

Ik kom nu tot de didactische opstellen (1, 2, 4, 6, 9, 14).

W. H. Brouwer schreef een bijdrage *„De leerstof voor rekenen op de lagere school en enkele motieven voor leerstofkeuze in het algemeen.* Natuurlijk moeten de kinderen op de lagere school leren rekenen èn voor de

praktijk van het leven èn als voorbereiding voor het middelbaar onderwijs. De vraag is slechts: wat en hoe? Over een zekere rekenkundige vaardigheid kan men het wel eens worden, maar de strijd ontbrandt bij de zgn. „beredeneervraagstukken". Wanneer men deze afwijst op hun ondoelmatigheid, dan beroepen de verdedigers zich er op, dat ze verdienstelijk zijn als denktraining. Brouwer beweert dat er goede reden is om ook dit te betwijfelen. Ik geloof het graag op gezag van zijn zegslieden, ben nochtans geneigd te menen, dat een „non liquet" hier eerlijker zou zijn.

Men heeft immers pas recht om dit te ontkennen als de gecompliceerde verrichtingen van de transfer doorzichtig zijn. Zullen ze dit ooit worden? Hebben die zgn. denkvraagstukken dan waarde als selectiemiddel? De verbetering der selectie zal langs andere weg bereikt moeten worden, betoogt de schr. die daarenboven terecht betoogt, dat die denksommen er niet voor deugen. Mij lijkt heel deze discussie vrij zinloos. Men gaat toch geen vak invoeren, expres met de bedoeling te selecteren! Veronderstel eens dat de studie van het Koreaans daartoe geschikt bleek, zou dat dan op het rooster verschijnen? En zo zijn we weer even ver en de schr. besluit terecht, dat rekenstof moet gekozen worden om haar rekenwaarde en nergens anders om. Het betoog van Brouwer is in zijn grote lijnen niet nieuw, maar het moest maar weer eens gehouden worden, al was het alleen maar, omdat in dezen Kohnstamm c.s. wel gelijk hebben, maar het niet krijgen, vanwege de ingewortelde praktijk. Sterker nog zou de schr. hebben gestaan, als hij niet zo scherp verstand en geheugen had onderscheiden en gescheiden. Zijn betoog krijgt er iets onwezenlijks door.

Is er een natuurlijke drang tot leren? vraagt *J. Bijl*, maar bij nader inzien blijkt het beantwoorden van deze vraag uiterst moeilijk en er is al veel gewonnen, als men tot een zuivere vraagstelling komt. Het wordt al spoedig duidelijk, dat een veelvoud van motieven het kind tot leren kunnen aanzetten, maar deze motieven, door de traditionele didactiek vaak onoverzichtelijk geclassificeerd, gaan buiten het object om en de vraag keert dus terug: „Is er een echte, afzonderlijk te beschrijven drang tot leren?" Maar om deze vraag te beantwoorden, komt eerst de vraag naar de aard van het leergedrag. Als eenmaal vastgesteld wordt, dat het een bezigheid is van geheel eigen aard, kan de vraag naar de leerdrang pas zuiver gesteld worden. Deze nu wordt gevonden in de bij het kind aanwezige drang om zijn gedrag te verrijken, die culmineert in een spontane cultuurvernieuwing.

Hier treedt een drijfveer op tot creatieve navolging. De schr. meent hier de natuurlijke drang tot leren te herkennen. Op één belangrijke gevolgtrekking wordt tenslotte gewezen; dat nl. deze drang verankerd ligt in een gezagsverhouding en dat, waar deze zich wijzigt, de onderwijs-taak zich ook zal moeten wijzigen. Ik vond dit een sterk en scherpzinnig betoog, dat niet nalaat indruk te maken, ook als het niet helemaal over-

tuigt. Men zou nl. kunnen opperen, dat de schr. zich van de zgn. weetgierigheid wel heel gemakkelijk afmaakt en met nog meer nadruk zou men kunnen vragen, of niet de vreugde van te begrijpen en de welhaast esthetische vreugde om het goed-gemaakte werk, het genot dus van het scheppen niet betrokken moet worden in het onderzoek. Voor de praktijk maakt het misschien niet veel uit: de onderwijzer zal telkens weer een veelvoud van motieven aanwenden om de kinderen tot werken te krijgen, motieven ontleend aan de subjectieve situatie en aan de objectieve waarde. Als hij maar weet, wat hij doet en het zwaarste het zwaarst laat wegen.

In „*De psychologie van het denken en het leren*" door *L. van Gelder* en *prof. F. W. Prins* wordt feitelijk de balans opgemaakt van wat we over dit gebied op het ogenblik weten. Wie zich herinnert wat Kohnstamm zelf op dit terrein heeft gedaan, zal instemmen met deze poging om de vorderingen, die sedert hem gemaakt zijn, in kaart te brengen en zo leest men dan in hoeverre de denkpsychologie van Selz aangevuld, eerder dan opgeheven werd door navolgende onderzoekingen. Niet alleen echter verwierf men een genuanceerder beeld van het denk-proces, dat meer en anders gestructureerd bleek dan Selz–Kohnstamm veronderstelden, maar ook groeide het besef, dat er te onderscheiden viel tussen denken en leren, en dat specifieke leertheorieën, als bv. die van het leren denken, wat men hier overigens ook bij moge denken, niet zonder meer gegeneraliseerd mogen worden tot dè theorie van het leren.

Tenslotte ontwerpen de schrijvers een program van onderzoekingen, die in de komende jaren te doen zijn, om denkpsychologie en theorie van het leren nader te ontwikkelen, waarbij zij de aandacht opvorderen o.a. voor de specifieke situatie, waarin het lerend kind vertoeft. Niet het minst zal dit opstel gewaardeerd worden om de interessante literatuurlijst, die het bevat en waaraan we graag wilden toevoegen het Nederlandse proefschrift van J. P. v. d. Geer „A psychological study of problem solving".

J. Jonges schreef een uitvoerig opstel: *Naar een nieuwe didactiek*. Een suggestief stuk, waarvan men de algemene tendenz zal moeten bijvallen, ook al lijken sommige gelijkstellingen voorbarig (zie blz. 90), ook al lijken sommige citaten de toon te forceren. De wisselwerking tussen theorie en praktijk van de didactiek wordt door hem niet ten onrechte aldus beschouwd, dat niet de praktijk de theorie volgt, maar dat bij wederzijdse beïnvloeding de praktijk eerder is. Of hij Kohnstamm geheel en al recht doet, betwijfel ik, maar ontegenzeggelijk slaagt hij er in op allerlei gebieden perspectieven te openen voor een nieuwe didactiek, door te profiteren van de inzichten, die hij ontleent aan de moderne anthropologie, waarmee hij de theoretische vooronderstellingen van Kohnstamm vervangt, aanvult en preciseert; speciaal het onderscheid tussen waarnemen en voorstellen, dat in de oude psychologie slordig geformuleerd was, blijkt voor de didactische praktijk van ongemeen nut.

Prof. H. W. F. Stellwag levert ook een bijdrage tot de didactiek. Haar artikel *Synidese* voert als ondertitel: „enkele denkpsychologische beschouwingen over de functionele samenhang van waarnemings- en denkprocessen in verband met de didactiek". De schrijfster wijst er op, dat er ver-gaande overeenkomsten bestaan tussen zien en begrijpen. In de taal is deze gelijkenis reeds lang gefixeerd, maar de vraag is of we hier met meer dan een gebrekkige metafoor te doen hebben. Even wordt de suggestie geopperd dit „schouwen in de geest" met de term synidese aan te duiden (ontleend aan G. Marcel die de term overigens in een enigszins andere schakering hanteert) maar op etymologische en historische gronden wordt deze term afgewezen (hoewel in de titel van het opstel gehandhaafd.) Overtuigend werkt de schrijfster de analogieën tussen zien en begrijpen uit en evenzeer wordt het de lezer duidelijk, welke gevolgtrekkingen hieruit voor de didactiek gemaakt kunnen worden. Toch blijven er twijfels, speciaal wat betreft de theoretische doordenking van dit verschijnsel. De toepassingen op het gebied der wiskunde en dat der vertaling uit vreemde talen lijken op het eerste gezicht verrassend, tot men er zich rekenschap van geeft, dat in beide gevallen het zien een grote rol speelt. De samenwerking van zicht en inzicht is bij een in schrift gepresenteerde vreemde tekst zo intens, dat het voor de hand ligt dat het uiteindelijke begrip geregeerd wordt door regels, die voor beiden gelden. Maar wat volgt daaruit? Veel meer, dan dat zien voor begrijpen een zinvolle metafoor is? Veel meer, dan dat er in dèze situaties inderdaad „een functionele samenhang is van waarnemings- en denkprocessen"? De vraag is slechts: geven ons dergelijke verschijnselen het recht tot extrapoleren? Men kan de moeilijkheid ook anders formuleren: gegeven, dat zien en begrijpen beiden kendaden zijn, ligt het voor de hand, dat ze metaforisch op elkaar betrokken worden. Maar komen we daar veel verder mee? Er zijn ook metaforen te ontwerpen tussen eten en kennen, betrekking hebbend op het overeenkomstig element van toeëigening. Maar de wetenschap dat elke vergelijking hinkt, zal ons huiverig maken daaruit verreikende conclusies te trekken. Zo blijft het artikel van mevr. Stellwag ons intrigeren, omdat de didactische conclusies zo overtuigend lijken en de theoretische premissen ons niet duidelijk werden.

Tenslotte rekenen we nog tot de reeks didactische bijdragen het artikel van *B. F. Nel „Beskouinge oor 'n proefneming met die globale aanvangsleesmetode"*. In Nederland had de schrijver onder de inspirerende leiding van Kohnstamm van de theorie en de praktijk van de globale leesmethode kennisgenomen. Nu beschrijft hij in een eerste deel de theoretische grondslagen van deze vorm van onderwijs (in een terminologie, die in dit boek lichtelijk ouderwets aandoet), vertelt vervolgens hoe deze methode in Z.-Afrika werd toegepast en brengt tenslotte uitvoerig verslag uit van zijn bevindingen bij zijn eigen vier kinderen, die hij volgens hetzelfde systeem heeft leren lezen. Het werd een helder en overtuigend betoog,

misschien voor twijfelaars en tegenstanders iets te overtuigend, omdat de schr. van mogelijke tegenwerpingen niet of nauwelijks rept.

Ik kom tenslotte tot een derde groep opstellen, die waarlijk niet de minst interessante zijn. Het zijn in zekere zin pedagogische situatieschetsen (3, 5, 7, 12, 16). De pedagogiek werkt niet in een tijdeloze wereld. De beoefening van dit vak zal alleen dan doelmatig zijn, als ze ook inhaakt op de actuele problematiek; als ze derhalve op de hoogte is met de stand van zaken in de desbetreffende sector van onderwijs en opvoeding. De praktijk geeft aan de pedagogiek een niet-aflatende serie opgaven.

Een algemeen oriënterend opstel schreef *Prof. Ph. J. Idenburg: „Op het keerpunt der onderwijsgeschiedenis"*. In zekere zin is het een vervolg op zijn oratie: „Mensen gevraagd", evenzeer stimulerend, maar ook tot tegenspraak prikkelend. Het begint met een analyse van de huidige situatie: de maatschappelijke structuur is anders dan ten tijde van Thorbecke, toen onze school gestalte kreeg; de idealen der vorming zijn ondertussen verouderd, en nu zitten we met ons trapsgewijs opgebouwd onderwijs in een industriëel-bureaucratische maatschappij. Hoe moet dat nu met onze vormingsidealen? Die van weleer hebben geen gelding meer. Op dit punt ben ik persoonlijk geneigd te aarzelen, omdat het me te absoluut in de oren klinkt. Ik hoef de schr. niet te herinneren aan de conserverende taak van de school. Dit houdt ook in, dat de school veiligheidshalve de ontwikkeling niet vooruitloopt, maar volgt. Men kan ten overvloede opmerken, dat een geheel andere analyse der situatie mogelijk is, waarin aangetoond wordt dat niet de idealen van weleer prijsgegeven moeten worden, maar dat de school zich opnieuw op deze idealen heeft te bezinnen, omdat ze bezig is deze te verzaken. Er kan ook gewezen worden op het niet denkbeeldig gevaar van een devaluatie van de ratio. Wanneer het dan al waar is, dat de rede niet „de enige bron van ons kennen" is, dan nog is het mogelijk, dat de school het aangewezen instituut is om allereerst dit vermogen tot ontwikkeling te brengen. Terwijl de strekking van Idenburg's opstel mij uitermate sympathiek voorkomt, vraag ik me telkens aarzelend af, of hij de school niet overbelast, „als het thans bovenal om „mensen" gaat, een bij uitstek kwalitatief criterium, is het volstrekt onjuist de maatschappelijke opklimming aan de hand van de kwantificeerbare prestaties van het intellect te regelen". Zo'n zin is evenzeer juist als onjuist. Het is geen vitten, als ik opmerk, dat „thans" overbodig is, dat kwantificeerbare prestaties zinspeelt op de misleidende eindexamencijfers, maar dat die cijfers min of meer onbeholpen qualitatieve criteria maskeren, dat tenslotte de maatschappelijke opklimming slechts in eerste instantie geregistreerd wordt door de schoolprestaties, maar al heel spoedig zichzelf corrigeert. Moet men het Idenburg kwalijk nemen, dat zijn „mensvorming als onderwijsdoel" en zijn „élitevorming" wat vaag zijn, of moet men het in hem prijzen, dat hij in elk geval de visie heeft

en de moed om aan de orde te stellen, waar anderen het zwijgen toe doen?

Het artikel van *C. Kleywegt, De vernieuwing van de onderwijzersopleiding* is een overzichtelijk opstel over de structuur van de nieuwe onderwijzersopleiding. De schr. beschrijft en vergelijkt ze met de opleiding „oude stijl", waarbij de vergelijking wel heel gunstig uitvalt voor de laatste. Voor kritiek is de tijd nog niet gekomen. Eerst maar eens afwachten! Als men Kleywegt zo leest, is er reden om het beste te verwachten. Centraal lijkt me, of de leraren er in slagen zullen de stof voor de tweede leerkring te beheersen en voor te dragen. Dat hier dilettantisme en warhoofderij dreigt, zal duidelijk zijn. Maar als het lukt hier een goede traditie te scheppen, dan wordt de nieuwe kweekschoolwet een zegen voor ons volk.

P. Post schreef over *De mondigheid van de onderwijzenden.* Het is niet eenvoudig dit opstel beknopt samen te vatten. Het begint met een charge op „Metabletica", het bekende boek van prof. v. d. Berg. Nu hebben veel anderen dit ook al gedaan; waar Van de Berg de grote lijn aangeeft, oefenen zij détailkritiek; waar Van de Berg op diepgaande veranderingen wijst, zeggen zij: „Het is niet zo erg veranderd". Post nu bestrijdt de door Van de Berg gesignaleerde infantilisatie, maar op zijn manier beschrijft hij toch ook, wat er aan 't veranderen is aan 't onderwijs en wanneer hij waarschuwt tegen voorbarige specialisatie in didaktiek en pedagogiek heeft hij ongevraagd prof. v. d. Berg aan zijn zijde. Maar dan neemt het betoog een wending en gaat het over de mondigheid van de onderwijzenden: dus geen infantilisatie van het onderwijs, maar mondigheid van hen die onderwijs geven, welke mondigheid dan omschreven wordt door pedagogische gevormdheid en creatief-didactische bekwaamheid. Hoe de schr. dat nader uitwerkt, is alleszins het lezen en overwegen waard: meer wijsheid, dan wetenschap, maar van goed allooi. Ik stip slechts aan zijn verzet tegen al te gemakkelijk isoleren van kinderen met moeilijkheden uit de normale groep; zijn pleidooi voor klassen van niet meer dan 24 leerlingen; zijn ontmaskering van het schuilevinkje spelen met toelatingseisen; zijn betoog dat met het verlaten van de kweekschool de mondigheid nog niet bereikt is.

Over: „*Structuur en functie van het rijksschooltoezicht*" schreef I. v. d. Velde en wijst daarbij op een van de meest kwetsbare instituten van ons onderwijs. We hebben nl. in Nederland een inspectie, die van alles doet maar niet of nauwelijks inspecteert. Bij een komende onderwijsvernieuwing dient ook dit onderdeel terdege herzien te worden. De suggesties die Van der Velde in dit stuk doet, zijn alleszins de overweging waard. De schr. weet waar hij het over heeft en ik kan me geen lezer denken, die dit opstel niet van a tot z zal beamen. Ook als de schr. op spoed aandringt, zal men hem gelijk moeten geven: er moet immers geëxperimenteerd worden en vooral het inspectie-apparaat moet tijdig registreren wat er gebeurt, als er vernieuwingen ingevoerd worden. En mogen er dan, min-

stens voor het M.O. eindelijk eens vak-inspecteurs komen? Menig beginnend leraar zou er zo mee gebaat zijn, als hij eens deskundig advies kreeg en hoe zouden verplaatsingen en promoties anders en beter gemotiveerd kunnen worden, dan vandaag geschiedt. We zijn, juist op dit gebied, wel erg bij het buitenland ten achter.

Moeilijk te rubriceren is de bijdrage van *P. C. Coetzee: Die probleem van die openbare bibliotheek en die denkpsigologie.* Het stuk begint met een beschrijving van de oprichting der eerste Nutsbibliotheken en toont aan, hoezeer dit werk in die tijd origineel en doeltreffend was; vervolgens wordt de aard van dit type bibliotheken ontleed, waarbij blijkt dat als ze in de 18e eeuw opgericht worden, ze in een andere behoefte voorzien dan vandaag. Dit brengt vanzelf tot een overzicht van de geheel verschillende doelstellingen, die openbare uitleenbibliotheken kunnen hebben. Niet zonder enige reserve bepleit de schr. voor deze inrichtingen een sociaal-opvoedkundige gerichtheid „waarvan de functie is om het culturele vlak van de gemeenschap als geheel te verhogen. „Om dat doelmatig te doen, ontwikkelt de schr. een geheel program van eisen, waaraan bibliotheek èn (of liever: vooral) bibliothecarissen hebben te voldoen. We weten eigenlijk nog weinig af van wat er in de lezer omgaat. Hier moet nog veel onderzocht worden: een onderscheid als de schr. hier invoert tussen mijmerend lezen en peinzend lezen zal daarbij zeker nuttig zijn.

De zestien opstellen die dit boek bevat, vinden hun eenheid allereerst in de opzet der schrijvers een monument op te richten ter herinnering aan Kohnstamm; eenheid is er ook in de thematiek: problemen van onderwijs en opvoeding in de ruimste zin houden de schr. bezig, zoals ze destijds Kohnstamm geboeid hebben. Nog een derde grond van eenheid is er: de opstellen zijn gericht naar de toekomst: ze worden gedragen door een dynamisch denken, dat zich niet met constateren tevreden stelt, maar begrijpen wil om in te grijpen en te verbeteren. Ook dat is naar de geest van Kohnstamm. Niet iedereen zal zich voor alles interesseren. Een zo brede belangstelling als Kohnstamm had, bezitten ook de meest belangstellende lezers als regel niet. Maar daarentegen: wie is er, die zich ook maar enigermate aan pedagogiek interesseert en niet zijn nut kan doen met enkele der hier aangeduide artikelen. Het is te hopen, dat velen dit boek zullen lezen en verder denken. Het is bemoedigend te lezen, dat in dit boek hier en daar gedacht wordt in de lijn van Kohnstamm, maar verder dan en voorbij Kohnstamm. Het bewijst ten sterkste de kracht van zijn invloed en is de hoogste hulde.

„VERTROUWD TERREIN"

ENKELE ASPEKTEN VAN HET ZIJN VAN HET KIND IN DE WERELD DER GEZAMENLIJKHEID

M. J. LANGEVELD

Wanneer hier het woord „gezamenlijkheid" gebruikt wordt, is dat niet omdat het woord „gemeenschap" niet óók wel gebruikt zou kunnen worden. Dit is echter in de eerste plaats sterk belast met sociologische en sociaal-ethische bijbetekenissen. Het gaat er ons om, dat het kind in de wereld, waarin het met ons samen is, zodanig leven kan, dat het leeft *volgens* de determinanten van dit samen, dit gezamenlijke. Wie „ja" zegt, is evenals wie „nee" zegt in de wereld der gezamenlijkheid. Maar wie „ja" zegt en „nee" doet, is op of reeds over de grens daarvan. Hij is dan wat men afkeurend „eigenzinnig" noemt of neutraal kan aanduiden door te zeggen: „hij volgt zijn eigen zin". Gedraagt hij zich volgens de zin van het samenzijn dan is hij meestal alleen maar: „gewoon" of „zoet". Het woord „zin (van het samenzijn)" is hier niet in metafysische betekenis gebruikt, zoals overigens zeer wel het geval zou kunnen zijn. Er is slechts mee bedoeld, dat het samenzijn aan hen die tezamen zijn, gerichtheid *en* beperktheid van gedrag voorschrijft. Samen-zijn is alleen in zoverre en zolang samenzijn als het gedrag der samenzijnden met het zijn der anderen rekening houdt (beperktheid) en zolang het de gezamenlijkheid *erkent* (gerichtheid). Het kind dat met zijn lepeltje pap eet – en het niet als scheepje laat varen op het tafelkleed – erkent de gezamenlijkheid, omdat het zijn lepeltje „gebruikt" volgens de betekenis die het voor hem *en* de anderen a prima vista heeft. Zolang het met het lepeltje scheepje speelt zonder dat het afdwaalt in de wereld waarin het lepeltje ongestoord „voor hem" zijn kan wat hij er van maakt, beperkt het gedrag zich nog binnen de gezamenlijkheid. Wordt die beperking prijsgegeven dan gelden de anderen nog slechts *conditioneel*, is de gezamenlijkheid als zodanig verlaten. Nu „teut" het kind, de anderen moeten wachten, men dreigt „te laat" te komen, enz. Gezamenlijkheid wordt dus niet per se opgeheven doordat de anderen er niet zijn. Ook – bv. – na iemands overlijden kan men zich in zijn gedrag laten richten en beperken door hem, ook op een onbewoond eiland kan men zich in z'n eenzaamheid gedragen voelen zoals een gezamenlijkheid die men gekend heeft en waartoe men zich blijft rekenen, dat bedoelen zou. Gezamenlijkheid is, om *voort* te bestaan, niet afhankelijk van aktuele aanwezigheid, maar natuurlijk is de grondervaring der gezamenlijkheid gebonden aan feitelijk samenzijn. En wegens dit laatste is het woord „gemeenschap" ook wel geschikt, als men het maar vrijhoudt van de zojuist gesignaleerde connotaties. Wij zullen het echter voor een speciale betekenis reserveren, waarover wij thans gaan spreken.

Het is niet moeilijk in de vele situaties der moederlijke verzorging de zin te herkennen: de moeder geeft de borst, het kind zuigt. De gerichtheid op „voeden" en „voedsel ontvangen", de beperktheid tot het mogelijk maken hiervan (juiste houding van moeder en kind, zorg dat de borst goed leeg gedronken wordt, dat het kind dóórzuigt, enz.) zijn evident. Tot de determinanten dezer gezamenlijkheid hoort het, dat het kind inderdaad zuigt en niet indommelt, wat mummelt, enz. Kind en Moeder zijn op elkaar gericht *volgens* de voedingssituatie. In de bad-situatie zijn ze dat *volgens* de reinigingsprocedure, bij de zindelijkheidstraining *volgens die* procedure .... en bij het leren piano-spelen *volgens die* zaak.

De wereld der gezamenlijkheid is een wereld van gemeenschap dankzij zakelijk middelaarschap. Er bestaat on-middellijke gemeenschap, gemeenschap zonder het middelaarschap der zaak. Men ziet elkaar aan en bemint, haat, meet, bekent, enz.; men geeft elkaar de hand, loopt gearmd, kust elkaar, slaat of bijt elkaar, enz. enz.

De wereld der gezamenlijkheid is geïntegreerd aan een gezamenlijke zaak: de wandeling die wij maken, de race die wij roeien, de maaltijd die wij eten, het schrijven dat wij leren (in de dubbele betekenis van „bijbrengen" en „opdoen"), enz. In de wereld der gezamenlijkheid is die der gemeenschap steeds conditionerend en geconditioneerd en daarom nooit om zichzelfswil, aanwezig. *Conditionerend*, wijl ze de gezamenlijkheid mogelijk maakt, of juister: daartoe *gelegenheid* geeft, zodat een niet bestaand werkwoord „occasionerend" beter zou uitdrukken wat hier bedoeld is.

Geconditioneerd, omdat de zaak die de gezamenlijkheid tot *deze* gezamenlijkheid maakt (voedsel, pen-inkt-papier, etc.), de gemeenschap wel *gebruikt*, maar tevens inperkt en vormt tot wat nodig is voor, of in kan gaan in de verwezenlijking dier gezamenlijkheid.

Zowel in de modus van gelegenheid-scheppen als in die der geconditioneerde beperking blijft de gemeenschap aktueel .... op de achtergrond. Het kind *kan* gevoed worden door een min of met de fles door een verpleegster.

Er zijn dus de *wereld der gemeenschap, de wereld der gezamenlijkheid, het zijn met de zaak of „in" de wereld, en de wereld van het eigen-zijn*, die wij hebben leren kennen aan de hand van één harer aspekten: de verborgen plaats[1]. Het zijn met de zaak zullen wij eveneens afzonderlijk bespreken.

1 Het eerst door mij behandeld in de feestbundel voor BUYTENDIJK: Persoon en Wereld. Bijleveld, Utrecht 1952.

Andere aspekten zijn b.v.: de leugen, de produktieve fantasie, de neurose.

In *Antonin* (Gallimard 1952) beschrijft HENRI BOSCO op meesterlijke wijze iets wat een verborgen plaats en een buurt tegelijk is. Een ongeveer achtjarige jongen leeft er in een slop van vier huizen tegenover een muur, die loodrecht op een andere muur met de huizenrij het slop vormt. Een van de vier huizen is onbewoond. Die muur en dat lege huis .... „quel que fût le charme de cette maison, le mur exerçait cependant un prestige encore plus fort sur mes sentiments et sur ma pensée. Il était le lieu le plus favorable à la naissance de mes émotions; il hantait mon esprit. Je l'aimais". Een uitvoerige en verfijnde omschrijving van *de* muur en *het* huis volgt dan.

In hetgeen hier volgt, spreken wij over de wereld der gezamenlijkheid. Om deze voorlopig aan te duiden willen wij een aantal gedragsvormen noemen, welke in de wereld der gezamenlijkheid thuishoren. Men kan er samen de verrichtingen van het dagelijkse, openbare leven voltrekken, bv. eten, werken, de school bezoeken, leren, wandelen, „spelen". Men kan ook „spelen" in de wereld van het *eigen*-zijn. Dgl. phaenomenen die op meer dan één terrein schijnen thuis te kunnen horen, verdienen afzonderlijke beschouwing. Ook het „wandelen" kan zich in de wereld van het eigen-zijn voltrekken. Zowel met betrekking tot spelen als tot het wandelen is het maar de vraag of speler en wandelaar wel of niet intreden in een gedragspatroon dat meegetekend is door de anderen. Men speelt dus bv. samen en stelt zich op de ander in, terwijl men de gezamenlijkheid – ook waar de ander tekort mocht schieten – tracht te handhaven. Men wandelt samen, houdt zich aan een afgesproken route, ontmoet iemand op de afgesproken plaats, enz.

Hoe wordt de gezamenlijkheid gekend?

Hoewel nu de gezamenlijkheid geïntegreerd is aan de zaak als tussenschakel tussen de deelhebbers aan de situatie, is de situatie als situatie der gezamenlijkheid niet per se kenbaar aan de zaak als zodanig. Deze kan maar hoeft in haar zaakeigenschappen niet te verwijzen naar de gezamenlijkheid. De gezamenlijkheid moet veelal „geaestimeerd" worden: d.w.z. men moet de ander tegenwoordig *stellen*, wil men de gezamenlijkheid realiseren. „Steun niet met Uw schoenen op de bank, aanstonds moet daar een ander zitten". „Leg de huissleutel op de *afgesproken* plaats". „Praat niet zo luid, want je maakt de huisgenoten wakker".

Maar als gezegd: de zaak-eigenschappen kunnen naar gezamenlijkheid verwijzen. Men denke aan de wip, die men vergeefs in z'n eentje tracht te gebruiken. Ook kan de zaak *mogelijkheden* van gezamenlijkheid bevatten en, onder bepaalde voorwaarden tot gezamenlijkheid provoceren. De bal moge dan met mij spelen door te stuiten en te rollen, door *ver weg* te zijn geeft hij de ander gelegenheid hem terug te schoppen of te gooien. Zorgzaamheid voor de zaak is in zoverre zorgzaamheid voor de ander, dat deze er immers mogelijkerwijs ook gebruik van zal maken en er op die wijze min of meer duidelijk in vertegenwoordigd kan zijn. Het aspekt der „waarde" van het ding, het „niet mogen breken", „niet mogen vuil of zoek maken" laat op zichzelf slechts zien aan het kind, dat de opvoeder of een ander bij de zaak betrokken is, maar het hoeft niets te openbaren van onmiddellijke gezamenlijkheid. Er bestaat echter ook typische waarde vóór de gezamenlijkheid. De gezamenlijkheid kan dus onmiskenbaar blijken uit eigenschappen van de zaak zelf (type: de wip); de gezamenlijkheid kan kenbaar zijn uit eigenschappen van de zaak doch afhankelijk van aktuerende omstandigheden (de verre bal); de gezamen-

lijkheid kan slechts blijken door uitleg, afspraak, opdracht, verbod (de huissleutel, het tafellaken).

Het is duidelijk, dat het kind voor de derde modus geheel, voor de tweede goeddeels van opvoeding en ervaring afhankelijk is, terwijl het de eerste zelf *zal* ontdekken, wanneer het de gelegenheid krijgt de bedoelde zaken te ontmoeten.

Het is eveneens duidelijk, dat het kind ten aanzien van de laatste modus talloze „fouten" zal maken en alleen bij toeval zelf de juiste gedragslijn zal weten te bepalen, terwijl het ten aanzien van de voorlaatste meer kans heeft de bedoelde handeling te verrichten en ten aanzien van de eerste slechts de fout kan maken zoiets in z'n eentje te proberen. Deze wereld verwijst door zijn „open plekken" duidelijk naar de opvoeding als noodzaak.

Het leren kennen der kategoriale eigenschappen van de dingen („de bal is rond; daarop kun je niet staan", „op een blok kun je wel staan", enz.) leidt niet alleen tot de kennis dier objekten, maar ook tot het leven in de wereld der gezamenlijkheid. Ik ga nu immers met de dingen om zoals verwacht wordt, en – als gezegd – nu verdisconteer ik de ander in mijn omgang met het ding. Daarom is de opvoeding tot het juiste omgaan met en zorgen voor de dingen tevens een opvoeding tot sociaal gedrag en een leren leven in de virtuele aanwezigheid van anderen.

Over de wereld der dingen heb ik elders [1] reeds geschreven. Ik zal er dus nu slechts een enkele opmerking, nodig voor het vervolledigen van ons betoog, over maken.

In de wereld der gezamenlijkheid is dus het kennen en het gebruik van de dingen ingeweven. Het kind klimt op een stoel en bemerkt dat het er een plateau aantreft waarop gezeten kan worden als op de grond. Ofwel het heeft dit *ervaren*, doordat het zo herhaaldelijk op een stoel is neergezet.

In zekere zin is de wereld van het gebruik onmogelijk zonder de wereld der gezamenlijkheid, omdat onafzienbaar veel voorwerpen gemaakt zijn op „*het* kind" of zelfs „*de* mens", zodat elke zaak zowel door de een als door de ander gebruikt kan worden. Het kind verlangt echter bepaald het *eigene* te handhaven. En het doet dit zeer bizonderlijk ten opzichte van alles wat in de gebruikssfeer ligt met betrekking tot de eigen lichamelijkheid: mijn schoentjes, mijn kleren, mijn bordje, mijn beker, mijn bed.

Het gebruik van vele zaken doet vanzelf de gezamenlijkheid blijken en het zijn in de gemeenschap heft zelfs het eigen gebruik van de tandenborstel op! Maar het zijn in de wereld der gezamenlijkheid is niet identiek met het zijn in de wereld der gebruiksvoorwerpen. Deze verhouding tot de dingen – het „gebruiken" – is *mogelijk* in de wereld der gezamenlijkheid, der gemeenschap en der eigenheid.

1 Das Ding in der Welt des Kindes. *in:* Studien zur Anthropologie des Kindes. Niemeyer, Tübingen 1956.

Wat is „gebruiken"? In engere zin is „gebruiken" het opnemen van een zaak, onder aanvaarding van haar eigenschappen – de dingen zijn immers in de wereld van het kind „historische" gegevens – in de souvereiniteit van het handelen. Ik trek de pantoffel aan mijn voet en loop er mee waar en zoals ik wil. – Het is mogelijk de eigenschappen niet als geheel te aanvaarden maar partieel: ik sla met de *harde* hak een spijker in, ik leg de *zwaarte* op papier dat dreigt weg te waaien. – Geheel anders is het „gebruik" dat ik maak, wanneer ik de pantoffel afbeeld, „omdat ik hem zo mooi vind". Nu neem ik de pantoffel als expressie. Dit is in het geheel geen gebruik. Wie „speelt" dat dit ding een wieg of loopgraaf is, heeft wieg- of loopgraafachtigheid op het oog, niet de pantoffel of het pantoffelachtige. Zomin als de geschilderde pantoffel, houdt de pantoffelwieg op „pantoffel" te zijn. Men zegt „zijn" als meest algemene aanduiding van de (niet nader aangeduide) feitelijkheid van zijn.

De wereld der gemeenschap is de wereld van het samenzijn zonder het tussending, zonder de zaak als integrator. Het is de wereld der *on*-middellijkheid. Treedt de zaak er in op, dan stelt de gemeenschap de zaak en mèt de zaak de gezamenlijkheid als geconditioneerde modus der gemeenschap. Zo treedt in de gemeenschap allereerst het geschenk op. Het „nutteloze", het „extravagante", het broze, het vluchtige, de tierelantijn, het speel-goed. Het vijfjarige jongetje dat héél lief wil zijn voor z'n moeder belooft haar – als hij groot zal zijn – „een rose japon", hij komt met z'n grillige papierknipsels en krabbeltekeningen aan haar ziekbed („dat heb ik nou voor *jou* gemaakt"), de nieuwe baby brengt hij een veertje („omdat ie nog zo klein is"). Het geschenk is uitgeheven uit de sfeer van het voorwerp. Het geschenk immers is *iets van* de schenker. In het andere geval is het domweg een cadeau[1], één van die „qui soutiennent l'amitié". Het geschenk heeft geen bedoeling dan het geluk van de ontvanger, dat in het geluk van de schenker bij zijn vondst reeds werd vooruitgenomen. De vader heeft met de ogen van zijn kind door een speelgoedwinkel gelopen, zoals de minnaar met de ogen der geliefde in de étalages keek: om het hare te vinden. De vader vond twee glimmende kastanjes, een veer van een ekster, een doorzichtig steentje, een sterke stok, een hondje „dat van niemand was". Zo vindt de minnaar de lieve nutteloosheden: de laatste roos, de eerste jasmijn, de zeldzame distelvink, schaarse bramen, een oud boekje met kookrecepten of een curieuse minnehistorie. Zo zal zij later aan zijn ziekbed overbodig zijn dekens verschikken, een niet aanwezige rimpel in het laken glad strijken, een vaasje verplaatsen, een kleedje verleggen van links naar rechts. Wie een geschenk aanvaardt, aanvaardt de schenker, omdat het geschenk de schenker *is*. Het is dat op een onuitputtelijke wijze: altijd weer welt het geschenk uit de bron der

1 J.J. FAHRENFORT: Verwerving van distinctie door wegschenken en verkwisting. *in:* Sociolog. Jrb. VI (1952).

gemeenschap. Maar het cadeau moet binnen de perken blijven. Met cadeau's verwennen wij onze kinderen, op onze geschenken teren zij als op de diepste schatten van hun wezen. Het is oneindig belangrijker, rijker belang belichamend, de geliefde de ene roos van onze late herfsttuin te schenken dan haar het cadeau te maken van een zilveren orchidee. En kleine Peter pronkt niet met anderman's veren als hij wel een gulden, wel een rijksdaalder .... uit vaders beurs wil besteden om er moeder *zijn* geschenk van te geven. Het grote bedrag is niets anders dan zijn grote liefde. Hij schenkt er *zich* in. C'est l'amitié qui soutient les cadeaux.

De gemeenschap is vol van die nuttelоosheid. Wat heeft het voor nut, welke gebruikswaarde heeft het, dat het kind op moeder's schoot genesteld zit gelijk Lucinde-Dorinde op Zebedeüs' knieën? Welk nut heeft de handdruk, de kus, de omhelzing, de vloek, het scheldwoord, de klap, de steek? De gemeenschap is de wereld der *on*-middellijkheid. Zij is eerst zwijgen en dan spreken of zingen. Zij is eerst daad en dan uitleg. Zij is vóór alle bedachtzaamheid maar is zo onbedachtzaam als alles wat argeloos is. Zij is „dom" in liefde en in haat, maar zij is tegelijk „wijs" in haar totale nabijheid bij de ander. Daarom is ze scheppend of vernietigend. Sober en rijk. Zachtzinnig en onweerstaanbaar. Ten uiterste intiem en: eerbiedig. Maar zij is naast sober ook kaal, of ijskoud; naast zachtzinnig ook hard; naast intiem ook onmiddellijk kwetsend. Ook in de haat is zij de wereld der *on*-middellijkheid.

Na het voorafgaande is het wel wenselijk, ons ook af te vragen welke gestalte de gemeenschap aanneemt voor het kind.

Het kind kent van zijn eerste levensogenblik af de onmiddellijke gemeenschap van het zich-voeden door de moeder. Dit is een volle maar generlei verdere onderscheiding bevattende gemeenschap, die onmiddellijk en volledig lichamelijk geïncarneerd is. Het is daarom wel begrijpelijk dat men, misleid door de gelijkenis (onmiddellijkheid en volledige geïncarneerdheid), in deze situatie een sexuele actualiteit zag. Een interpretatie, die uiteraard het sexualiteitsbegrip bekend veronderstelde maar dit tegelijk afleide uit de situatie die er mee geïnterpreteerd moest worden. Een interpretatie die, kortom, uit een zuivere petitio principii voortkwam. Deze zaak mag hier echter verder blijven rusten.

In de glimlach zien we voor de tweede maal een onmiddellijke gemeenschap. Ze gaat echter niet op in de vleselijke verbondenheid zelf, ze leeft zich niet uit in de lichamelijke bevrediging van de honger-dorstige. Ze is reeds een bij de ander zijn niet *met*, wel dóór het lichaam. Dit lichaam moet echter vredig zijn. Het kind moet niet door enig onbehagen gepreoccupeerd zijn[1]. De glimlach ontzweeft aan het welbehagen der ontmoe-

1 Vgl. BUYTENDIJK: De eerste glimlach van het kind. Nijmegen–Utrecht 1947. En in: Rencontre-Encounter-Begegnung, Spectrum, Utrecht 1957 verschillende bijdragen.

ting en ontmoet als een toewending van het welgezinde zelf: de ander. De ander als degeen met wie en bij wie het kind geborgen is. De glimlach overschrijdt het lichaam, het zuigen is lichamelijk immanent. Het kind rust in de armen, wordt opgetild en gedragen, zit op de schoot, tast het lichaam – bv. de ogen of de tanden – van de ander af. In dat alles ligt geen gemeenschap. De lichamelijkheid van de ander heeft hier een instrumenteel en een ding-karakter maar is hier niet communicatief als bij de glimlach. Het kind wordt echter ook gekoesterd, geknuffeld, gekust. Nu is er een zich richten tot het kind, er is althans *intentioneel* gemeenschap. Echter begint deze als een „*doen* met het kind". Het kind zelf *kan* er buiten blijven. Het wordt in een sensueel *en* communicatief aangedaan-zijn opgenomen, ofwel in een *alleen* sensueel aangedaan-zijn. Alleen in het eerste geval is er uiteraard sprake van een gemeenschapsvorm.

De ontmoeting van het kind als hulpeloze met de zorg der opvoeders is de situatie, waarin de gemeenschap in intieme en concrete zin ontstaat. De *aard* van die zorg bepaalt de *kleur* der ontmoeting en legt, naar de ervaring leert, de grondslagen voor het affektief-dynamisch grondpatroon der ik-wereld-verhouding.

Uit een sensopathisch eenheidsbeleven groeit een, steeds nog sensopathisch ondersteund, beleven van gemeenschap. Sensopathisch ondersteund, d.w.z.: door de expressieve communicatie. In die communicatie is het lichamelijke het aanschouwelijke intermedium. Het is belangrijk, vast te houden, *dat dus het lichaam verschijnt in de wereld der gemeenschap*. Ik zeg niet, dat het alléén daar verschijnt. Het is echter gebleken, dat de gemeenschap het lichaam *doet* verschijnen. Over de wijze, waarop het lichaam in de zelfbeleving verschijnt, hebben wij elders geschreven [1].

Wij zagen zoëven de gemeenschap optreden in de zorg-voor. Van de zijde van het kind betekent de ontvangen-zorg zeker niet steeds gemeenschap. Het gewassen worden *kan* tot een loutere routine worden. Maar laten we even de hulp bij het leren-lopen als voorbeeld van gemeenschap nemen. Er is voor het kind een gesteund worden, dat het lopen mogelijk maakt. Het kind is echter geheel gericht op het *lopen*, niet op het gesteund worden. Zo zal het later leren fietsen of schaatsenrijden, of zwemmen: hoe belangrijk de steun ook zijn moge, de gerichtheid beoogt de handeling van het lopen, fietsen, enz. De gemeenschap is hier volkomen dienend en blijft daardoor voor het kind impliciet. Hiermee komt nu een perspectief van gemeenschaps*vormen* open te liggen, dat wij slechts in overzicht kunnen bekijken.

I. Er is dus een bij de ander zijn *in* het lichaam: de *geïncarneerde, onmiddellijke* – niet op *ontmoeting* berustende! – *gemeenschap* van het voeden;

[1] L'expérience du corps propre chez l'enfant (1954). Cahiers de Pédag. et d'Orient. profess. Liège 1954. – Eveneens: Die Bedeutung des eigenen Körpers f.d. Selbsterlebnis des Kindes. Psycholog. Rundschau V (1954).

daarmee vertoont de *geïncarneerde ontmoeting der geslachtsgemeenschap*[1] gelijkenis.

II. Er is een bij de ander zijn *dóór* het lichaam:
1. *niet* communicatief: *a.* in de aanraking, bv. het geknuffeld worden,
2. *communicatief: b.* in de blik, de glimlach, de gelaats- en *c.* lichaamsexpressie.

III. Er is een impliciet met en bij de ander zijn, waarin de lichamelijkheid van de ander *gebruikt*, d.w.z. in de souvereiniteit der intentionaliteit van de handeling van het kind opgenomen wordt: het leren lopen. Deze vorm sluit aan bij maar is niet identiek met het niet-communicatieve samenzijn door het lichaam (II 1).

IV. Bij het communicatieve samenzijn door het lichaam sluit het gesprek en in het algemeen de taal aan. In de taal verwerft het kind zich een vormsysteem en om dit te kunnen verwerven, moet het zich onderwerpen aan de eigenschappen van de taal in questie. Hier nadert de gemeenschap tot gezamenlijkheid inzoverre het samenzijn aan de taal geïntegreerd en door de taal gestructureerd wordt. In het taalgebruik kan de gemeenschap eventueel geheel en al te niet gedaan worden. *Mauthner* heeft dit eenzijdig sterk maar in wezen juist gevoeld.

V. Het beleven der gemeenschap in het samen-zijn: de huiskamersituatie; het samen ondernemen: de wandeling; het samen ervaren: het feest, de rouw.

VI. Bij de communicatie door de taal staan de andere gemeenschapsvormen niet stil. Er is allereerst: het zwijgen. Vervolgens: het niet voor communicatiebestemde, vrij-expressieve praten en zingen bij het spel, etc.,
de *aanduiding* van wat in eigen innerlijk omgaat,
de expliciete maar niet adequate uiting,
de expliciete en adequate uiting.

1 In de wereld der gemeenschap is het lichaam datgene waardoorheen wij de ander als innerlijkheid ontmoeten. Wij zien de ander lang in de ogen, lang en aandachtig, maar doordat wij hem *in* de ogen zien, kijken wij niet *naar* de ogen: wij weten niet welke kleur ze hebben. De liefde heet blind en zij is het, in zoverre zij de ander liefheeft als innerlijkheid en niet als uiterlijkheid bemint. In de gemeenschap van de handdruk begroeten wij de ander; wij houden niet een lichaamsdeel van hem vast voor enige tijd. Maar wij kunnen ook de lichamelijkheid zelf in de gemeenschap betrekken. Het kan zijn dat dit als sensueel genieten geschiedt. Maar in de liefde schenken de gelieven elkaar zichzelve door de lichamelijkheid, welk geschenk bij alle sensuele aanvaarding en schenking slechts zijn zin vervult, indien het tot een ontmoeting der twee gelieven dient. Het mist zijn doel indien niet meer dan twee lichamen bijeenkomen; het lichaam dan belemmert de gemeenschap in plaats van ze te voltrekken. Zie ook: *J. Linschoten:* Aspecten van de sexuele incarnatie. *in:* Persoon en Wereld. Utrecht 1952.

Bij al deze vormen bedenke men, dat het hier gaat om tweeledige processen: er is zwijgen van twee of één van twee,
er is een onbeantwoord en een beantwoord spreken,
er is een receptie en beantwoording die gunstig en ongunstig kunnen zijn.

De Huiskamer

Wij komen thans met een enkele opmerking nog terug op de zojuist (onder V) genoemde huiskamer.

In de huiskamer beleeft het kind gemeenschap maar is het ook in de wereld der gezamenlijkheid. Het ontmoet er de dingen die „van ons" zijn: moeders naaimachine, vaders stoel, *de* tafel, *de* kachel, *de* klok. Deze zaken zien hem dan – in de wereld der gezamenlijkheid – niet aan en keren hem evenmin de rug toe: ze zijn er. Als hij er zijn paardje achter zich aan doorheentrekt, blijft het telkens achter een poot van de stoel of de tafel haken. Hij mag er niet met zijn schoenen aan op de tafel zitten, want daar is de tafel niet voor. In de verborgen plaats is dat anders. Maar *hier* heeft men de code der gezamenlijkheid te leren en – tot op zekere hoogte – te respecteren. Natuurlijk bouwt het jonge kind zijn eigen wereld in in die der gezamenlijkheid: het „speelt" onder tafel, achter de fauteuil in de hoek, enz. En dat het niet begint met de code der gezamenlijkheid te kennen, blijkt uit het feit, dat het z'n speelgoed laat liggen onder tafel, in de hoek. Hieruit blijkt ook dat het in de wereld der gezamenlijkheid toch niettemin tegelijk in de eigen wereld is. *De eigen wereld is* echter niet een egocentrische wereld maar *een wereld die mij vanzelfsprekend is als toegankelijk en ter beschikking.* Je loopt er alle deuren binnen, stapt uit ramen, legt dingen neer waar je ze bij toeval neerlegt, plaatst je schoenen op het dressoir, een haringkop bij de gramofoonplaten, enz. Je moet er nog „leren" vaders vulpen niet als hamer te gebruiken, met het borduurschaartje niet in het stopkontakt te peuteren. Je laat er de deur achter je open, ook van de toilet. Niet alleen is de wereld toegankelijk en beschikbaar, ook jijzelf bent onmiddellijk toegankelijk en beschikbaar. Je wandelt ongekleed de straat op om gevolg te geven aan de lokroep van het draaiorgel. Je neemt mee wat je aandacht trekt en wat dus bij je hoort. Je stopt dat bv. in je zak. Je praat blank en vriendelijk met iedereen, en iedereen wordt volstrekt persoonlijk aanvaard als hij je aanspreekt. Je verdwaalt in de buurt niet, alleen blijk je op zeker ogenblik niet meer bij je huis te zijn, hetgeen gek genoeg is als men in aanmerking neemt, dat je het eigenlijk geen ogenblik kwijt was. Je gaat er rustig op iemands schoot zitten, kijkt er op zijn horloge, laat je kietelen of over je bol strijken en soms zelfs kussen. Je stapt zó van het stoepje de rijweg op en kijkt hogelijk verbaasd naar de auto die zo'n lawaai maakt met z'n knarsende remmen.

In de modus der verborgen plaats speelt de eigen wereld zich af in een „leegte", die door generlei gezamenlijkheid of objekt gepraeformeerd is.

Speelt zich de eigen wereld af in die der gezamenlijkheid, dan is het kind geconfronteerd met een gepraeformeerde situatie. Het treft personen en zaken aan. De wereld is nu eenmaal altijd al aanwezig, ook al is het nog zo waar dat *jouw* wereld pas optreedt tegelijk met je eigen optreden. Maar die wereld der gezamenlijkheid doet de eigen wereld niet te-niet. Als gezegd: de aangetroffen wereld is toegankelijk en beschikbaar.

Zoals in de buurt de eigen straat, in de straat het eigen huis, zo is in het huis de „huiskamer", d.w.z. de kamer waar het *gezin* woont, het hart: vandaaruit leeft men, daarheen draagt men zijn belevingen. Slapen in de huiskamer is een vermenging van sferen, tenzij in noodgevallen en in geval het een vermoeide vader is die in zijn stoel een tukje doet. Als de operatie-basis en toevlucht geldt het huis in de straat.

De Straat

„De straat op" – dat kan betekenen „er tussen uit", „er vandoor", maar steeds met de bijbetekenis van een beperkte duur. Anders voegt men toe: „.... (toen is hij de straat opgelopen) *en sedertdien hebben ze niets meer van hem gehoord*".

„Op straat" – dat betekent voor vrijwel alle stadskinderen al het „buiten" dat ze hebben. „Waar is Jan?": „Op straat" – en ook dat heeft het karakter der tijdelijkheid. Wie „op straat" is, wordt terug verwacht. Dat geldt eerst recht van de localisering die wij aantreffen in „in de straat". En voor „dans la rue" – dat immers beide betekent – geldt dit eerst recht. Evenzo voor „over straat" en „langs de straat", „door de straat", enz.

Wie *door* de straat loopt, wordt òf daar opgemerkt als passant – op weg naar elders – òfwel begeeft hij *zich* naar een punt in die straat.

Maar ten opzichte waarvan is de straat zo gelimiteerd, zo gebonden aan een betrekkelijk kort tijdsverloop? Het is volkomen duidelijk: het huis. Bij het spel op straat hoort de roep: „Binnenkomen!" en wie het spel staakt, deelt mee: „Ik ga naar huis toe". Waar het huis deze integrerende funktie verloren heeft, is de „straatmens" ontstaan, waarvan de „straatjeugd" de reeds goed bekende aankondiging is. Onbehuisden zijn dit, ook al wonen ze nog ergens. Zij zijn in zekere zin „verder van huis" dan Heimatlosen, die zich *verdreven* weten en daarom met retrospektieve affektie aan een huis gebonden zijn.

Voor de clochard of de Zuid-Europese proletariër is de straat niet „huis" maar „het schouwspel der wereld". Voor de „maatschappelijk verwilderden" is zij dit laatste maar tevens de wereld der onbeperktheid: men kan er „z'n gang gaan".... zolang een ander het niet onmogelijk maakt. De straat lijkt, wanneer „het huis" niet meer integrerend werkt, op niets zoveel als op de wildernis.

Wij spreken hier over het kind, dat nog een huis heeft en wiens straat dus nog ten volle onder de tijdbeperking valt en in wiens leven de straat alleen iets betekent *met betrekking tot* het huis.

Wie „zijn" straat binnenkomt, is reeds „bijna thuis" en wie op reis gaat, is nog niet werkelijk van huis, wanneer hij de deur achter zich dicht trekt.

De tuin is eerst recht huiselijk. Hij is de speelplaats van kleine kinderen en dat niet alleen, omdat daar geen verkeersgevaren dreigen, maar omdat de tuin „de tuin *van* het huis" is en deelt in de huiselijkheidservaring bij de kinderen.

Veel heeft de straat aan huiselijkheid ingeboet, sedert het grote verkeer en de mechanisatie het stadsbeeld gedood hebben met hun harde, uiterlijke leven. De lantaarnopsteker met zijn mysterieuse fakkel liet van lantaarnpaal tot lantaarnpaal zachtjes een reeks van vertrouwde compartimenten ontstaan, waartussen de transparante muren van vage donkerte hangen. Wie zich daardoorheen bewoog, ging telkens van vertrouwd door gewaagd gebied en weer in vertrouwd en zo voort. De straat kon de feestelijkheid hebben van een danszaal en alleen in de buurtfeesten van de arbeiderswijken licht nog iets van die oude huiselijkheid op. Tegen Sinterklaas hadden de winkels niet de sfeer van verchroomde luxe maar van deftige, intieme of patriarchale huiselijkheid. De generatie der Tachtigers heeft deze straat nog volop gekend en hun schilders-tijdgenoten hebben ze geschilderd. De kermis was eveneens een groot gebeuren, waar de huiselijkheid nog niet zoek was. De stoomcarrousel was het toppunt van gewelddadige machinerie. Het gemechaniseerde geloei en gegil van sirenes van allerlei slag, de felheid van diverse gemene lichtkleuren bestonden nog niet. De kermis was nog een feest, dat men met een vredig-feestelijk gemoed vieren kon. Maar men *kon* er ook buiten alle verhoudingen van de vertrouwde wereld treden midden op het plaatselijk marktterrein. Ook de epigrafiek der straatventers sterft uit. Zoals in de huiskamer de kanarie zong, de ketel neuriede, vaders stoel kraakte en zoals dit alles – met het tikken van de klok – geluiden waren, die tot de spraakklanken der intimiteit werden, zo had de straat zijn machtige intieme kreten en geluiden van de venters, het draaiorgel, de liedjeszanger, de bel of de ratel van de vuilnisman (de „vullisboer").

Voor mij zal de Kostverloren Kade voor eeuwig verbonden blijven, niet met de school die er stond en die mij vreemd is geworden, maar met het aroma van de straatventerskreet van de man die in wijde omtrekt de burgers galmend vroeg: „Wie moet er nog Jacobiepanne?" Een bepaalde straat is wat zij is dankzij een oude man, die er samen met zijn oude vrouw door placht te komen, een hengselmand vóór zich houdende, gevuld met trijpen pantoffels. Hij verkocht iets, dat, na een voor zijn leeftijd en grijze baard verrassend uitvoerige en luide inleiding, werd aangeboden met een grote uithaal als „pantoffieieie". En welke Amsterdammer herinnert zich niet met vreugde het schorre „rammenas"-ventertje uit de schemeruren en de mosselen-venters met hun karakteristiek aanbod? Elke venterskreet localiseert ons. Wij zijn thans minder op onze plaats óók omdat er minder met ons straatbeleven verbonden karakte-

ristieke geluiden zijn. Bij een vrindje hoorde men andere huisgeluiden en andere straatgeluiden; de straat van grootvader had zijn eigen geluiden en als men er in bed lag, konden zij hun ongewoonheid opdringerig demonstreren. Thuis konden zij onze nachtrust niet storen. Wij waren er, zoals dat heet, „aan gewend". D.w.z.: ze maakten deel uit van ons vertrouwd domein.

Door de straat komen de leveranciers: onze leveranciers komen bij ons. Op de wagen van de melkboer kan men zitten, terwijl hij ons voortduwt; bij de groenteboer mag je op de bok; de kruidenier met zijn zware mand op de fiets belt twee-maal, enz. Zij worden kennissen en waar het kind hen ontmoet, is het niet alleen maar vreemd terrein. Het is bevreemdend, dat de groenteboer, de slager en de melkboer op zondag er zo „gewoon" uitzien. Zij tekenen de straat, maar niet wanneer zij er optreden in de vermomming van partikulier-burger. De straat als mijn straat is niet die van deze partikulieren. Alleen in hun „eigenlijke" funktie horen ook zij er „thuis".

De straat heeft haar bewoners: de oude heer met z'n grijze baard en zware wandelstok, de malle juffrouw die in de aardbeientijd van een venter „een half ons" verlangt en s.v.p. boven gebracht!, de meneer in z'n voorwereldlijk autootje, de gevreesde gekke mevrouw die af en toe in de gordijnen staat te razen, het jonge echtpaar bij wie je over het hekje moogt klimmen om je bal uit de tuin te halen, de nurkse meneer die nijdig tegen de ramen tikt als je in zijn portiekje schuilt, enz. De straat heeft zeker haar kinderen maar die worden vooral op de speelstukken ontmoet en komen „uit de buurt". De vraag is vooral of de straat speelstraat is of niet en vervolgens of men in de speelstraat z'n plaats heeft en zo ja, wie men er dan ontmoet en wat men er doet. Men verlaat immers zijn straat of straatstuk, als de speelstraat niet voor het eigen huis ligt. De allerkleinsten spelen „op het stoepetje" voor huis, maar reeds de zesjarigen en zeker de jonge schoolkinderen gaan verder van huis. Al spoedig gaat dus de buurt als levensterrein optreden. Gezegend de kinderen binnen wier areaal „een landje" ligt. Het brokken-speelterrein van de Denen is niets anders dan de geurbaniseerde „revival" van het „landje". De geplaveide speeltuin ontaardt licht in de vervlakte vorm van de speelplaats, die een omheinde straat wordt met schommel en wip, enz. Het kind is er dan veilig en vindt er funktionele-bewegingsmachines ter beschikking, maar het is een onpersoonlijk, wortelloos verblijf. Het is hygiënisch en nuttig maar artificieel. Er is geen intimiteit en geen geheim en dus treedt er geen persoonsvorming op voorzover deze eigen vormgeving aan de wereld veronderstelt. In de kollektivistische vorm van de laat-negentiende-eeuwse en vroeg-twintigste eeuwse demokratieën in Europa, later bv. in Amerika en Rusland zou men dgl. speeltuinen op hun plaats achten. Waar de wereld nog of weer ruimte laat, die het kind zelf zal moeten constitueren, daar worden dergelijke speeltuinen steeds onbevredigender.

Men brengt de maatschappelijk-verwilderde jeugd nooit tot personalisering door dgl. inrichtingen. Daartoe zal zij met de avontuurlijke ruimte geconfronteerd moeten worden onder de *opgave* ener vormgeving die grote persoonlijke verscheidenheid toelaat. Het „klaargezette" karakter van enig milieu is aan een uiterst minimale limiet gebonden. Oneindig belangrijker is de klimboom, het bosje, de kuil, de belt, het betonblok, het poeltje. Maar dat alles, óók *dit* alles voor-onderstelt: het huis. Het huis maakt deze buitendomeinen pas vormgevend. Ontbreekt het huis dan zal men òf het huis moeten *maken* òf men zal het verblijf in deze buiten-domeinen onder opgaven moeten stellen. Dit laatste doet bv. de jeugdbeweging, die kampeert, speurt, opspoort, verzamelt, enz. Het eerste zien we eveneens als mogelijkheid van de kampeertent, maar het kan ook zijn, dat een bepaald gezin in een buurt van overigens onbehuisden deze taak vervult, ofwel men stelt op een terrein een huisje beschikbaar waarin een bewoner het huiskarakter schept voor het gehele gebied.

De straat – wij zeiden dit al – is de ontmoetingsplaats der kinderen. De groep wordt er naar leeftijdsconglomeraten gescheiden en de groteren zwermen ook weg de stad in. Omdat het huis de integrator is van de straat, kan het geen bevreemding wekken, dat de straat voor het kind de *vreemde* wereld kan betekenen. Zo treffen wij soms in de vroege jeugdherinneringen de blik in de straat aan als ontmoeting met een vreemde wereld.

Maar spoedig is de straat toch „buiten" en „vrij-spel", tegelijk: „veilig". Zij is niet steeds „speelplaats voor de deur", want de straat is voor het kind, voorzover zij plaats der vrijheid is, altijd een bepaald *stuk* straat of stratenkomplex. De speelplaats begint soms midden in een stille straat, een gracht valt geheel uit. Men zou vermoeden: om de nabijheid van het water. Vraagt men er in een bepaalde buurt naar, dan is het eigenlijke antwoord, dat de kinderen er vrezen bij balspel hun bal in de gracht kwijt te raken. Uit de jeugdherinnering van ouderen komt echter nog iets anders naar boven: „Je had daar de straat niet zo om je heen. 't Was er te open". M.a.w.: de gracht of kade schoot hier te kort in huiselijkheid. Elders vinden wij het grachtje, loodrecht op een nauw steegje als *het* objekt van vrees voor alle kinderen en bij de gemeenschappelijke vervaardiging van een maquette van „onze nieuwe straat" roepen *alle* kinderen gelijkelijk om: „eerst 't grachie dempe". De straat, die bij deze slecht behuisde en in zwakke gezinnen levende kinderen, extra belangrijk was geworden, had hier bovendien nog bizondere beveiliging nodig.

Het vertrouwde domein kan een *bedreigd* domein zijn. Het moderne verkeer is als bedreigende faktor voldoende bekend. De struktuur zelf van dit domein kan echter persoonlijke („de boze buurman") en zakelijke (het grachtje) elementen bevatten. Het vertrouwde karakter wordt daarmee echter niet aangetast. Iedere dag is het er opnieuw en opnieuw beschikbaar.

Iedere morgen is er kans, dat de wereld een blad heeft omgeslagen van zijn boek. Wel staat op elk blad hetzelfde, maar toch staat er op elk blad iets dat de frisheid van de nieuwe dag heeft. Hoe vertrouwd en bekend zijn de dingen in de huiskamer, maar hoe tonen zij zichzelf tegelijk van een andere kant. Bij langere afwezigheid, na vakantie of ziekte, is dat nog meer het geval. De gewone dingen treden op met vriendelijke vertrouwdheid, zoals oude dorpsgenoten ons, na lange jaren teruggekeerd, tegemoet treden. Zij zeggen – als die meubelen: „Wij zijn nog van *toen*", en: „Wij zijn thans weer van *nu*. Kom je eens aan? Dan kunnen wij over vroeger praten en over hetgeen je voornemens bent te gaan doen".

Het kind dat terugkeert, dat weer thuiskomt, neemt de dingen nieuw in zich op: het loopt verheugt de kamer of het huis door om eerst: het milieu, dan ook: alle dingen te begroeten, het stormt de tuin in, de straat op, het wil – snel achtereen – met oude vertrouwde stukken speelgoed spelen, spelletjes van vroeger overdoen, z'n vrindje ontmoeten. Het terugkerende kind stort zich even in zijn wereld. *Zijn* wereld, die de personale eenheid vormt van de wereld der gemeenschap, der gezamenlijkheid, der dingen en der eigenheid – en die tevens die eigenheid verwerkend representeert.

Zoals het kind terugkeert in deze vertrouwde wereld, is deze fragmentarische verhandeling terug bij haar vertrouwde uitgangspunt: een wereld waarin het kind de dingen door de mensen en de mensen door de dingen leert kennen. Althans *kan* leren kennen en, mits opgevoed, *kan* leren respekteren.

ONDERZOEK NAAR DE STAND VAN HET LAGER ONDERWIJS IN NOORD-BRABANT

C. LEERTOUWER

Dit belangrijke en baanbrekende onderzoekingswerk vindt zijn uitgangspunt in het Provinciale Welvaartsplan van deze provincie.

Volgens de hierin gevolgde gedachtengang is verhoging van de welvaart van bepaalde streken niet alleen afhankelijk van maatregelen van sociaal-economische aard; ze is ook een kwestie van opvoeding in de brede zin van het woord en dus van schoolopvoeding.

Daarom vonden Gedeputeerde Staten het gewenst eens op de hoogte gesteld te worden van de stand van het onderwijs in hun gewest: niemand heeft graag achterlijke toestanden in zijn omgeving!

De commissie, die de opdracht tot het onderzoek ontving, besloot zich welbewust te beperken tot een onderzoek naar de stand van de „Schoolse ontwikkeling". Verder onderzocht ze deze alleen van een verantwoord aantal zesde klassen. Twee beperkingen, die gezien de lange duur van dit onderzoek (zes jaar) zeker wijs zijn geweest.

Het rapport, waarin verslag van het werk van de commissie wordt gedaan, is nogal lijvig (351 blz.), maar het is in verschillende opzichten interessant. We bekijken het achtereenvolgens van onderwijskundige en sociologische kant.

A. De onderwijstechnische kant

I. Het onderzoek zelf.

De vraag stellen naar de stand van het onderwijs in een bepaald gebied vooronderstelt, dat men de resultaten van het onderwijs op de een of andere manier meten kan.

Nu is wel iedereen overtuigd, dat hierbij geen sprake kan zijn van een meting in natuurwetenschappelijke zin[1].

Mogelijk is slechts een meting in de zin van rangschikking volgens een schaalverdeling (zwak-middelmatig-goed).

Kunnen we de stand van het onderwijs dan niet het best beoordelen op grond van de gegeven rapportcijfers?

Dit heeft het bezwaar, dat de gehanteerde maatstaven bij de cijferbepaling van school tot school te veel verschillen en we zouden dus tot een weinig objectief beeld komen.

Wil men de beoordelingsmaatstaf voor allen gelijk houden en de beoordeling voor alle scholen onder gelijke omstandigheden doen geschieden, dan zal door een massaal onderzoek in de vorm van een soort examen moeten gebeuren.

1 Vgl. Ph. Kohnstamm. Pers. in wording. Bk. IV. Hfdst. 2.

In de laatste tientallen jaren heeft men hierbij in de Angelsaksische landen gebruik gemaakt van de *schoolvorderingentests*, vroeger wel eens spottend „paedagogische duimstokken" genoemd. Was er eertijds misschien wel eens reden voor deze spot, ze hebben tegenwoordig een hoge graad van perfectie bereikt en zijn dus als meetinstrument zeker nuttig en bruikbaar.

We noemden het onderzoek hierboven een soort examen. Dat kan misverstand wekken. Er zijn principiële verschillen tussen de doorsnee examens en de schoolvorderingentest.

De schoolvorderingentest is ingesteld op groepsprestaties en wel zo, dat de zwakken, middelmatigen en goeden duidelijk naar voren treden, zodat onderlinge vergelijking gemakkelijk gaat.

Dit bereikt men door een nauwgezette keuze en formulering der vragen en opdrachten en een zo goed mogelijke opklimming naar moeilijkheden.

Verder wordt een schoolvorderingentest door vooronderzoek eerst gekeurd en onderzocht op haar *betrouwbaarheid* (reliability) en *geldigheid* (validity).

Een test is betrouwbaar, als de toevalsfactoren in haar uitkomsten geen of een geringe rol spelen. Hertesting of testing van gelijkwaardige groepen moet niet tot grote verschillen leiden. Men beschikt over goede statistische technieken om de mate van betrouwbaarheid van een test te berekenen.

Een test is geldig, wanneer ze werkelijk testeert, wat ze aangeeft. Volgens V. H. Noll hangt deze geldigheid voor de scholastic-test af van: de mate van samenhang met het leerplan (curricular validity), de logische analyse van de te onderzoeken vaardigheid of geschiktheid (logical validity) en de mate van samenhang met de gewone onderwijservaringen in de klas (empirical validity).

Nu geloven we, dat het één van de grote verdiensten van de Brabantse onderzoekers is, dat ze het langdurige en moeizame werk hebben willen verrichten, niet minder dan 18 schoolvorderingentests[1] op te stellen (zeven voor Nederlands, vier voor Rekenen, een voor Geschiedenis, twee voor Aardrijkskunde, twee voor Natuurkunde, één voor Gezondheidsleer en één voor Veilig verkeer).

Door grondige analyse van leerplans en richtlijnen, door het zelf opstellen van een ontwerpleerplan en toetsing daarvan aan het oordeel van vele deskundigen in en buiten het onderwijs werd gezorgd voor de curricular validity.

(N.B. Ik heb met veel belangstelling kennisgenomen van de meningen over de waarde der leerstof, vooral van de outsiders. Maar ik kan niet begrijpen, waarom een kind de tafels tot 20 uit zijn hoofd moet kennen. Ook ben ik niet overtuigd van de waarde van het copiërend tekenen).

1 Ze zijn intussen uitgegeven bij N.V. Parcival, Breda.

De empirical validity bleek uit de overeenstemming tussen de testuitkomsten met het oordeel, dat de schoolhoofden afgaven over de geschiktheid tot het volgen van voortgezet onderwijs.

De betrouwbaarheid van de tests werd statistisch berekend en ze bleek hoog te zijn.

We kunnen dus zeggen, dat een degelijk instrument werd geschapen voor verder onderzoek van het Nederlandse onderwijs.

Het tweede gedeelte van het onderzoek betrof de expressievakken: stellen, schrijven, zingen, tekenen, lichaamsoefening en nuttige handwerken. Dit is bij lange na niet zo goed uitgewerkt als het eerste deel. Het best van opzet is zeker het zangonderzoek door het Ward-insituut. Een overzicht van de gang van zaken volgt hier.

a. De kwaliteit van de *zanguiting* werd onderzocht door van iedere klas de twee eerste strofen van het Wilhelmus op de taperecorder vast te leggen ter beoordeling.

b. De peiling van de liederenschat vond plaats door het laten opschrijven van titels of eerste regels van gekende liederen.

c. Voor het muzikaal gehoor: herkenning van kleine tonenreeksen, die op een of andere wijze moesten worden genoteerd.

d. Voor het ritmisch gevoel: herkennen van enkele ritmische figuren.

e. Notenschrift: herkennen van bekende liedjes aan de eerste daarvan genoteerde regel.

Lijkt U dit een zwaar programma? Op scholen, waar het zangonderwijs op deskundige wijze werd gegeven bleek men het onderzoek toch goed te hebben doorstaan.

Zeer serieus vond ik ook de opzet van het onderzoek naar de stand van het vak lichaamsoefening door de consulenten van het vak.

Minder geslaagd lijkt mij het tekenonderzoek door twee ongelukkige opgaven: Het vergroten van een landkaartje als copieeropgave en het tekenen van een landschapje als fantasieopgave. Dit laatste geeft natuurlijk aanleiding tot veel geheugenwerk.

Het stellen werd alleen onderzocht aan de hand van een opstelletje: Onze klas. Me dunkt, dat dit wat schamel is tegenover het uitvoerige tekenonderzoek.

Het schrijven schijnt de commissie niet na aan het hart te hebben gelegen. Wegens gebrek aan mankracht (en geld?) werd het niet nagekeken.

II. De resultaten

Deze waren voor de expressievakken niet erg bemoedigend. We laten de commissie voor zang aan het woord over de zanguiting, het eerste punt van onderzoek dus.

„Meestal nam de leerkracht een willekeurige toonhoogte. Detoneren van ½ tot 1 toon kwam geregeld voor. Eenmaal zelfs 6 tonen. Met het

dalen van het peil van het gezongene nam het gebruik van een verkeerd portamento naar evenredigheid toe. Doorgaans werd geen aandacht besteed aan het al of niet meezingen der brommers. Het tempo was over het algemeen veel te langzaam. De leiding was vaak of helemaal afwezig of volkomen ondoelmatig".

Dit is nog maar een selectie. Een vernietigend oordeel dus. We zijn er van overtuigd, dat het oordeel buiten Brabant niet anders zou zijn. We mogen in dit verband misschien verklappen, dat een ontmoeting op zanggebied tussen een Nederlandse kweekschool en een Paedagogische Hochschule tot onze pijnlijkste ervaringen behoort in onze vrij lange onderwijsloopbaan!

De lichamelijke geoefendheid gaf ook geen stof tot juichen. We nemen hier twee beoordelingstabellen over:

1. *Lichaamshouding*

	goed	matig	slecht
stadsjeugd	22 %	50 %	28 %
plattelandsjeugd	10 %	48 %	42 %

2. *Lichaamsbeweging*

	voortbewegen			werpen			springen		
	goed	matig	slecht	goed	matig	slecht	goed	matig	slecht
stadsjeugd	11 %	56 %	33 %	13 %	47 %	40 %	13 %	44 %	43 %
plattelandsjeugd	11 %	54 %	35 %	18 %	47 %	35 %	11 %	46 %	43 %

Een geweldige achterstand van het platteland dus.

Bij de tekenproeven was het resultaat van de copieertekening en de randversiering zodanig, dat 65 % onder het gemiddelde waarderingscijfer lag. Bij de fantasietekening was dit 42 %. Ook hier dient volgens de deskundige commissie nog veel te worden verbeterd.

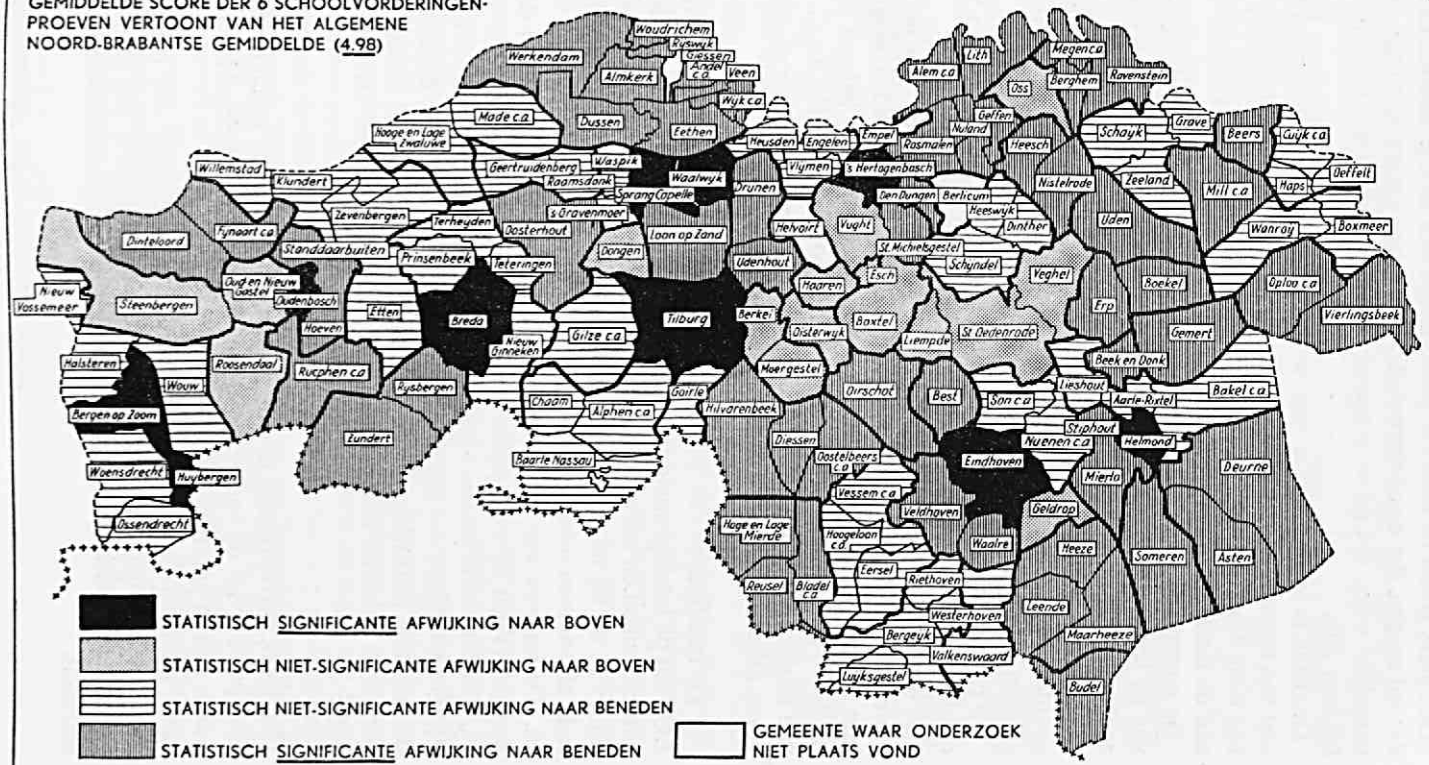
Volgens de dames van de handwerkcommissie waren de resultaten nogal goed, maar de spreiding verried, dat het werk te gemakkelijk was geweest. De beoordelende dames vonden dat ook. Wat zal een arme man als uw recensent er dan van zeggen?

De stand van het stellen kan ik niet beoordelen. De commissie heeft de opstelletjes (1644) keurig gerangschikt volgens een schaal van 7 modellen. Er was een geringe samenhang tussen de resultaten van het stellen en de taaltest, wat mij gezien de opgave niet verwondert.

Wat men met de schoolvorderingentest aan resultaten heeft bereikt laat zich het best demonstreren aan de hier bijgevoegde kaart.

REGIONALE ANALYSE DE PROVINCIE VERDEELD IN 68 GEBIEDEN

DE SIGNIFICANTIE DER AFWIJKING WELKE DE GEMIDDELDE SCORE DER 6 SCHOOLVORDERINGEN-PROEVEN VERTOONT VAN HET ALGEMENE NOORD-BRABANTSE GEMIDDELDE (4.98)



De cijfers geven de bereikte gemiddelden aan in z.g. standaardscores, dat wil zeggen, dat de oorspronkelijke uitslagen omgerekend zijn op een dergelijke wijze, dat nu de prestaties van de verschillende klassen vergelijkbaar zijn.

Duidelijk is op de kaart te zien, welke gebieden een significante (d.w.z. niet van toevalsfactoren afhankelijke) afwijking van het gemiddelde hebben naar boven en naar beneden. Het zijn vooral de agrarische gebieden aan de randen van de provincie, die hier opvallen.

De commissie heeft niet volstaan met aan te geven hoe de spreiding van de leerprestaties naar haar voorlopige meting lag. Ze heeft ook gezocht naar de oorzaken van het uiteenlopen van de resultaten.

Uit allerlei verzamelde gegevens wist men na te gaan, dat betere en slechtere prestaties samengingen met omstandigheden in de leerling zelf gelegen of omstandigheden van school-, gezins- of streekmilieu.

Op twee manieren heeft de commissie nu getracht uit te maken welke omstandigheden relevant waren voor betere prestaties.

Ze deed dat door mathematisch-statistische bewerking van het testmateriaal, nl. uniform maken van bepaalde omstandigheden, waardoor hun invloed werd uitgeschakeld en door factoranalyse, bekend uit het moderne testonderzoek (Thurstone e.a.). Voor de technische details hiervan moeten we de belangstellenden naar het rapport zelf verwijzen. We geven alleen enige conclusies.

1. De intelligentie kan niet dienen als verklarende omstandigheid. Het I.Q., dat de intelligentietests achterhalen is een *complex* gegeven, waarin aanleg, milieu en ontvangen onderwijs een rol spelen. (Dit naar aanleiding van de bij de eerste onderzoekingen naast de schoolvorderingentests afgenomen intelligentietests.)
2. De jongens vertonen over de hele lijn een gunstiger beeld dan de meisjes. (Wijst op wenselijkheid van differentiatie!)
3. De doubleurs kwamen tot iets lagere prestaties dan de niet doubleurs.
4. De resultaten der lagere school worden in hoofdzaak bepaald door de familiale uitrusting van de leerlingen enerzijds en het economische, sociale en culturele klimaat, waarin de school haar werk verricht anderzijds.

Het bleek bijvoorbeeld, dat de prestatie steeg met de sociaal-economische positie van de vader, dat de resultaten in industriegebieden beter waren dan in agrarische e.d.

Een verrassende conclusie: de leerprestaties hebben een belangrijke sociale component. Vooral verrassend voor diegenen, die menen, dat goede leerprestaties primair afhankelijk zijn van didactisch-methodische activiteit.

B. De sociologische kant

Doordat de milieuomstandigheden in het onderzoek werden betrokken begaf de commissie zich op sociologisch terrein. Het is interessant te zien hoeveel gegevens de commissie nog in dit opzicht heeft verzameld. We geven enkele voorbeelden.

Een samenwerkingsvorm in de school: In 20 % van de in een enquête ondervraagde scholen vond nooit een schoolvergadering plaats, in ±40% viermaal of meer per jaar.

Wanneer men daarnaast ziet hoeveel zorg en tijd aan de systematische samenspreking wordt besteed in de moderne bedrijven, dan steekt dit wel erg af. Een sociologische vergelijking van de samenwerkingsvormen van school en bedrijf zou zijn nut kunnen hebben!

Samenwerkingsvormen school en huis. In 60 % van de scholen wordt geen enkele maal ouderavond gehouden, van 26 % der scholen getuigen de hoofden, dat de belangstelling van de ouders voor het onderwijs gering is. En dat in een tijd, waarvan de sociologen beweren, dat de stijging op de maatschappelijke ladder ten nauwste samenhangt met het schoolsysteem!

Hier moeten vele ouders een vals beeld van de functie der school hebben, een beeld, dat past bij de oude agrarische maatschappij[1]. Een onderzoek hiernaar zou dus in verschillende streken op zijn plaats zijn.

Betreffende het gezinsmilieu: kinderen uit door de hoofden van scholen als minder gunstig beoordeelde gezinnen hadden ongunstige prestaties in de tests, de kinderen wier vaders bouwvakarbeider, boer of landarbeider waren, hadden de ongunstigste prestaties. Het eerste is een bekend verschijnsel, het laatste zal zeker streeksgewijze niet gelijk liggen. Nader sociologisch onderzoek lijkt gewenst.

De commissie had natuurlijk niet tot taak de problemen van school en milieu verder aan te snijden. Zij heeft aangeduid, van welke betekenis ze waren en ze beveelt aan een team van specialisten te vormen op medisch, psychologisch en sociaal-paedagogisch terrein, dat het leerkrachtencorps steun en voorlichting zou moeten geven bij hun pogingen het onderwijs af te stemmen op de milieuomstandigheden. Een centrale regionale dienst lijkt hiervoor de aangewezen instantie, vooral met het oog op de coördinatie met reeds bestaand werk. Verheffing van een bepaald gebied is alleen mogelijk bij een „comprehensive approach". Dit is een les, die de achtergebleven gebieden buiten Europa ons wel hebben geleerd!

Tenslotte nog één opmerking. Wat missen we toch in Nederland een goede schoolsociologie. Aan de sociologie van het gezin en het bedrijf is hier de laatste jaren veel aandacht besteed; het wordt tijd, dat we nu met

1 Vgl. K. van Dijk, Wij en de anderen, blz. 64 e.v.

dezelfde animo de school gaan bekijken! Wat we er over vinden in de Amerikaanse literatuur (Waller, Brookover) is voor ons maar tendele bruikbaar.

De resultaten van het schoolsociologisch onderzoek zouden dan de bovengenoemde specialistenteams het pad kunnen effenen. En op de kweekscholen zouden de aanstaande onderwijzers ook nog een graantje mee kunnen pikken.

BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

Paedagogische Studiën tracht zo goed mogelijk, door het bespreken van de paedagogische en psychologische literatuur, voorlichting te geven. Daarnaast wil ons blad informatieve gegevens verstrekken over de wetenschappelijke literatuur met betrekking tot onderwijs en opvoeding. De redactie verstrekt dan ook enige keren per jaar een bibliografisch overzicht aan de hand van de hierbij gaande rubricering:

Indeling voor bibliografische notities van Paedagogische Studiën

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

In het meinummer van Paedagogische Studiën is een begin gemaakt met het verstrekken van deze bibliografische notities. Achter de titels is vermeld de naam van de instelling waar de boeken aanwezig zijn. Daarbij zijn de volgende afkortingen toegepast:

[P.I.-U.] = Pedagogisch Instituut, Trans 14 te Utrecht.

[K.B.] = Koninklijke Bibliotheek te 's-Gravenhage.

1. FILOSOFIE EN THEOLOGIE (MET BETREKKING TOT OPVOEDING EN PEDAGOGIEK)

BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH. *Einfache Sittlichkeit.* Kleine philosophische Aufsätze. 2. erw. Aufl. Göttingen, [1957]. 8°. 205 blz. 1e uitg. 1947. *[K.B.]*

BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH, ERNST LICHTENSTEIN und OTTO HEINRICH WEBER. *Der Mensch in Theologie und Pädagogik.* Mit einem Diskussionsbericht von Ingeborg Röbbelen. Heidelberg, 1957. 8°. 79 blz. *[K.B.]*

PIRE, GORGES. *Stoïcisme et pédagogie.* De Zénon à Marc-Aurèle, de Sénèque à Montaigne et à J. J. Rousseau. Préf. de Henri Irénée Marrou. Liège [etc.], 1958. 8°. 219 blz. *[K.B.]*

LITT, THEODOR. *Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes.* Heidelberg, 1958. 8°. 191 blz. *[K.B.]*

RUSK, ROBERT ROBERTSON. *The philosophical bases of education.* (2nd ed.) rev. and enl. London, 1956. 8°. VIII, 176 blz. 1e uitg. 1928. *[K.B.]*

BUBER, MARTIN. *Ich und du.* Um ein Nachw. erw. Neuausgabe. Heidelberg, 1958. 8°. 117 blz. 1e uitg. 1923. *[K.B.]*

DERBOLAV, JOSEF. *Erkenntnis und Entscheidung. Philosophie der Geist. Aneignung in ihrem Ursprung bei Platon.* Wien, enz. 1954. 8°. 487 blz. *[P.I.-U.]*

ROTHACKER, ERICH. *Probleme der Kulturanthropologie.* Bonn, 1948. 8°., blz. 55-199. *[P.I.-U.]*

ROTHACKER, ERICH. *Mensch und Geschichte.* Studien zur Anthropologie und Wissenschaftsgeschichte. (2. Aufl.). Bonn, 1950. 8°. 239 blz. Athenäum. Verlag. *[P.I.-U.]*

STAVENHAGEN, KURT. *Person und Persönlichkeit.* Unters. zur Anthropologie und Ethik. A. d. Nachlass hrsg. von Harald Delius. Göttingen, (1957). 8°. 307 blz. prt. *[P.I.-U.]*

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

HÄBERLIN, PAUL. *Leben und Lebensform.* Prolegomena zu einer universalen Biologie. Basel [usw.], 1957. 8°. 221 blz. *[K.B.]*

SCHEUERL, HANS. *Begabung und gleiche Chancen.* Zur Frage der „Startgerechtigkeit" im Schulwesen. Heidelberg, 1958. 8°. 32 blz. *[K.B.]*

DOBZHANSKY, THEODOSIUS. *The biological basis of human freedom.* (New-York, 1956). 8°. VIII, 139 blz. Page-Barbour lectures for 1954 at the Univ. of Virginia. Columbia Univ. Press. *[P.I.-U.]*

Problemen van rijping en aanpassing in deze tijd. Tien voordrachten door A. C. Rümke, J. H. Dijkhuis, A. D. de Groot e.s. ('s-Gravenhage, 157.) 8°. 117 blz. Symposia der Sociëteit voor Culturele Samenwerking te 's-Gravenhage. *[P.I.-U.]*

Perspectives in personality theory. Ed. by Henri P. David and Helmut von Bracken. (With a forew. by Otto Klineberg.) New-York, (1957). 8°. XII, 435 blz. Basic Books. Inc. *[P.I.-U.]*

3. GESLACHTEN EN GESLACHTSVERSCHILLEN

STRAIN, FRANCES BRUCE. *New patterns in sex teaching.* A guide to answering children's questions on human reproduction. (2nd. ed.) New-York, (1951). 8°. XVIII, 262 blz. *[P.I.-U.]*

WATERINK, J. *Hoe vertellen we het onze kinderen. Sexuele voorlichting.* Wageningen, 1957. 8°. 144 blz. *[P.I.-U.]*

4. ALGEMENE PSYCHOLOGIE EN PSYCHOPATHOLOGIE

HILGARD, ERNEST ROPIEQUET. *Introduction to psychology.* Under the general editorschip of Claude E. Buxton. 2nd ed. New-York, [1957]. 8°. XVI, 653 blz. Met afbn. *[K.B.]*

VOUTSINAS, DIMITRI. *Dix années de psychologie française (1947–1956).* Recueil des articles de psychologie parus dans les revues françaises. [Paris, 1957]. 8°. 120 blz. Groupe d'études de psychologie de l'Université de Paris. *[K.B.]*

BINSWANGER, LUDWIG. *Der Mensch in der Psychiatrie.* Pfullingen, 1957. 8°. 71 blz. *[K.B.]*

EYSENCK, HANS JÜRGEN. *Sense and nonsense in psychology.* [Harmondsworth, Middlesex, etc., 1957]. 8°. 349 blz. Pelican books: A 385. *[K.B.]*

Seelenleben und Menschenbild. Festschrift zum 60. Geburtstag von Philipp Lersch. (Hrsg. von Adolf Däumling). München, 1958. 8°. X, 249 blz. Met port. Bijdragen van A. Vetter e.a. Met bibliografie. *[K.B.]*

CARUS, CARL GUSTAV. *Vorlesingen über Psychologie,* gehalten im Winter 1829/30 zu Dresden. [Jahrhundertausgabe (1931) mit einer Einführung und Anmerkungen besorgt von Edgar Michaëlis. Neu hrsg. und durchges. von Friedrich Arnold]. Darmstadt, [1958]. 8°. XLIV, 460 blz. 1e uitg. 1831. *[K.B.]*

BARNHOORN, JOHANNES ANTHONIUS JOSEPH. *Sociaal-psychiatrische casuïstiek.* Leiden, 1958. 8°. XII, 208 blz. Psychologische achtergronden: 1. *[K.B.]*

OLSON, WILLARD CLIFFORD. *Psychological foundations of the curriculum.* Paris, 1957. 4°. 67 blz. Unesco. Educational studies and documents: 26. *[K.B.]*

KREVELEN, DIRK ARNOLD VAN. *Mogelijkheden en onmogelijkheden van de kinderpsychiatrie.* Openbare les te Leiden op 18 mrt. 1957. Leiden, 1957. 8°. 34 blz. *[K.B.]*

BLESS, H. *Inleiding tot de pastorale psychologie.* Roermond [enz.], 1958, 8°. 206 blz. *[K.B.]*

Psychotherapy of the adolescent. Ed. by Benjamin Harris Balser. (Lect. and disc. from the symposium of the American Psychiatric Ass. in Atlantic City, May 1955). New-York, (1957). 8°. 270 blz. Intern. Univ. Press. *[P.I.-U.]*

Heilwege der Tiefenpsychologie. Hrsg. von L. Szondi. Bern enz., (1956), 8°. 188 blz. *[P.I.-U.]*

HAEBERLIN, PAUL. *Minderwertigkeitsgefühle. Wesen, Entstehung, Verhütung, Ueberwindung.* 6. Aufl. Zürich, (1947). 8°. 62 blz. Schweiz. Spiegel Verlag. *[P.I.-U.]*

SACHERL, KARL. *Die Pedanterie.* Göttingen, (1957). 8°. 120 blz. *[P.I.-U.]*

5. HEILPEDAGOGIEK, GEHANDICAPTE KIND, ENZ.

DESPERT, JULIETTE LOUISE. *Enfants du divorce.* Trad. de l'anglais par Dominique Maroger. Paris, 1957. 8°. IV, 243 blz. *[K.B.]*

VLIEGENTHART, WILLEM EVERT. *Op gespannen voet. Over kinderen met lees- en spellingsmoeilijkheden en hun relatie tot de wereld.* – A study of the relations between the child and his world in cases of reading and spelling disability. (With a summary in English). Groningen, 1958. 8°. VIII, 278 blz. Proefschrift Utrecht. *[K.B.]*

Education. The – of dull children at the primary stage. London, [1957]. 8°. 176 blz. Cheshire Education Committee. 1e uitg. 1956. *[K.B.]*

TESSENOW, H. J. *Stotterer-Fibel.* Ein Wegweiser für die Behandlung sprachgestörter Kinder. Mit Abbildungen. Stuttgart, 1958. 8°. VIII, 64 blz. *[K.B.]*

HELLMER, JOACHIM. *Erziehung und Strafe.* Zugleich ein Beitrag zur jugendstrafrechtlichen Zumessungslehre. Berlin, [1957]. 8°. 292 blz. *[K.B.]*

Das schwer erziehbare Kind. Seine ärtzliche Behandlung, seine pädagogische Betreuung. Hrsg. von C. Ebermaier. Düsseldorf, (1956). 8°. 158 blz. *[P.I.-U.]*

6. SOCIOLOGIE, POLITICA. ADULT EDUCATION

KELLY, THOMAS. *George Birkbeck, pioneer of adult aducation.* Liverpool. 1957. 8°. XVI, 380 blz. Met afbn., krtn en portn. *[K.B.]*

BALLAUFF, THEODOR. *Erwachsenenbildung. Sinn und Grenzen.* Heidelberg, 1958. 8°. 164 blz. *[K.B.]*

PEERS, ROBERT. *Adult education.* A comparative study. London [etc., 1958]. 8°. XIV, 365 blz. International library of sociology and social reconstruction. *[K.B.]*

DUNGEN, M. G. M. VAN DEN. *De jeugdige mens en de machteloosheid der volwassenen.* Utrecht [enz.], 1958. 8°. 171 blz. Mens en medemens. 2e serie: [2]. *[K.B.]*

VOLLEBERGH, JOSEPHUS JOHANNES ANTONIUS. *Bijscholing van volwassenen.* Een leerpsychologische studie. Nijmegen [enz.], 1958. 8°. VI, 171 blz. *[K.B.]*

OBERNDÖRFER, DIETER. *Von der Einsamkeit des Menschen in der modernen, amerikanische Gesellschaft.* Freiburg i. Br., (1958). 8°. 195 blz. Freiburger Studien zu Politik und Soziologie. *[K.B.]*

Adult education groups and audio-visual techniques. Paris, [1958]. 4°. 35 blz. Unesco. Reports and papers on mass communication: 25. *[K.B.]*

RIEDMATTEN, L. DE. *Le problème social à travers l'histoire.* Préf. de J. Fourastié. 2me. éd. Versailles, 1957. 8°. 464 blz. *[P.I.-U.]*

SCHULENBERG, WOLFGANG. *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung.* Eine Unters. im Grenzgebiet zw. Pädagogik und Soziologie. Stuttgart, 1957. 8°. XII, 211 blz. Göttinger Abhandlungen zur Soziologie; Bd. 1. *[P.I.-U.]*

OLDENDORFF, A. *Mensen onder elkaar.* Utrecht enz., 1957. 8°. 96 blz. Mens en medemens; aspecten der soc. werkelijkheid. Het Spectrum. *[P.I.-U.]*

De mens in zijn levensmilieu. (Lezingen uitgespr. voor de leden der St. Adelbertvereniging te Amsterdam, door L. J. M. Feber, H. Ruygers, N. Perquin e.a.). Utrecht, enz., 1957. 8°. 148 blz. Mens en medemens. Aspecten der sociale werkelijkheid. *[P.I.-U.]*

HUTTE, H. A. *Vorming van volwassenen door creatief spel.* Soc.-psychol. belicht. Purmerend, 1956. 8°. 51 blz. Cah. v. h. Werkcentrum voor lekenspel en creatief spel; Dl. 4. *[P.I.-U.]*

GEER, JOHAN PETRUS VAN DE. *A psychological study of problem solving.* 1957, 8°. 216 blz. Proefschrift Leiden. *[P.I.-U.]*

FRANÇOIS-UNGER, CLAUDE. *L'adolescent inadapté.* Réadaptation soc. et formation profess.; Préf. de Henri Piéron et de W.D.Wall. Paris, 1957. 8°. XIV, 302 blz. *[P.I.-U.]*

ANGELINUS (kloosternaam van M. J. M. FREERICKS). *Wijsgerige gemeenschapsleer.* 5e dr., verzorgd door Paschasius (kloosternaam P. J. G. v. d. Meeren). Utrecht, enz., 1949. 8°. 296 blz. *[P.I.-U.]*

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

PERQUIN, NICOLAAS CORNELIS ADRIANUS. *Een levensschool voor de jeugd in de bedrijven.* Groningen, 1958. 8°. 166 blz. Moderne onderwijssystemen: 13. *[K.B.]*

Jeugd in Tilburg. Een sociaal-psychologisch onderzoek naar de opvoedkundige situatie van de rijpere jeugd door het Hoogveld-Instituut. Herdruk. [Samenvatting door J. Pulles]. Tilburg, 1958. 4°. 90 blz. *[K.B.]*

Film. Jugendpsychologisch betrachtet. Vorträge und Beschlüsse anlässlich der 1. Tagung der Jugend schutzbeauftragten der Länder bei der FSK. Hrsg. vom Wiss. Inst. für Jugendfilmfragen München. München, (1957). 8°. 76 blz. Schriftenreihe der Wiss. Inst. für Jugendfilmfragen München. *[P.I.-U.]*

Kind und Jugendlicher in der Gemeinschaft. Das brennende Problem der Gegenwart. Hrsg. von Leopold Prohaska. Wien, (1957). 8°. 240 blz. Veröffentl. des Inst. für vgl. Erziehungswissenschaft. Salzburg; Bd. 9. *[P.I.-U.]*

Jugendliche stören die Ordnung. Bericht und Stellungsnahme zu den Halbstarkenkrawallen. (Von) C. Bondy, J. Braden, R. Cohen, (und) K. Eyferth. München, (1957). 8°. 132 blz. Schriftenreihe: Der Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge; Bd. 1. Juventa-Verlag. *[P.I.-U.]*

FABER, D. *Practijk der kinderbescherming.* 2e dr. Neerbosch, (1954). 8°. 96 blz. Brochurenreeks voor pract. kinderbescherming. *[P.I.-U.]*

BERGLER, REINHOLD. *Kinder aus gestörten und unvollständigen Familiën.* Weinhem enz., 8°. 118 blz. Quellenhefte für dir soz. Ausbildung. *[P.I.-U.]*

MEILI, RICHARD. *Psychologie der Berufsberatung.* 3. Aufl. 1951. 8°. 76 blz. 4. Aufl., 1958. Psychologische Praxis; Hft. 4. *[P.I.-U.]*

HADRIGA, FRANZ. *Kinder ohne Eltern?* Erziehungsprobleme berufstätiger Eltern. Wien, (1956). 8°. 139 blz. *[P.I.-U.]*

WASEM, ERICH. *Jugend und Filmerleben.* Beitr. zur Psychologie und Pädagogik der Wirkung des Films auf Kinder und Jugendliche. (Mit einem Vorw. vom M. Keilhacker.) München enz., 1957. M. ills. 8°. 140 blz. Erziehung und Psychologie; Nr. 6. *[P.I.-U.]*

KEILHACKER, MARTIN, WOLFGANG BRUDNY und PAUL LAMMERS. *Kinder sehen Filme.* Ausdruckspsychologische Studien zum Filmerleben des Kindes unter Verwendung von Foto- und Filmaufnahmen. München, [1958]. 8°. 168 blz. Wissenschaftliches Institut für Jugendfilmfragen. *[K.B.]*

8. GEZIN

PONSIOEN, J. *Changing family life in the Netherlands.* (The Hague, 1957). 8°. 16 blz. v. Keulen N.V. Institute of soc. studies publ. on soc. change; Nr. 3. *[P.I.-U.]*

9. THEORETISCHE PEDAGOGIEK

Das Kind in unserer Zeit. Eine Vortragsreihe mit Beiträgen von Richard Bamberger, Carl Bennholdt-Thomson, Günther Dohmen [u.a.]. Stuttgart, [1958]. 8°. 199 blz. Kröners Taschenausgabe: 262. Das Heidelberger Studio. *[K.B.]*

HASELBACH, GERARD und GÜNTER HARTMANN. *Beiträge zur Einheit von Bildung und Sprache im geistigen Sein.* Festschrift zum 80. Geburtstag von Ernst Otto. Hrsg. von –. Berlin, 1957. 8°. XII, 445 blz. Met port. Bijdragen van E. Spranger e.a. Met bibliografie. *[K.B.]*

CLOT, RENÉ JEAN. *L'éducation artistique.* Préf. de Jean André Wahl. Paris, 1958. 8°. VIII, 117 blz. Nouvelle encyclopédie pédagogique: 33. *[K.B.]*

BLÄTTNER, FRITZ. *Pädagogik der Berufsschule.* Heidelberg, 1958. 8°. 137 blz. *[K.B.]*

SPRANGER, EDUARD. *Der geborene Erzieher.* Heidelberg, 1958. 8°. 111 blz. *[K.B.]*

PRESCOTT, DANIEL ALFRED. *The child in the educative process.* New-York [etc.], 1957. 8°. XVI, 502 blz. McGraw-Hill series in education. *[K.B.]*

SCHULZE, FRITZ. *Pädagogische Strömungen der Gegenwart.* Heidelberg, [1958]. 8°. 111 blz. *[K.B.]*

FLITNER, WILHELM. *Das Selbstverstandnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart.* Heidelberg, 1957. 8°. 39 blz. Pädagogische Forschungen: 1. *[K.B.]*

Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts. Heidelberg, 1957. Bde. 8°. *[K.B.]*

SMITH, WILLIAM OWEN LESTER. *Education.* An introductory survey. [Harmondsworth, Middlesex, etc., 1957]. 8° 240 blz. Pelican books: A 380. *[K.B.]*

DE HAAN, ROBERT FRANK and ROBERT JAMES HAVIGHURST. *Educating gifted children.* (Chicago, 1947). 8°. X, 276 blz. *[K.B.]*

CASTLE, EDGAR BRADSHAW. *Moral education in Christian times.* London, [1958]. 8°. 396 blz. *[K.B.]*

L'Enfance dans le monde. Bulletin mensuel d'information et de documentation du Bureau international catholique de l'enfance. Paris, 1954. (Année 2-). vol. 4. *[K.B.]*

KEILHACKER, MARTIN. *Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik.* Stuttgart, [1958]. 8°. 128 blz. Erziehungswissenschaftliche Bücherei. Reihe IV. Theoretische Pädagogik. *[K.B.]*

METZGER, WOLFGANG. *Die Grundlagen der Erziehung zu schöpferischer Freiheit.* Frankfurt am Main, 1949. 8°. 87 blz. *[P.I.-U.]*

The road to maturity. Ed. (with an) introd. by Edward F. Griffith. Forew. by Richard Livingstone. London, (1947). 8°. 232 blz. *[P.I.-U.]*

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

TARG, WILLIAM. *Bibliophile in the nursery.* A bookman's treasury of collectors' lore on old and rare children's books. Ed.; with an introd. and notes by –. Cleveland [etc., 1957]. 8°. 505 blz. Met afbn. en facs. Bijdragen van P. Hazard e.a. *[K.B.]*

THUT, ISAAK NOAH. *The story of education.* Philosophical and historical foundations. New-York [etc.], 1957. 8°. X, 410 blz. Met afbn. en facs. *[K.B.]*

STANDING, E. M. *Maria Montessori. Her life and work.* London, 1957 [= 1958]. 8°. XIV, 354 blz. Met afbn., facs. en portn. *[K.B.]*

SCHMIDT, FRANZ. *Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und dem zweiten Weltkriege.* Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller welt. Hrsg. von –. Braunschweig [usw., 1956]. 8°. 415 blz. Met afbn. en portn. Bijdragen van A. Simon e.a. *[K.B.]*

CHATEAU, JEAN. *École et éducation.* Paris, 1957. 8°. 231 blz. Études de psychologie et de philosophie: 13. *[K.B.]*

SIMON, BRIAN. *New Trends in English education.* A symposium ed. by –. London, 1957. 8°. 215 blz. Bijdragen van G. C. Freeland e.a. *[K.B.]*

COMENIUS, JOHANNES AMOS. *Selections.* [Transl. from the Latin]. Introd. by Jean Piaget. [Paris, 1957]. 8°. 183 blz. Met afbn., facs. en portn. Unesco. *[K.B.]*

KANDEL, ISAAC LEON. *American education in the twentieth century.* Cambridge, Mass., 1957. 8°. XII, 247 blz. The Library of Congress series in American civilization. *[K.B.]*

SCHALLER, KLAUS. *Die Pampaedia des Johann Amos Comenius.* Eine Einführung in sein pädagogisches Hauptwerk. Heidelberg, 1957. 8°. 35 blz. Pädagogische Forschungen: 4. *[K.B.]*

BISSELL, CLAUDE T. *Canada's Crisis in higher education.* Ed. by –. Proceedings of a conference held by the National Conference of Canadian Universities at Ottawa, Nov. 12–14, 1956. [Toronto], 1957. 8°. XII, 272 blz. Met portn. *[K.B.]*

Rapport der Commissie leerlingstelsel inzake de administratieve samenwerking tussen de nationale en de regionale opleidingsorganen. [s'-Gravenhage, 1957]. 8°. 28 blz. *[K.B.]*

LOURENÇO FILHO, MANOEL BERGSTRÖM. *Primary school curricula in Latin America.* Paris, 1957. 4°. 36 blz. *[K.B.]*

HAHN, FRIEDRICH. *Die evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts.* Heidelberg, 1957. 8°. 136 blz. Pädagogische Forschungen: 3. *[K.B.]*

EBERHARD, OTTO. *Abendländische Erziehungsweisheit.* Eine Hilfe für die Not der Gegenwart. Berlin, 1958. 8°. X, 212 blz. *[K.B.]*

Voorstel tot stofbeperking bij het geschiedenisonderwijs op de Chr. middelbare scholen, opgesteld onder auspiciën van de werkgroep-geschiedenis v.h.m.o. van het Christelijk Paedagogisch Studiecentrum. [Inl. door Jan Roelink]. Scheveningen, 1957. 8°. 32 blz. *[K.B.]*

DEVANE, WILLIAM CLYDE. *The American University in the twentieth century.* Baton Rouge, [1957]. 8°. XII, 72 blz. *[K.B.]*

Rapport van een werkgroep uit het Rijksschooltoezicht over de inrichting van het voortgezet onderwijs. ['s-Gravenhage, 1958]. 4°. II, 28 blz. *[K.B.]*

JONKERS, ENGBERT JAN, THEODORUS PIETER ELBERTUS DE KLERCK en ALBERT FREDRIK MELLINK *Gymnasium Winschotanum.* Gedenkboek bij het 125-jarig jubileum, 1832–1957. Onder red. van –. [Winschoten, Drukkerij Van der Veen, 1957]. 8°. 140 blz. Met afb., facs. en portn. *[K.B.]*

KOROL, ALEXANDER G. *Soviet education for science and technology.* New-York [etc.], 1957. 8°. XXVIII, 513 blz. Technology press books in the social sciences. *[K.B.]*

Levend kunstonderwijs 1682–1957. [Tentoonstelling ter herdenking van het 275-jarig bestaan van de Haagse Academie. 's-Gravenhage, 1957]. 8°. 16 blz. Met afbn.

HUIZINGA, GEERT BEREND WILLEM. *Het aandeel van de conrector/onderdirecteur in de schoolleiding.* [Scheveningen], 1957. 8°. 23 blz. *[K.B.]*

TRIER, A. A. TH. M. VAN. *De spanning tussen het universele en het specialistische aspect van het technisch hoger onderwijs.* Groningen, 1958. 8°. 18 blz. *[K.B.]*

KLÖNNE, ARNO. *Hitlerjugend.* Die Jugend und ihre Organisation im Dritten Reich. Hannover [usw.], 1957. 8°. 109 blz. Schriftenreihe des Instituts für wissenschaftliche Politik in Marburg/Lahn: 1. Goedelbuch: 120. 1e uitg. 1956. *[K.B.]*

KALININ, MICHAEL IWANOTIWITSJ. *Over communistische opvoeding.* Keuze uit zijn redevoeringen en artikelen. [Vert. uit het Duits naar het Russisch door J. de Leeuwe. Amsterdam, 1951]. 8°. 303 blz. *[K.B.]*

HANSEN, KENNETH HARVEY. *Public education in American society.* Englewood Cliffs, N.J., 1956. 8°. XVI, 484 blz. Met afbn. en krtn. *[K.B.]*

NOHL, HERMAN. *Erziehergestalten.* Göttingen, [1958]. 8°. 84 blz. Kleine Vandenhoeck-Reihe: 55. *[K.B.]*

KENWARD, JAMES. *Prep. school.* Illustrated. London, [1958]. 8°. 202 blz. *[K.B.]*

BRUBACHER, JOHN SELLER and WILLIS RUDY. *Higher education in transition.* An American history: 1636–1956. New-York, [1958]. 8°. VIII, 494 blz. *[K.B.]*

AVIDOR, MOSHE, *Education in Israël.* Jerusalem, 1957. 8°. IV, 179 blz. Met afbn. Youth Department of the Zionist Organization. Modern Israël library: 3. *[K.B.]*

SCHELSKY, HELMUT. *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft.* Würzburg, (1957). 8°. 82 blz. Weltbild und Erziehung; Nr. 20. *[P.I.-U.]*

BRUNNER, HELLMUT. *Altägyptische Erziehung.* Wiesbaden, 1957. Ill., en facs. 4°. XII, 200 blz. *[P.I.-U.]*

HERMANN, GERTRUD. *Die sozialpädagogische Bewegung der zwanziger Jahre.* Weinheim enz., 1956. 8°. 94 blz. Quellenhilfe für die soz. Ausbildung. *[P.I.-U.]*

11. OPLEIDING VAN ONDERWIJZERS, LERAREN, GESTICHTSOPVOEDERS, ETC.

VENTER, E. H. *Die empiriese opvoedkunde, sy ontwikkeling, huidige status, en sy bydrae tot die opleiding van onderwysers.* Pretoria, 1957. 8°. 36 blz. Mededelings van die Universiteit van Suid-Afrika: A 6. *[K.B.]*

KOSKENNIEMI, MATTI. *The substitute teacher as indicator.* Helsinki, 1957. 8°. 58 blz. Annales Academiae Scientiarum Fennicae. Ser. B.: 2. *[K.B.]*

12. ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE

VALENTINE, CHARLES WILFRID. *The normal child and some of his abnormalities.* A general introduction to the psychology of childhood. [Harmondsworth etc., 1957]. 8°. 288 blz. Pelican books: A 255. 1e uitg. 1956. *[K.B.]*

OSTERRIETH, PAUL. *Introduction à la psychologie de l'enfant.* Paris, 1957. 8°. 258 blz. *[K.B.]*

HOFER, JACOBUS. *Proeve van een typologie van de jeugd van 12–20 jaar in de Friese Wouden (de Wâlden) vergeleken met die in de Friese Weidestreek.* [Leeuwarden], 1958. 8°. 155 blz. Met krtn. *[K.B.]*

MALRIEU, PHILIPPE. *La vie affective de l'enfant.* Paris, 1956. 8°. 147 blz. À la découverte de l'enfant. Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active. *[K.B.]*

DURAND, GEORGES. *L'adolescent et les sports.* Paris, 1957. 8°. IV, 137 blz. Paideïa. 4me section. *[K.B.]*

HAAN, TJAARD WIEBO RENZO DE. *„Eun-deun-don sideree!"* Een viertal volkskundige studies rondom het kind, [door] Ton Delemarre e.a., geredigeerd door –. [Wassenaar, 1958]. 8°. 68 blz. Met afbn. Neerlands volksleven. *[K.B.]*

MEYER, HENRIETTE H. *Das Weltspiel.* Seine diagn. und therap. Bedeutung für die Kinderpsychologie. Bern, (1957). 8°. 143 blz. H. Huber. *[P.I.-U.]*

PROHASKA, LEOPOLD. *Kind und Jugendlicher der Gegenwart.* Ein Beitrag zu einer modernen Jugendkunde. Hrsg. von –. Wien, [1956]. 8°. 224 blz. *[K.B.]*

13. PEDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

WINNEFELD, FRIEDRICH. *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld.* Beiträge zur pädagogischen Psychologie. [Unter Mitarb. von Wolf-Dietrich von Freytag-Loringhoven u.a.]. München [usw.], 1957. 8°. 173 blz. *[K.B.]*

CRONBACH, LEE JOSEPH. *Educational psychology.* [Ed. by Ernest Ropiequet Hilgard and Willard Benjamin Spalding]. London, [1958]. 8°. XXVIII, 628 blz. Met afbn. 1e (Amerikaanse) uitg. 1954. *[K.B.]*

DOETSCH, MARIETHERES. *Comics und ihre jugendlichen Leser.* Meisenheim a.G., 1958. 8°. 144 blz. Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M. *[K.B.]*

HENRYSSON, STEN. *Applicability of factor analysis in the behavioral sciences.* A methodological study. Stockholm, (1957). 8°. 156 blz. Stockholm studies in educ. psychology; nr. 1. *[P.I.-U.]*

WENZL, ALOYS. *Theorie der Begabung.* Entwurf einer Intelligenzkunde. 2. erw. Aufl. Heidelberg, (1957). 8°. 151 blz. *[P.I.-U.]*

WILLEMS, EDGAR. *Les bases psychologiques de l'éducation musicale.* Paris, 1956. 8°. VIII, 143 blz. Bibl. internat. de musicologie. *[P.I.-U.]*

14. TESTS

ROEM, HANS ANDREAS CORNELIUS. *De persoonlijkheidstest als systeem van omzettingsrelaties.* ['s-Gravenhage, 1957]. 8°. 8 blz. *[K.B.]*

LENNEP, JOHANNA ELISABETH VAN. *Beleving en verbeelding in het tekenen.* Een klinisch-psychologische studie van de driebomentest. Amsterdam, 1958. 8°. XIV, 224 blz. Met afbn. *[K.B.]*

HETZER, HILDEGARD und LOTHAR TENT. *Der Schulreifetest.* Auslesemittel oder Erziehungshilfe? Die Weilburger Testaufgaben zur Gruppenprüfung von Schulanfängern und ihre praktische Anwendung. Mit Abbildungen. Lindau/ Bodensee, 1958. 8°. 152 blz. *[K.B.]*

GARDNER, D. E. M. *Testing results in the infant school.* (With a forrew. by Susan Isaacs). 2nd. ed. London, (1953). M.Ills. 8°. X, 158 blz. Contrib. to modern education. *[P.I.-U.]*

BELL, JOHN ELDERKIN. *Projective techniques.* A dynamic approach to the study of the personality. 8°. XVI, 533 blz. 3rd. pr., 1951. *[P.I.-U.]*

LUECKERT, HEINZ-ROLF. *Stanford Intelligenz-Test.* Handanweisung. Göttingen, (1957). 8°. 140 blz. *[P.I.-U.]*

Die tests, in der klinischen Psychologie. Hrsg. von Erich Stern. (Zürich). 1954, 1955. 2. dln. M.Ills. 8°. Handbuch der klin. Psychol.; Bd. 1. *[P.I.-U.]*

KLOPFER, BRUNO. *The Rorschach technique.* A manual for proj. method of personality diagnosis. Clin. contr. by Douglas McGlashan Kelley, (2nd. ed.). with suppl. by Bruno Klopfer and Helen H. Davidson. New-York, 1946. M.ill. 8°. XII, 475 blz. *[P.I.-U.]*

15. ALGEMENE EN BIJZONDERE DIDAKTIEK

VOGEL, JOHAN GREGORIUS. *Onderlinge vergelijking der verschillende vakdidactieken voor zover tot nu toe ontwikkeld.* Groningen, 1958. 8°. 60 blz. Paedagogica-didactica: 2. *[K.B.]*

HEIKKINEN, VÄINÖ. *A study in the learning process in the school class environment.* Remarks on the influence of certain motivation factors. Helsinki, 1957. 8°. 54 blz. Met afbn. Annales Academiae Scientiarum Fennicae. Ser. B. III: 3. *[K.B.]*

MOMMERS, M. CESARIUS. *Een kwalitatief vergelijkende studie van een aantal hedendaagse methoden voor aanvankelijk leesonderwijs in Nederland.* Tilburg, 1958. 8°. 140 blz. *[K.B.]*

GROWTH. *Teaching and learning.* A book of readings. Ed. by H. H. Remmers, Henry N. Rivlin, David G. Ryans (and) Einer R. Ryden. New-York, (1957). 8°. XII, 557 blz. Education for living series. *[P.I.-U.]*

17. VERSLAGEN, JAARBOEKEN, ENCYCLOPEDIËN

Bibliographie pédagogique annuelle du Bureau international d'éducation 1955. Genève, [1956]. 8°. 83 blz. Bureau international d'éducation. Publication 177. *[K.B.]*

PEDAGOGISCH NIEUWS

I. Aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam slaagden op 27 oktober 1958 voor het examen m.o. Pedagogiek A:

Mej. H. M. ter Beek, Leiden (scriptie: „De projektmethode op de kweekschool voor voorbereidend onderwijs te Leiden"); F. Zwennes, Amsterdam (scriptie: „Is alle omgang opvoeding?"); F. Jans, Amsterdam (scriptie: „Over het groepsschilderen"); D. Becking, Amsterdam (scriptie: „Onderhoudsplicht"); H. F. Mulder, Velsen (scriptie: „Een vergelijking van het gedrag in enkele situaties").

II. Aan het Pedagogisch seminarium vanwege de Ned. Herv. Kerk te Utrecht slaagden op 6 november 1958 voor het examen m.o. Pedagogiek A:

Mej. Chr. Meyer, V. d. Duijnstraat 8, Utrecht; Mej. C. Wieringa, Ferd. Bolstraat 45, Utrecht; Mej. J. E. Dijkstra, Voorschotenlaan 16, Rotterdam en de Heer G. Tieman, Bethanieplein 9, Zeist.

III. Aan de Nutsacademie voor Pedagogische en Maatschappelijke Vorming te Rotterdam slaagden op 25 november 1958 voor het examen Esthetische Vorming:

Mevr. E. A. Mus-Mallee te Rotterdam; Mej. J. Vergunst te Rotterdam; G. G. Eykelenboom te Vlaardingen; W. Landsman te Rotterdam.

BOEKBEOORDELINGEN

DR. P. J. J. DU PLESSIS: *Pedagogiek as wetenskap en sy sosiaal-pedagogiese taak teenoor onderwysvernuwing*. J. L. van Schaik, BPK., Pretoria 1957, 312 pg.

Het bovenvermelde boek is geschreven als „proefskrif ter verkryging van die graad Doctor Educationis aan die Universiteit van Pretoria", waar de auteur „Senior Lektor in Sosiale Pedagogiek" is. Daar „die Sosiale Pedagogiek as nuwere beligtingspunt van die Pedagogiek as geesteswetenskap nog maar in sy kinderskoene staan en as selfstandige studievak nog net aan die Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria, gedoseer word", zag de schrijver zich genoodzaakt eerst de plaats van de Sociale Pedagogiek binnen het geheel der Pedagogiek te bepalen en te karakteriseren. Maar om dit te doen achtte hij het wenselijk ook de Pedagogiek als zodanig „as selfstandige en begrypende wetenskap met 'n eie sisteem" opnieuw te doordenken en te formuleren, en vooral de problematiek van opvoeding en opvoedkunde in verband te brengen met de grote veranderingen die zich op geestelijk en maatschappelijk gebied voltrekken, en die ten gevolge hebben – en op hun beurt ook weer beïnvloed worden door – een nieuw wereldbeeld en een nieuw mensbeeld. In een „Algemene inleiding" wordt deze laatste „Probleemstelling" geschetst. Enkele titels van paragrafen mogen hier de opzet van deze schets typeren: „Die Huidige Wêreldorde Verkeer in 'n Kenterende Gety", „Kragmeting tussen die Masjien en die Mens", „Gebrek aan Fundamentele Geestelike Waardes". Tegenover „die Middeleeuse God-gerigte kultuurvorm" wordt de tegenwoordige geschilderd als „sinlik, empiries, utilitaristies, hedonisties, materialisties en ekonomies" (pg. 5) en in het licht van deze vergelijking wordt vooral die situatie in Zuid-Afrika bekeken.

Hoewel ik met de schrijver mee kan gaan wat zijn typering van de huidige cultuurcrisis betreft, al zie ik toch ook wel verschillende lichtpunten, ben ik van mening dat het beeld van de Middeleeuwse cultuur wel wat al te rooskleurig verschijnt. Men moet nl. altijd heel erg oppassen dat men niet de „ideologie", wil men „de geloofsleer" van een bepaald historisch tijdperk vergelijkt met de realiteit van een ander. Dan verliest nl. vrij zeker het tweede beeld de schoonheidswedstrijd en wordt de tegenstelling tussen de beide tijdperken veel te schril en in te scherpe contrasten gezien. En vooral dreigt het beeld van de huidige cultuur dan wel wat al te somber te worden. En dit moet vermeden worden, ook al is men overigens van mening dat de realiteit aanleiding genoeg geeft tot sombere gedachten. Belangrijk echter is dat de auteur niet tot pessimisme vervalt en naar wegen zoekt de mens als mens te redden. Hierbij wordt aan opvoeding en onderwijs een belangrijke taak toegeschreven. Hoe zal deze moeten zijn? In het tweede hoofdstuk: „Die Pedagogiek as normatiewe geesteswetenskap met sy eie sisteem" lezen we op pg. 21: „Sosiale kontrole vorm derhalwe die wesensinhoud van die opvoeding; dit bepaal die menslike gedragings kragtens bepaalde tradisies en konvensies." En op pg. 79: „In breë trekke is die aangewese taak van die Sosiale Pedagogiek dus om sorg te dra dat die

opvoedingstelsel reg laat geskied aan die oordraging van die verworwe kultuurerfenisse, van 'n eie lewensvorm aan die jongere geslag, dat hierdie kultuurinhoude in 'n verstaanbare en assimileerbare vorm aangebied word, en dat hierdie kultuurinhoude dien as die voedingsbodem waaruit die jeug krag en besieling kan put om op hulle beurt weer skeppend by te dra tot die uitbouing en verryking van die lewensvorme." Hierbij valt op te merken dat de tweede omschrijving ruimer is dan de eerste, die nauwelijks ruimte laat om „skeppend by te dra tot die uitbouing en verryking van die lewensvorme", en meer doet denken aan een omschrijving van sociale (gewoonte-) vorming dan aan sociale opvoeding. Hier dreigt m.i. het gevaar van te veel terug willen naar het verleden, of in elk geval te veel willen voortbouwen op het verleden (vgl. ook de idealisering van de Middeleeuwen) waardoor een radicale vernieuwing meteen de pas wordt afgesneden. Let wel, met radicale vernieuwing wordt niet bedoeld: „al het oude over boord", maar wel een uitstijgen boven de oude vormen naar de wezensinhoud die van en voor alle tijden is omdat hij boventijdelijk is, en dan een zoeken naar nieuwe vormgeving. Met minder zullen we niet toe kunnen, daarvoor is de crisis te ernstig en te diep. De weg van de restauratie heeft nog nooit uitkomst gebracht. Gelukkig blijkt verder op dat de auteur in opvoeding en onderwijs inderdaad naar „nieuwe" wegen en mogelijkheden zoekt, het gaat bij hem uiteindelijk om „die keuse tussen Caesar en Christus" (pg. 101). In het onderwijs kiest hij als concrete vorm een onderwijs gefundeerd in „ons christeliknasionale lewens- en wêreldbeskouing", dat hij uitvoerig schetst in hoofdstuk 3: „'n Sosiaal-pedagogiese benadering van onderwysvernuwing in Suid-Afrika".

Hiermee heeft de auteur de algemene problematiek van opvoeding en onderwijs toegespitst op de problemen van het huidige Suid-Afrika die hij dan verder critisch gaat onderzoeken. Tenslotte eindigt het boek in hoofdstuk 6 met „'n Tentatiewe sosiale studie-program vir Suid-Afrikaanse skole vir blankes", waarin vrij uitvoerig een leerplan wordt beschreven voor twaalf schooljaren. Hierin is veel goeds te vinden, al kan ik me soms niet aan de indruk onttrekken dat de schrijver wel wat erg veel van het onderwijs verwacht. Zo wil hij b.v. in het laatste schooljaar als „Probleemstelling" nemen „Onsself en ander ken". Hierbij komen dan ter sprake: a. Waarom handel ons soos ons doen? b. Hoe beïnvloed die gemeenskap ons gedrag? c. Betekenis van selfontleding.

In elk geval worden hier wel zeer hoge eisen aan de onderwijzer gesteld, waarbij hij vooral moet oppassen niet te veel te gaan moraliseren. Deze critiek betekent echter niet dat het niet van veel belang geacht moet worden, dat een programma voor sociaal-onderwijs in uitgewerkte vorm ter overdenking wordt aangeboden en dat de schrijver dit in de voorgaande beschouwingen zo stevig mogelijk heeft trachten te funderen. Want dat heeft hij ongetwijfeld gedaan. En zo is het geheel een studie geworden waarin zeer veel te waarderen valt, en veel steun te vinden voor hen die op weg zijn naar een sterkere sociaal-pedagogische vorming van de komende generatie via het onderwijs. Dit is met name het geval voor hen die het godsdienstig-wijsgerig standpunt van de schrijver kunnen delen. Voor hen, die van mening zijn dat ook deze laatste grondslag in een crisis verkeert, althans wat de vormgeving in aan het tijdelijke gebonden formuleringen betreft, blijven nog vele vragen onbeantwoord. Persoonlijk ben ik van mening dat ook het critisch onderzoek van de laatste grondslagen ons niet bespaard zal blijven, maar dit tast het goed recht van de auteur vanuit

zijn standpunt naar een oplossing te zoeken natuurlijk niet aan. En – zoals reeds gezegd – vanuit dat standpunt geeft hij veel dat lezing en overdenking waard is.

H. N.

G. M. NOETZEL, *Persönlichkeit und Gemeinschaft.* E. Reinhardt, München/Basel, 1957, 232 blz., prijs Zw fr. 13.

Bovenstaande, uit voordrachten voor de Volkshochschule voorgekomen inleiding wendt zich in de eerste plaats tot de ontwikkelde ouders, opvoeders en leken. De schrijfster meent, dat geen kind als tabula rasa ter wereld komt of in een vacuum leeft, maar dat het een aantal eigenschappen mee brengt, die alleen met een fijn psychologisch en paedagogisch begrijpen gevormd kunnen worden. Dat juist in de uitdrukking „meebrengt" de moeilijkheden schuilen is de schrijfster ontgaan. Ook heb ik paedagogisch nogal wat bedenkingen tegen haar quantitatieve opvatting van conflict-situaties met positief en negatief werkende krachten. Het boek geeft overigens veel waardevolle opmerkingen en spoort aan tot verdere studie door een uitvoerige litteratuurlijst.

ERICH WASEM, *Jugend und Filmerleben.* Reinhardt, München/Basel 1957, prijs Zw Fr. 12.

KLAUS SCHUBERT, *Das Filmgespräch mit Jugendlichen.* Reinhardt, München/Basel 1957, prijs Zw Fr. 3,20.

Om allerlei redenen is de film tegenwoordig meer probleem dan vroeger: de kinderen gaan meer, de film is technisch suggestiever geworden en ze geeft meer intieme zaken uit het leven.

Wasem begint met een zeer uitvoerige uiteenzetting hoe men de reacties van de kinderen op de moderne film kan leren kennen: tekeningen en projectietests, groepsdiscussies, observatie, brieven etc. tot infraroodfotografie toe. Hij wijs verder op de gevaren van de film: de irrealiteit, de vele prikkels, het afreageren van affecten, de kitsch, de starcultus, de criminaliteit. Wat dit laatste betreft is de film dikwijls symptoom en niet oorzaak van het feit dat er iets mis is: ze doet niet meer dan de aanwezige paedagogische tekorten actueel maken. Verder volgt een bespreking van de verschillende soorten films met hun typische kwaliteiten in verband ook met de leeftijd van de kinderen, waarbij de schrijver er terecht op wijst, dat een objectieve goede film voor een bepaalde leeftijd en bepaalde typen kinderen verkeerd kan zijn omdat ze de accenten verkeerd plaatsen. In verband hiermee dringt hij aan op filmscholing en bevordering van een juiste critische houding bij de jongeren. Deze laatste gedachte wordt uitgewerkt in het boekje van Schubert. Deze meent terecht dat een officiële filmcontrole, of deze nu streng of minder streng oordeelt, alleen maar negatief werk doet. Hij dringt dan ook aan op een filmopvoeding.Schriftelijke voorlichting heeft zijn voordelen, maar het filmgesprek is belangrijker en hiervoor geeft hij een goede inleiding. De opvoeder, die iets van de film af moet weten (geen overbodige eis!) gaat zo mogelijk een film tweemaal zien, maakt een aantal notities en vormt met zijn leerlingen een discussiegroep. Belangrijk hier is, dat de jongeren vooral zelf aan het woord komen en een beargumenteerd oordeel trachten te vormen. Het boekje eindigt met een schema voor een discussie en geeft litteratuur voor verdere studie.

N. F. NOORDAM

PROF. DR. A. M. J. CHORUS, *Inleiding in de empirische karakterkunde.* Stenfert Kroese Leiden, 1958, 281 blz.

Het is met Heijmans een merkwaardig geval. Na een tijd van hoogconjunctuur, die nog naklinkt in de schoolboeken en op onderwijzersexamens horen we van hem niet veel meer, behalve dan van zijn direkte leerlingen. Dan verschijnt in 1945 in Frankrijk een groot werk over karakterologie en dat is geheel op Heijmans gebaseerd. Des te merkwaardiger, omdat men dit noch in Frankrijk, en zeker niet in de serie Logos, waarin ook het werk van Pradines verscheen, zou verwachten, noch bij een groot filosoof als Le Senne, want het mag bekend worden verondersteld, dat Heijmans enkele *principiële* tekortkomingen vertoont, reden dat Kouwer en Van Lennep in de bekende Inleiding in de Psychologie hem alleen om de historische waarde nog beschrijven. Toch knoopt Chorus weer bij Heijmans aan, zij het met de groepering van Le Senne en aangevuld met opmerkingen en indelingen van Allport, Keller en een aantal psychoanalytische begrippen. Hij wil nl. een dam opwerpen tegen het irrationele in de karakterologie, vandaar de titel empirische karakterkunde. Als Chorus echter bij het opstellen van typen in eerste aanleg uitgaat van een aanschouwelijk gegeven eenheid (p. 39) ontgaat me het verschil in werkwijze met b.v. Klages, een psycholoog, waarvoor de schrijver weinig waardering heeft. En kan men zeggen dat Heymans „niet op aprioristische gronden (is) geconstrueerd" en „niet wezenlijk vast (zit) aan een bepaalde theorie over de mens?" Bij het aanwijzen van Heymans verdiensten en tekorten wordt ook met geen woord gerept over het feit dat Heijmans geen situatiepsycholoog is. Dit laatste kon overigens wel eens de reden zijn dat z'n indeling weinig meer wordt gebruikt en niet het feit, dat hij „alleen maar" een temperamentsindeling geeft. Het boek is, zoals we dat van de Leidse hoogleraar gewend zijn vlot geschreven en het besluit met een uitvoerige litteratuurlijst.

N. F. NOORDAM

DR. J. G. VOGEL: *Onderlinge vergelijking der verschillende vakdidactieken voor zover tot nu toe ontwikkeld. Paedagogica-Didactica 2.* Groningen 1958.

De schrijver wil nagaan in hoeverre een aantal pedagogische en didactische principia in de nederlandse methodiek voor het v.h.m.o. zijn verwerkt. Hij doet dit *niet* – althans niet in hoofdzaak – van uit de volgende redenering: Er zijn een aantal vakmethodieken. Men speure overeenkomsten op in gebruikte principia en erkenne bij positief resultaat de bruikbaarheid dezer principia. Voor de schrijver staat deze bruikbaarheid reeds min of meer vast en zijn onderzoek bedoelt de methodici, die zulks nog niet deden, op te wekken, de reeds verbreide principia nog meerdere verbreiding te geven, opdat de werking van deze methodische arbeid de kracht verkrijge van een massieve eenheid.

Dat deze eenheid mogelijk blijkt, komt – naar schrijver op voetspoor van Rickert meent – omdat „es könne nur eine empirische Wissenschaft geben, da es nur eine empirische Wirklichkeit gibt".

De schrijver heeft zich ver buiten eigen vakgebied, dat der natuurwetenschappen, gewaagd èn de moed èn de arbeid, die dit vergt moet wel zeer bizonder gewaardeerd worden. Helaas bleek het niet mogelijk voor geschiedenis nederlandse „methodische" literatuur te benutten en moesten duitse schrijvers dienst doen, waaronder Th. Litt.

Het resultaat vormen drie pedagogische principia en een zevental psychologische.

Tenslotte zij nog vermeld, dat de schrijver op voetspoor van Prins een driegeleding in de historie der didactiek tracht aan te brengen. Prins deed dit op basis van de drie „betrokkenen" in de didactische situatie (onderwijzer, kind en leerstof). Vogel meent daartoe de bewustzijnsniveaux van Sassenfeld te moeten benutten.

Het zou ons verheugen, indien de schrijver zijn veelzijdigheid benutte – deze specifiek in pedagogische didactische zin uitbreidende. Dan zou het mogelijk worden, dat vermelde tien principia (of meer of minder of andere) ons zichtbaar zouden worden uit een pedagogisch-didactische theorie. J. BIJL