

Toont 6441

# Paedagogische Studiën

*Maandblad voor Onderwijs en Opvoeding*

Tevens orgaan van het Nutsseminarium voor Paedagogiek te Amsterdam en van de Vereeniging voor Paedagogisch Onderwijs aan de Rijks-Universiteit te Groningen

3-24

*Onder redactie van:*

Prof. Dr PH. KOHNSTAMM  
Dr S. C. BOKHORST  
Prof. Dr H. J. F. W. BRUGMANS  
Dr W. VAN DEN ENT  
Prof. Dr J. H. GUNNING W<sup>zn</sup>  
Prof. Dr I. C. VAN HOUTE  
L. F. KLEITERP  
TH. LANCEE †  
Prof. Dr M. J. LANGEVELD  
Dr T. S. G. MOELIA  
Prof. Dr B. F. NEL  
P. POST  
Dr K. J. RIEMENS  
Drs W. H. TEN SELDAM  
Prof. Dr H. W. F. STELLWAG  
I. VAN DER VELDE  
Dr H. NIEUWENHUIS

(tevens secretaris)

*Vier-en-twintigste  
jaargang*

BIJ J. B. WOLTERS' UITGEVERSM AATSCHAPPIJ N.V.  
GRONINGEN — BATAVIA — 1947

## Het meisje op zoek naar haar onderwijs

DOOR

PROF. DR. M. J. LANGEVELD

Wie de geschiedenis van het onderwijs een ogenblik wil beschouwen als een gebied van verschijnselen, waarin ook de *algemene* paedagogische zienswijze van een tijd tot uitdrukking komt, zal opmerken, dat een onderwijsstelsel als het onze, sedert het begin van de 19de eeuw meer en meer homogeen gemaakt, nauwelijks enig spoor vertoont van een *probleem* der meisjesopvoeding. Is dit bij het lager-onderwijs nooit zo sterk gevoeld, toen zich bij het v.h.m.o. de vraag voordeed naar toelating van meisjes, werden geen al te sterke weerstanden ondervonden en werden ze .... "toegelaten". "Toegelaten", d.w.z. : het aanwezige stelsel werd als objectieve maatstaf onaantastbaar geacht en de meisjes waren "van harte welkom", als ze maar *als meisje* geen eisen stelden aan de gastvrijheid.

In landen, waar heftiger gestreden moest worden of waar bewuster gezien werd, dat een dgl. toelating behalve de deugd van een zekere vanzelfsprekendheid ook de ondeugd had van een aanzienlijker probleemloosheid, in dgl. landen deed zich omstreeks 1900 een coëducatie-strijd voor die vaak met grote heftigheid gevoerd is. Ten dele was die heftigheid te begrijpen uit een gebrek aan de bij ons aanwezige gemoedelijk-lakse tot bewust-vaderlijk verantwoordelijke bereidheid, het meisje "een eerlijke, gelijke kans" te geven; ten dele uit het optornen tegen traditionalisme; ten dele uit een besef van voor- en tegenstanders, dat het maar niet zo simpelweg ging om een *toelating* van de meisjes. Zo werden in die discussies – vooral gevoerd in Duitsland en Amerika, in Engeland evenals in Frankrijk minder bewogen – grote probleemkom-

plexen opgewoeld, die voor het merendeel in de genoemde landen nooit tot een definitieve oplossing zijn gebracht. Wellicht – en naar mijn mening: stellig – omdat ze niet tot rust kunnen of mogen komen; een kritiek mag dus uit mijn vorige zin niet gelezen worden.

Vraagstukken als die van het gezamenlijke onderwijs aan de beide geslachten riepen al aanstonds discussies op omtrent hun gezamenlijke opvoeding, vervolgens over de verhouding van school- en gezinsopvoeding, over nodige herzieningen van de kostschoolopvoeding, over sexuele opvoeding en voorlichting, over vrouw en beroep, vrouw en huwelijk, over psychische geslachtsverschillen, enz. enz. Veel van die strijd en van de studie dier dagen zijn wij vergeten en niet steeds te recht. Treft het ons niet, wanneer Benjamin Ide Wheeler in het wintersemester 1909-1910 in Berlijn kolleges komt geven over het Amerikaanse onderwijsstelsel <sup>1)</sup>, dat hij – sprekende over studie van meisjes – zich dan van de vlg. woordkeus bedient: „Tatsächlich haben die Frauen, soweit die Versuche und die Nutzenanwendung der höheren Erziehung in Betracht kommen, im groszen Ganzen der Welt zu deren groszer Enttäuschung bewiesen, dasz sie ganz wie andere Menschenkinder sind." Een voorstander, die bij zijn gehoor een pleidooi voor meisjesstudie zó meent te moeten inleiden – en Wheeler is een uitermate rustig beoordeelaar – gaat uit van algemene tegenstand en van een verblinde tegenstander, die men luchtig hanteren moet en met een grapje in herinnering moet brengen.... wat nogal vanzelfsprekend schijnt. Staan we ook niet



1) Unterricht u. Demokratie in Amerika. Straszburg, 1910, blz. 120 vlg.

wat beduudt te kijken, wanneer we nog in 1922 de gravin Von Pestalozza horen zeggen: "Ueber Ko-education sprechen, heiszt über Frauenbildung sprechen; denn es handelt sich um Erhebung des Weiblichen Zöglings zum Weg und Ziel des männlichen Zöglings" <sup>2)</sup>). Wij zouden zo zeggen: zolang het dáárom gaat, gaat het nog niet om de eigenlijke kwestie. Wij verlangen in theorie toch niet, het meisje "op te heffen" tot het doel van de jongen en tot de weg daarheen? Of wij in feite, in onze schoolorganisatie, in onze sportusances, in de allure van de "jongelui" wel altijd afstand gedaan hebben van die eenzijdige, mannelijk-autoritaire vizie is een andere kwestie. Duidelijk spelen hier, door de problematiek der coïncstructie, de vragen en strijdpunten der vrouwenemancipatie <sup>3)</sup> heen. Daarmee is echter geenszins gezegd dat een vrouw die zeer progressief denkt over laatstgenoemde kwesties, nu ook de meest fervente voorstandster van coïncstructie zal blijken. Soms wil men de jongens, b.v. tussen hun 12e en 16e jaar beschermen tegen de minderwaardigheidsgevoelens die hun deel zouden worden, indien ze in die leeftijdsfase samen met de zich vlugger ontwikkelende meisjes onderwijs zouden ontvangen <sup>4)</sup>. Grootse toekomstrevoluties worden van de coïncstructie verwacht: .... "si l'idée de la co-éducation est capable de soulever tant de haine et d'enthousiasme, c'est que vraisemblablement elle porte en soi les germes d'une vie meilleure et triomphante" <sup>5)</sup>. Beide redeneringen doen ons onbekookt aan en zijn nuttig om ons in herinnering te brengen, hoezeer *onzakelijke* argumenten het doorbreken van bepaalde inzichten op pedagogisch gebied in de weg plegen te staan. Er is geen reden aan te nemen, dat

dit nu veel anders zal zijn dan toen, al is er wel wel enige vooruitgang aan te wijzen in wetenschappelijk denken over dgl. vragen. Ook in de Engelse discussie treedt duidelijk aan het licht, dat de vrouwenemancipatie haar belang ook ziet in de beweging voor coïncstructie en ook hier, om het meisje aan een redelijke gelegenheid te helpen, aan bestaand onderwijs deel te nemen, dat in de gemeenschap van dat land en in die tijd als maatstaf geldt. Dat zien we zowel bij een tegenstandster der coïncstructie zoals Mabel Hawtrey <sup>6)</sup> als bij een voorstandster zoals Alice Woods. Ook Engeland heeft zijn absurde voor- en tegenargumenten gekend. Men denke aan Welton's beweringen in zijn *Educational Psychology*, dat "at the bottom of the advocacy of mixed schools lies the idea... that true evolution means the gradual elimination of the differences of sex", terecht radikaal weersproken, b.v. door Grant en Hodgson <sup>7)</sup>. Even hemelverre perspectieven als wij zojuist van Poirson citeerden, treffen wij bij Badley <sup>8)</sup>: "Co-education is to me one aspect of a worldwide movement...." en als een raket gaat hij af het ideologisch heelal in.

Studies over "de psychologie der vrouwen", over "het verschil der geslachten" geven een eerste en tamelijk grote steun aan het ontstaan der differentiële of speciale psychologie. Niet voor niets steekt de voorzitter van het "III. Deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde" Stern – toen hoogleraar in Breslau, waar het kongress gehouden werd – zo in de hoogte. Hij immers was toen reeds bezig met de vergelijkende "Jugendkunde der Geschlechter", waaraan dit kongres zich in 1913 ging wijden op alleszins lofwaardige wijze <sup>9)</sup>. Het fraaie, evenwichtige en zaak-

- 
- 2) Der Streit um die Koeducation in den letzten 30 Jahren in Deutschland. Langensalza, 1992, blz. 7.  
 3) Vlg. het typerende boekje van L. Mittenzwey: Frauenfrage u. Schule mit besonderer Berücksichtigung der Gemeinschaftserziehung (Koeducation) der Geschlechter. T. z. p. 1909.  
 4) Vlg. bv. Wat S. Poirson: La co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir, Paris 1911 op blz. 43 meedeelt en zie G. F. Burness: La co-éducation dans les Ecoles Secondaires. Lille, 1912, blz. 274.  
 5) Poirson t.a.p. blz. 256.  
 6) The co-education of sexes. London, 1896. P. 52.  
 7) The case for co-education. London, 1913.  
 8) Co-education in practice. Cambridge-London, 1914, p. 33

kundig sterke referaat van Gertrud Bäumer is nog alleszins aktuele lektuur. En bijzonder toepasselijk op onze situatie in 1947 is haar uitspraak: “Wir haben keine gemeinsamen Schulen in Deutschland. Wir haben Knabenschulen, nach Lehrerschaft, Methoden, Organisation auf Knaben eingestellt, in die man.... Mädchen aufnimmt”<sup>10)</sup>.

Of onze scholen op jongens ingesteld zijn, moge hier onbesproken blijven, al is het zeker zo, dat ze voor jongens bestemd werden door hen, die de wettelijke grondslagen er van gelegd hebben, welke sedert dien weinig veranderingen ondergingen met betrekking tot de kwestie die ons hier bezighoudt. Reeds 35 jaar geleden stond het vast, dat de meisjes het menu der bestaande scholen voor v.h.m.o. wel konden innemen. Toen stond ook vast – al heeft men er het bewijs nooit voor begeerd – dat een jongen het menu van een door vrouwelijke autoriteit geprepareerd schoolstelsel wel zou hebben kunnen consumeren. Het een noch het ander is echter in wezen van enige betekenis, wanneer men als grondstelling aanvaardt, dat hetgeen onderwezen wordt, *geleerd* moet worden in dien zin, dat het kind de leerstof zich eigen moet maken. Stelt men zich op het standpunt, dat alleen een min of meer uitwendig manipuleren van het “geleerde” maatstaf van goed onderwijs kan zijn, nu – dan kan men in onze scholen naar willekeur nog wel allerlei laten “leren”, dat enig opzien zou baren bij het huidig lerarencorps. Nietwaar; wij denken aan een reëel innerlijk gebeuren bij het kind, wanneer wij van “leren”, “vormende waarde”, “waarde van een einddiploma” e. dgl. spreken.

Evenwel, laat ons niet te haastig oordelen: als wij de “kultuur” willen voortzetten en dus continuïteit bestreven, kunnen we dan wel wachten “tot de kinderen er rijp voor zijn”? Moeten we dan maar niet “bijbrengen, bijbrengen en nog eens bijbrengen”,

omdat kinderen nu eenmaal ouder worden en daarmee leertijd inboeten? Betekent kultuuroverdracht niet een in de loop der eeuwen voortdurend meer versneld proces van mededeling?

Als “kultuur” iets te maken heeft met geestelijke rijpheid en dus met rijping dan is de laatst gegeven voorstelling van zaken natuurlijk onjuist. Dan gaat het ook niet om stofophoping en de daarmee verbonden toenemende versnelling – die wij beide toch wel in onze scholen menen te zien – maar om de gezichtspunten van waaruit *deze, huidige* kultuur vormgeeft aan het verleden en het heden. Stofophoping en acceleratie zijn dan aanwijzingen van kultuurverval, van gebrek aan een eigen integrerend gezichtspunt, van gebrek aan daaruit voortvloeiend interpreterend en daarmee strukturerend vermogen. De eigenlijke moeilijkheid der kultuuroverdracht ligt dienovereenkomstig in het overbrengen van een entree tot het gezichtspunt van waaruit de structurering plaats vindt. Ze is dus kwalitatief, niet kwantitatief. In dat geval echter klemt de vraag naar de geaardheid van de “psychische boom, waarop wij enten” nog te meer. Zo keren wij dan terug tot de stelling, dat bij “leren” gedacht moet worden aan een innerlijk gebeuren bij het kind dat verband houdt met zijn psychische structuur. Een leren, zoals *iedereen* dat *altijd* wel kan, staat veraf van een geestelijke aktiviteit die de persoon raakt en heeft geen betrekking op een objekt, dat met die persoon in direkten zin iets te maken heeft. Het kon evtl. een instrument leveren, als b.v. schrijven of de tafels van vermenigvuldiging, maar verder gaat het niet. Hoe wij ons ook draaien: een leerproces als in de koran-schooltjes kunnen wij niet meer als ideaal beschouwen, wij ontkomen er niet aan, een leerproces te willen oproepen in het kind, waarin het zelf leert. Hoe men dat nu didaktisch aanpakt, gaat ons in dit verband niet aan.

---

9) Vlg. het verslag, dat als deel VIII der Arbeiten des Bundes f. Schulreform door Teubner in 1914 werd uitgegeven.

10) T. z. p. blz. 105.

Hier ligt m.i. nu één van de ketenen, die ons aan het verleden verbindt, dat wij in de aanvang van dit artikel aan de orde stellen. Wij maken ons dan los van de historische doorvlechtingen van het vraagstuk aan het einde der 19de en het begin der 20ste eeuw; dus evenzeer van de vervlechting met kwesties van financiering – die in kleine plaatsen altijd tot coinstructie geleid hebben – als met die van vrouwenemancipatie of met de ver strekkende ideologische samenhangen, die Boirson en Badley menen te zien.

Wij maken ons daarvan niet los, omdat wij het ons gemakkelijk willen maken, maar omdat de historische situatie van heden haar eigen determinanten heeft en omdat een aantal principiële, eertijds noodzakelijke veroveringen bevochten zijn en niet aan meer bedreiging bloot staan dan enige andere kulturele verworvenheid, terwijl andere vraagaspecten die onopgelost bleven thans zich weer sterk aan ons opdringen. Stellig schat ik de bedreiging van onze cultuur als geheel niet gering en ik kan mij de obsessie zeer wel voorstellen, waaronder velen lijden, die in Europa meer zien dan een geschikt slagveld voor de twee machten, die momenteel de schaarse lakens doorsnijden. Des te duidelijker is het dan evenwel, dat onze eigen historische situatie eigen belichtingen werpt op de vragen, die in andere accentuering en vervlochten met andere belangen eerder aan de orde zijn geweest. De strijd der vrouwen is zeker niet volstreken; hij zal het nooit worden, omdat er nu eenmaal geen geestelijk goed bestaat, dat men als een soort winst-op-arbeid kan opbergen in een kluis, waar het dan verder “safe als de bank” .... zijn devalorisatie ligt af te wachten. De strijd van het kind is evenmin volstreken en zal evenmin ooit volstreken zijn. De strijd voor de zwakken, de “onvolwaardige arbeidskrachten”, de ouden – hij zal nooit volstreken zijn. De strijd voor het afwijkende, voor de kunstenaars en voor de zonderlingen, voor de begaafden en voor de dommen – zal nooit volstreken zijn. Maar elke tijd zal zijn geestelijke waarde bewijzen aan wat hij aan vormkracht weet te bezitten voor deze vraagstukken, die

alle een kwestie van *geest* zijn; elke tijd zal zijn eerbied voor menselijke waardigheid tonen door het *wat* en *hoe* zijner zorgen voor hetgeen over geen materiële macht en kracht beschikt; elke tijd zal tonen wat de geest hem uiteindelijk waard is, o.a. door te laten zien, hoever hij zich onderwerpt aan de “wetten der zwaartekracht”, die als materiële kracht en macht optreden zonder enige andere norm in zich te bergen dan die van hun kracht en macht, die wegen en drukken maar die, indien zij gericht worden door een tot hun wezen niet behorende leiding, ook *dienen* kunnen.

Onze tijd heeft meer reden dan die waarin ons probleem omtrent 1900 opdook, zich de vraag te stellen, wat hij met zichzelf wil aanvagen. Meer dan toen staan we aangedrukt tegen de resultaten van een uitverkoop, die industrialisatie en haar voorman “techniek” en haar voorman “toegepaste natuurwetenschappen” gehouden hebben, zonder het beleid te aanvaarden van een normering die uit een geest – uit “de” geest – stamde, welke voldoende waarborgen bevatte voor behoud en voortdurende herschepping van een wereld, waarin de mens leven kon in een diepe innerlijke vrede, welke hem natuurlijke waardigheid verschafte en de gedragenheid dergenen, die weten van een uiteindelijke orde der waarden, die als een persoonlijk gezag tot hen spreekt. Deze “droom” is onze tijd te zeer kwijt en in ruil daarvoor belegeren ons o.a. de fantomen van een kwaad geweten en de koorts van hen die – dansende op de vulkaan – “après nous le déluge” zingen. In zo’n tijd is er reden, uitermate ernstig de vraag te stellen naar het werkelijke belang, dat wij anderen weten te doen gevoelen bij het voortbestaan der cultuur. In zo’n tijd valt een scherp licht op het vraagstuk van het *doorgeven* der kultuurschat, op de *procedure* der cultuurtraditie. Zolang de traditie (van “tradere” = doorgeven) vanzelfsprekend is, zolang conformiteit tussen de generaties een onwillekeurig verwezenlijkt streven is, zolang produceert een cultuur sterk autoritair geponeerde, onpsychologische, statische stelsels van onderwijs en opvoeding. Terwijl onder hun fundamenteen de aarde is weggefallen, zetten deze



instituten hun bestaan ook voort lang na hun eigen tijd. Dat is goed, want daarmee wordt een continuïteit nog een tijdlang voortgezet die de mensen uit die latere tijden zelf niet meer kunnen vestigen. Het is echter ook gevaarlijk en dat om tweeërlei redenen: 1° omdat aldus een te gering of in het geheel geen beroep gedaan wordt op de *eigen* vormgevende kracht der latere tijden, 2° omdat het bestaan van dgl. institutionele voorzieningen het feit maskeert van de steeds verder gaande vervreemding van de *reële* effecten en behoeften der kultuur-overdracht.

Dit zijn tijden om nauwlettend toe te zien op de *realiteit* der kultuuroverdracht en om dus de grootste zorg te besteden aan het in *werkelijkheid* stichten van het geestelijk centrum en de adequate geestelijke activiteit in de jongeren van waaruit de ouderen geschapen, gestreden en geleden hebben.

Dit zijn dienovereenkomstig tijden, waarin ons de *kultuurreceptie* in *aktieve* zin voor de geest moet staan, omdat de kultuur niet meer vanzelfsprekend is, omdat vorm, stijl, traditie ontbreken of hol zijn geworden. En de tijd is voorbij, dat wij kunnen aannemen, dat ook zonder een innerlijk belang te bezitten bij de voortzetting der kultuur de massa de traditie wel zal voortzetten, want vorige generaties hebben het intreden der massa in het proces der kultuurtraditie niet voor zich gehad. Die massa vormde zich pas in de 19de eeuw en emancipeert zich pas sedert vijftig jaar. Dienovereenkomstig is dit een tijd van dictaturen en krampachtig traditionalisme. Wij zullen echter toe moeten zien, dat onze leerlingen *innerlijk* bij de zaak betrokken raken.

In dit verband betekent het vraagstuk van het v. h. m. o. aan jongens en meisjes wat anders dan veertig, vijftig jaar geleden, toen de droom wel gestoord was maar nog duurde. In dit verband is er evenveel reden het ganse onderwijs aan de orde te stellen als dat aan de meisjes alleen. Toch ligt er in de feiten een gegeven, waarom

het onderwijs aan de meisjes meer in het bijzonder onze aandacht verdient: zij zijn tot onze scholen *toegelaten*, zij treden er niet in een wereld welke gevormd is uit hun eigen geest, hun kans er een innerlijke affiniteit tot de leerstof te ontwikkelen is het geringst. Haar plaats in de school is vanzelfsprekend, zo vanzelfsprekend dat de problematiek van de jaren 1900-1915 wel opgelost schijnt. Neemt men uitstekende studies over de didaktiek van het v. h. m. o. ter hand, Amerikaanse als die van Butler, Mursell of Morrison – of Engelse als die van Pinsent, Panton, Brown of Davidson, het lijkt wel zo, dat de meisjes en de jongens *alleen* bekeken worden vanuit hun overeenstemming en wel vnl. vanuit het feit, dat hun beider intellectuele prestatiemogelijkheid ongeveer binnen dezelfde grenzen valt. Tegelijk echter verwijt men de Nederlandse scholen hun eenzijdig “*intellectualisme*”, waardoor ze ongunstig zouden afsteken tegen Amerikaanse en Engelse scholen. Indien dit verwijt gegrond is, betekent het voor ons probleem slechts dit: dat het meisje in onze scholen nog minder tot haar recht komt dan in de Engelse en Amerikaanse, waar men haar specifieke aard op gemengde scholen echter eveneens te weinig onder het oog ziet. In het licht van een herleiding van alle verschijnselen op een kwestie van kwantitatieve variatie in intelligentie binnen vrijwel dezelfde grenzen worden echter “*alle katten en katers even grauw*”. Van een verankeren van het leerproces in de eigen activiteit van het kind is op die wijze geen sprake en een leraar gaat bedenkelijk veel lijken op een soort “*dealer*”, die een bepaald artikel verkoopt aan wie in dollars betalen kan of aan wie er in slaagt zijn eigen munt om te zetten in dollars. Met de vraag, hoe de dollars er komen, houdt een praktische dealer zich niet bezig. Hun herkomst is hun niet aan te zien.

Wij merken echter, dat de oude leuze voor een school die zich richt naar de realiteit van het kind, leuze die ook in de constructie-disputen opduikt <sup>11)</sup>, nog alleszins

---

11) Vgl. bv. Gertrud Bäumer, t. a. p. blz. 104.

aktueel is. Wat immers is het geval: het doet er *alles* toe, hoe “de dollars tot stand komen”; het doet er *alles* toe, hoe de prestatie tot stand komt, want daarin ligt het antwoord op de vraag, welke processen zich in het lerende kind in *feite* hebben afgespeeld. En dat zich bepaalde processen, die wij in dienst der kultuuroverdracht noodzakelijk oordelen, inderdaad ook afspelen in het kind – dat wil niets anders zeggen dan dat wij het hebben over *werkelijk* leren of de schijn er van, over *reële* voorbereiding tot kultuuroverdracht of de schijn er van; over *reële* vorming van een innerlijk belang bij de voortzetting der cultuur of de schijn er van, over *reële* vorming van een *eigen* persoonlijkheid of de schijn er van. Onze tijd dwingt ons en met grote klem de vraag die men veertig jaar geleden opwierp, opnieuw en op *zijn* wijze te stellen.

Wij zien, dat het geen zin heeft, zich terug te trekken achter de dollar-linie. Wij hebben dieper leren vragen, gedifferentieerder en niet alleen nadrukkelijker. Gedifferentieerder dank zij ontwikkelingen ook in die differentiële psychologie, waarvan wij spraken. Wij hebben leren zien, dat de dollars op de meest uiteenlopende wijze in de wereld kunnen komen en dat juist waar het zaken van geestelijk *belang* betreft, jongen en meisje ieder hun eigen produktieproces hebben. Leraarschap en een thans zestienjarige adviespraktijk hebben mij steeds sterker doordrongen van dat feit. En het is niet langer “een interessante kwestie”, hoe “de psyche van de vrouw” in elkaar zit en werkt. Het is een eenvoudige verbijzondering, waaraan wij toeraken, van het algemenere inzicht dat niet de scholen maar de kinderen een geschenk van de Schepper zijn, zodat het een eis is de scholen aan te passen bij het kind en niet omgekeerd. Een verbijzondering, die voortkomt uit de gehele hier ontwikkelde gedachtengang. Wij geloven niet, dat deze zal leiden of behoeft te leiden tot het ongedaan maken van het verworven recht van toegang tot de bestaande scholen, welke volgens het recht van wie-het-eerst-komt, het-eerst-maakt door de jongens bezet waren. Wij geloven, dat de oplossing alleen dan historisch-logisch, psychologisch juist een pae-

dagogisch verantwoord zal zijn, wanneer ons ganse onderwijs van standpunt gaat wisselen, afstapt van de these der school en leerstof als scheppingsordonnanties en overgaat tot het gezichtspunt der prioriteit van het lerende kind. Niet een resultaat in de zin van een uiteindelijk door iedereen te leveren prestatie – te waarderen met een 6 of meer – kan maatstaf zijn, maar de aktiviteit in de kinderlijke geest zelf met betrekking tot de objektieve geest zelf, die het kind tegemoet treedt in de door ons als dragers ener cultuur geschapen vorm. Het meisje heeft haar *eigen* procedure in opnemen, verwerken, voortbrengen, samen-doen, enz. Juist de advies-praktijk heeft mij telkens weer voor dat feit geplaagd van een specifiek kwalitatief verschil tussen meisje en jongen en nog geldt wat in 1913 Gertrud Bäumer uitriep: We hebben helemaal geen gemeenschappelijke scholen voor jongens en meisjes. *Als* we wat hebben, hebben we –misschien – jongensscholen. Liever zeg ik: ook die hebben we eigenlijk niet.

De toekomst brenge ons scholen, innerlijk zo gedifferentieerd, dat jongen en meisje er ieder naar hun aard bezig kunnen zijn, zowel in eigen sfeer als in gemeenschap. Scholen zo gedifferentieerd, dat ze echter ook ingaan op de differenties binnen elk der geslachten zelf en die geenszins beperkt zijn tot die in de intelligentie alleen. Beweringen als “meisjes hebben geen belangstelling voor – b.v. – wiskunde” betekenen alleen: zij hebben die niet of wel voor wat wij in hen laten gebeuren. Zij interesseren zich niet voor ons en voor wat wij er van maken. En dan neem ik aanstonds een hele boel terug: er *is* verschil van affiniteit, die tot de ene stof – zoals die gekristalliseerd is – wel, tot de andere in de gegeven vorm minder bestaat. Hier is nog alles te onderzoeken en een onafzienbaar veld van didactisch-psychologisch onderzoek ligt hier voor ons. Eindeloze variatie van methode is er het eerste, grondige en fijn aangepaste toetsing der “resultaten” is er... niet het laatste woord. Maar dat is in een school in z'n gewone doen niet uitvoerbaar en leidt tot een chaotische toestand. Zo eindigt dan ons betoog voor de meisjes tevens met een betoog voor didactisch

onderzoek en dus: voor geschoolde didaktici en daarmee: voor hun academische opleiding, en dus: voor een bijpassende outillage en wetgeving. *Ceterum censeo*....

Wat aldus ontstaat, zal – in mijn gedachten-gang – leiden tot “meer coëducatief verband bij minder coïstructie”. In een onderwijs-systeem en in een opvoedingsgewoonte als de Nederlandse zal niet gedacht moeten worden aan een toenemend aantal jongens-scholen en een evenzeer toenemend getal meisjesscholen. Daarmee zou alleen een nieuw probleem geschapen worden: hoe nl. toch, jongen en meisje, aan de *winst* van hun *samenzijn* te helpen. De Nederlandse “gemengde” scholen hebben ons in ieder geval geleerd, dat de Nederlanders die nu eenmaal gezinsopvoeders zijn, in staat zijn gebleken een waardevolle samenleving van jongens en meisjes op te bouwen. Die winst hoeft alleen dan niet prijsgegeven te wor-

den, wanneer wij gemengde scholen stichten van voldoende didaktische gedifferentieerdheid om jongens en meisjes in staat te stellen, in eigen zowel als in de samen geschapen sfeer te leven en te werken. Tot die didaktische differentiatie hoort het ook, dat men niet volstaat met een onwezenlijk gescharrel in de urentabel. Men moet het aandurven, verschil van vakken, verschil van methode van bijbrengen en van toetsen aan te brengen in een onderwijs, dat – natuurlijk – óók verschil van aantal lessen kennen zal. Zo zal men met verschil van methode óók tot verschil van stofselectie en accentuering komen; verschillen van accentuering niet alleen uitgedrukt in de duur van behandeling maar zeker ook in de intensiteit.

En zo zal moeten blijken uit wat wij *doen*, wat er voor waarachtige bereidheid bij ons aanwezig is, om het meisje te geven wat haar toekomt.