



BOEKBEoordelingen

De Prof. Mr. B. M. Teldersstichting – een onafhankelijk liberaal studiecentrum, dat nauwe betrekkingen onderhoudt met de Volkspartij voor Vrijheid en Democratie – heeft een onderzoek ingesteld naar structuur en uitgaven van het lager onderwijs. Het rapport hierover kreeg de aardig gevonden, dubbelzinnige titel „Onderwijs een kostbaar goed” mee. Het verscheen als geschrift nr. 18 in de respectabele studiereeks van dit instituut bij Martinus Nijhoff.

Hoewel de problematiek van de kosten van het onderwijs over het algemeen voor pedagogen terra incognita is en dat ook altijd wel zal blijven, is er ditmaal toch aanleiding in de kolommen van dit tijdschrift aan een financiële publicatie enige aandacht te besteden. De bewuste studie haalt namelijk nogal wat overhoop, of juist, zij haalt er nogal wat bij. Naast financiële argumenten voert zij namelijk voor sommige van haar aanbevelingen ook pedagogische, maatschappelijke en staatkundige argumenten aan, ja, plaatst deze min of meer voorop. Op zichzelf is daar natuurlijk niets tegen, integendeel. Maar men moet wel beseffen dat daarmee aan het kostenvraagstuk dimensies worden toegevoegd, die, elk weer apart, gedegen behandeling behoeven. In dat opzicht nu graaft het rapport, naar het oordeel van recensent, niet diep genoeg en lijken de betrokken aanbevelingen niet adequaat, althans doen zij geen recht aan de problemen in hun complexe totaliteit, zoals deze uit zo menige studie voor ons oprijzen, het laatst en wellicht het klemmendst uit de recente onderzoekingen – bekend als het „talentenproject” – onder leiding van de Leidse hoogleraar in de sociologie Van Heek.¹

Twee voorbeelden: het een op pedagogisch-maatschappelijk, het andere op staatkundig terrein

In het rapport wordt betoogd dat het lager onderwijs, wil men de kosten daarvan flink drukken, moet worden gegeven in scholen, bezocht door ten minste 75 leerlingen. Deze suggestie wordt op een ander vlak gegeven als men er aan toevoegt dat dit ook en vooral de voorkeur verdient om redenen van didactiek (pag. 7). Men moet dan toch dieper ingaan, dan in het rapport geschiedt, op de op zichzelf niet onaannemelijke stelling „dat door vergroting van de omvang der kleinste scholen de doelmatigheid van het onderwijs gediend wordt en waarschijnlijk minder talent verloren gaat” (pag. 57 onderaan). In enkele summiere zinnen wordt eerst het onaanvaardbaar uitgesproken over het lesgeven van onderwijzers aan drie leerjaren tegelijk, vlak daarop de wenselijkheid geuit dat bij een klassikaal systeem elke klas zijn eigen onderwijzer heeft en vervolgens gesteld dat in de kleinste scholen de sociale aanpassing niet goed van de grond kan komen (pag. 56 onderaan en pag. 57 bovenaan). Dat klinkt allemaal op het eerste gehoor wel plausibel, maar zó apodictisch, zó met de losse hand mag daarmee toch niet worden omgesprongen. Als het gaat om wat pedagogisch verantwoord is mag men het verschijn-

sel van de kleine school niet geïsoleerd beschouwen, doch is wijdere bezinning nodig. Onze lagere school heeft ernstige tekortkomingen. Aux grands maux les grands remèdes. Het staat wel vast dat het hier om een samengestelde zaak gaat en dat verbetering alleen mogelijk is via een samenhangend complex van voorzieningen. Is het dan geoorloofd één enkele, mogelijk kostenbesparende maatregel uit dat complex te lichten en deze afzonderlijk bij voorrang te effectueren? Komt hier niet wat al te duidelijk de naakte bezuinigingsaap uit de mouw?

Staatkundig terrein betreedt het rapport bij het aangeven van middelen om het euvel van inefficiënt beheer bij het openbaar lager onderwijs tegen te gaan. De doelmatigheid van dit onderwijs kan volgens het rapport worden vergroot „door een functionele verzelfstandiging van het (gemeentelijk) schoolbeheer” (pag. 4, zie ook pag. 66). Deze term kan niet nalaten grote verwachtingen te wekken. Hij lijkt aan te kondigen dat ten aanzien van dit onderwijs met klem wordt aangedrongen op een forse afwenteling van bevoegdheden van de gemeenteraad en van burgermeester en wethouders op speciale, daartoe in te stellen functionele commissies; sinds 1964 biedt de Gemeentewet daartoe volop mogelijkheden. Zou men in het liberale kamp werkelijk denken aan parallellen van de in Engeland sedert 1944 (het jaar van de revolutionaire Education Act) zo goed werkende „education committees”, die voorposten van de „local education authorities”, met hun vrijwel volledige zeggenschap over de aan hen toevertrouwde onderwijszaken en zo samengesteld dat daarin algemeen politiek inzicht wordt gecombineerd met belangstelling voor en deskundigheid op het door hen bestreken specifieke terrein? IJdele hoop. Het rapport pleit weliswaar voor instelling van schoolraden; deze komen daaruit echter naar voren voornamelijk als instituten van financiële waakzaamheid, waarbij aan ouders van schoolgaande kinderen en onderwijzend personeel een hoofdrol wordt toebedacht (voor een idee van hun samenstelling zie pag. 68). Aan beleidsbeslissingen, andere dan op financieel vlak, schijnt niet gedacht. Wij zijn en blijven in de sfeer van de kruidenierswinkel en van de hand op de portemonnaie. Maar, wat heeft dat te maken met functionele verzelfstandiging van het gemeentelijk schoolbeheer, de vlag waaronder de schoolraden worden aangediend? Het antwoord kan kort zijn: deze vlag dekt de lading niet. Van een werkelijk beheer door die raden – in de zin van het daadwerkelijk uitoefenen van het bestuur over de lagere school – is in de conceptie van het rapport geen sprake.

Wil men een financiële waakhond, hoogstens opgesierd met een kwikje hier en een strikje daar, laat men het dan duidelijk zeggen. Doch men geve geen stenen voor brood. Functionele verzelfstandiging van het gemeentelijk schoolbeheer is een te belangrijke zaak, of, om in de lijn van het rapport te blijven, een te kostbaar goed – de term is hier niet in tweeërlei zin gebruikt – om daarbij de schijn voor lief te nemen. Na aldus licht te hebben laten vallen op een tweetal bijzondere punten en daarbij een kritisch geluid te hebben doen horen, volgen nu in beknopte vorm en zonder verder commentaar de voornaamste conclusies en aanbevelingen van het rapport in hun geheel.

1. *Ondoelmatige wettelijke regelingen*

Het gebrek aan duidelijke wettelijke richtlijnen en normen heeft tot gevolg dat er ongerechtvaardigd grote regionale verschillen zijn in de kwaliteit van de onderwijsvoorzieningen en werkt voorts verspilling in de hand.

2. *Inefficiënt beheer van het openbaar lager onderwijs*

Het openbaar lager onderwijs wordt inefficiënter beheerd dan het bijzonder onderwijs. De doelmatigheid van het openbaar onderwijs – het geven van beter onderwijs met eenzelfde uitgavenbedrag of het geven van onderwijs van dezelfde kwaliteit met minder kosten – kan door een functionele verzelfstandiging van het schoolbeheer worden vergroot.

3. *Instelling Schoolraden*

Afhankelijk van het aantal openbare lagere scholen in hun gemeenten dienen de gemeenteraden een of meer schoolraden in te stellen. Deze tellen maximaal negen leden, te benoemen op voordracht van belangstellende groeperingen. Zij hebben o.a. tot taak schoolbegrotingen op te stellen, die door de gemeenteraden moeten worden bekrachtigd. Zij treden tevens kostenbewakend op. Burgemeester en wethouders zijn verplicht alleen die bestellingen en betalingen te doen waaraan de schoolraad – binnen de vastgestelde begrotingsruimte – zijn goedkeuring heeft gehecht. De betrokkenheid van ouders en andere belangstellenden bij de gang van zaken van het openbaar lager onderwijs kan door de instelling van schoolraden worden versterkt.

De schoolraad kan eventueel aan de ouders ten behoeve van extra-voorzieningen van kwalitatieve aard een vrijwillige bijdrage voor het schoolfonds vragen.

4. *Splitsing van de materiële exploitatiekosten*

Om ondubbelzinnige normen te kunnen vaststellen dienen de materiële exploitatie-uitgaven te worden gesplitst in ideële of onderwijskundige uitgaven en technisch noodzakelijke uitgaven. Tot de eerste, die rechtstreeks het karakter van het onderwijs raken en die daardoor de kwaliteit van het onderwijs mede bepalen, behoren de kosten van aanschaf en onderhoud van schoolbibliotheken, en de kosten voor het aanstellen van boventallige leerkrachten e.d. Tot de laatste behoren bijvoorbeeld de kosten van het gebruik van de schoolgebouwen en de administratiekosten.

5. *Landelijke vergoeding voor ideële exploitatie-uitgaven*

Van rijkswege wordt voor de ideële of onderwijskundige exploitatie-uitgaven eenzelfde, voor het gehele land geldende vergoeding voor openbaar en bijzonder onderwijs vastgesteld. Indien gemeenten ten behoeve van het openbaar onderwijs boven deze norm gelden voteren, bijvoorbeeld om te experimenteren, heeft het bijzonder onderwijs recht op gelijke behandeling.

6. Normen voor technisch noodzakelijke exploitatie-uitgaven op basis van modelscholen

Het rijk stelt ieder jaar uiterlijk op 1 juli een norm voor de technisch noodzakelijke exploitatie-uitgaven voor het volgende jaar vast. Deze geldt zowel voor het bijzonder als voor het openbaar onderwijs. Deze normen kunnen als volgt worden vastgesteld:

- a. op grond van adviezen van ambtelijke onderwijsdeskundigen en bedrijfseconomen wijst de minister per gewest een aantal goede en efficiënt beheerde scholen aan als modelschool;
 - b. bij het aanwijzen van de modelscholen wordt rekening gehouden met een beperkt aantal factoren, zoals de capaciteit van de school, de werkelijke bezetting, de ouderdom en de wijze van verwarmen;
 - c. jaarlijks constateren de genoemde deskundigen het uitgavenpeil van de betrokken modelscholen. Op grond hiervan stelt de minister de norm vast. Hij geeft daarbij aan van welke veronderstellingen ten aanzien van het prijsniveau hij is uitgegaan;
 - d. de minister kan, in geval de werkelijke prijzen in aanzienlijke mate afwijken van de in de normen veronderstelde prijsontwikkeling, de oorspronkelijk vastgestelde normen bijstellen.
- De differentiatie per gewest dient om regionale kostenverschillen tot uitdrukking te kunnen brengen.

7. Vaststelling van investeringsnormen voor stichtingskosten

Bij onderzoek is gebleken dat ten departemente onvoldoende gegevens beschikbaar zijn voor een verantwoorde analyse van de grote bedragen, die geïnvesteerd moeten worden in de scholenbouw en wat daarmee samenhangt. Aangedrongen wordt op verbetering van het hiervoor benodigde apparaat.

Het rijk behoort voor de vergoeding van de stichtingskosten een norm vast te stellen, gebaseerd op gegevens over de stichting van bepaalde typen modelscholen. Regionale en plaatselijke verschillen in bodemgesteldheid en arbeidskosten dienen in deze rijksnorm tot uitdrukking te komen.

8. Bevordering van de onderwijsresearch

Het speurwerk ten behoeve van het onderwijs dient verder te worden ontwikkeld om tot een betere didactische aanpak te geraken. Hierdoor zal het aanwezige talent zich beter kunnen ontplooien en zal veel menselijk leed over mislukkingen bij het onderwijs kunnen worden verzacht.

Het aanbrengen van vernieuwingen in de onderwijswetgeving is pas geoorloofd nadat op dit terrein voldoende toegepast onderzoek heeft plaats gehad.

9. Samenvoeging van kleine scholen

Om redenen van didactiek en van onderwijs-efficiency dient het aantal leerlingen per lagere school ten minste 75 te bedragen. Door samenvoeging van de zeer kleine scholen zullen de technisch noodzakelijke exploitatie-uitgaven per leerling verminderen en zal meer ten behoeve van de kwaliteit van het onderwijs kunnen worden uitgegeven. Ter overbrugging van

de grotere afstand tussen huis en school wordt de instelling van schoolbusdiensten aanbevolen.

Het onderwijzend personeel, dat door de opheffing van de zeer kleine scholen vrij komt, zou kunnen worden ingeschakeld om op korte termijn de leerlingenschaal te verlagen.

10. *Verbetering van overheidsadministratie*

Aan het administratieve stelsel kleven ernstige onvolkomenheden, die het onderzoek en daardoor ook de beleidsvorming op het financieel-economisch gebied van het onderwijs belemmeren. Zij dienen uit de weg te worden geruimd.

Met bovenstaande weergave van de conclusies en aanbevelingen meent recensent te moeten volstaan. Wie meer wil weten neme het rapport zelve ter hand. Hij zal ervaren dat het veel en nuttig cijfermateriaal bevat, dat het zich goed laat lezen en dat er van dit geschrift een welhaast provocerende tinteling uitgaat, die dwingt tot stelling nemen, voor of tegen. Dat laatste is geen wonder, want er is veel meer in het geding dan financiën alleen. Het gaat om het *gehele* onderwijsbeleid.

Een laatste opmerking. Het curatorium van de Prof. Mr. B. M. Teldersstichting voorzag het rapport van een woord vooraf. Het besluit dit aldus: „Het curatorium acht (de conclusies en aanbevelingen) stuk voor stuk de moeite van het overdenken waard. Als zodanig leveren zij een bijdrage tot discussie, hernieuwde overweging en *wellicht andere standpuntbepaling*². Hiermede zal ook op het terrein van dit onderwerp de doelstelling van de Prof. Mr. B. M. Teldersstichting zijn bereikt”. Een voorzichtige presentatie van de bevindingen van het rapport, en terecht, zo wil het recensent voorkomen. Hij zou zich niet verbazen als zou blijken dat het curatorium profetisch inzicht toonde toen het de geursiveerde woorden neerschreef.

DRS. B. I. THEMANS

¹ Prof. Dr. F. van Heek, e.a., „Het verborgen talent. Ondertitel: Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid.” Meppel, 1968.

² Cursivering dezerzijds aangebracht.

L. J. LEWIS, *Society, Schools and Progress in Nigeria*, Pergamon Press Ltd. 1965, 159 p.

Een deel van de serie *Society, schools and progress*, die onder leiding van Dr. E. J. King verschijnt. Dit is een nauwkeurige beschrijving van het schoolwezen in Nigerië, waarbij aandacht wordt geschonken aan zijn geschiedenis en de situatie in deze tijd. Het is opvallend hoezeer de auteur de missie-activiteiten, waarmede in Afrikaanse landen het moderne onderwijs begint, tegen veelgehoorde kritiek in bescherming neemt. Indrukwekkend is de beschrijving van alle initiatieven uit de koloniale periode om het schoolwezen aan de behoeften van het land aan te passen en de mislukking ervan, evenals de tekening van de problemen, waarvoor het land vandaag is geplaatst. De auteur laat er zich evenwel niet door ter-

neer slaan. Een degelijk werk, dat vooral de velen, wier belangstelling op de vraagstukken der ontwikkelingslanden is gericht, goede diensten zal bewijzen.

PH. J. I.

JOHN I. GOODLAD, *The changing school curriculum*, The Fund for the Advancement of Education, 477 Madison Avenue, New York (New York 10022), 1966, 122 p.

Sinds de Tweede Wereldoorlog is men in de Verenigde Staten met steun van de Federale Regering en de grote fondsen uitermate werkzaam op het stuk van het leerplanonderzoek. In dit geschrift wordt een overzicht van de activiteiten gegeven. Ze zijn sterk op afzonderlijke vakken gericht, waarbij wiskunde, natuurkunde en biologie voorop gingen en de sociale vakken en de humaniora volgden.

De studies vertonen, ondanks de verscheidenheid der objecten, verwantschap in zoverre ze trachten de leerlingen tot eigen onderzoek, ontdekking en uitvinding te prikkelen en ze hen willen stimuleren om de geëigende middelen tot verkenning van het terrein te ontwikkelen. Intussen kleeft aan de wijze, waarop de leerplanresearch zich ontplooit, het bezwaar dat het geheel van het leerplan niet in 't zicht komt. Maar er is een nog dieper gaand probleem: de grote vraag wat het uiteindelijk doel van het onderwijs is blijft onbesproken. De auteur eindigt zijn betoog ermee: „What kinds of persons do we wish our schools to produce?” (p. 114).

Het boek bevat een nuttige literatuuropgave. Het is gratis verkrijgbaar.

PH. J. I.

RICHARD EMERSON WERSTLER, *The Schools of Europe*, Swenk-Tuttle Press, Adrian, Michigan 1967, 203 p.

Vergelijkende opvoedkunde is een moeilijk vak, dat grondige studie van nationale onderwijssystemen veronderstelt. Men kan die studie niet vervangen door eens door een aantal landen rond te reizen en zich te doen voorlichten. Dit boek is een oppervlakkige samenvatting van op deze wijze verzamelde gegevens. Enig inzicht wordt er niet door verkregen. Het rammelt bovendien van de halve waarheden. In de bladzijden over Nederland staan er vele. Ik ga ze niet opsommen maar vermeld slechts dat: „legally, individuals may request a conference or hearing with the Ministry of Education officials to solve problems of students and/or schools.” Dat is voor de burgerij in elk geval een prettige gedachte. Ik geloof niet dat iemand met dit boek gediend is of het moest zijn met de reeks gegevens over schoolbouw, een onderwerp, dat de bijzondere belangstelling van de auteur heeft. Het zal de mensen van het Bouwcentrum in Rotterdam zeker genoeg doen dat hun instelling met nadruk wordt vermeld; de architect A. C. Nicolai kan de voldoening smaken dat zijn lyceum in Amstelveen hier is afgebeeld.

PH. J. I.

FRANTISEK SINGULE, *Das Schulwesen in der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik*, Verlag Julius Beltz, Bergstrasse / Postfach 1967, Weinheim 1967, 112 S.

Dit geschrift is een uitgave van het Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. Dit instituut werkt al sinds jaren aan een heruitgave van het bekende verzamelwerk „Schulen in Europa”. In dat boek komen de landen van Oost-Europa niet voor. Teneinde in dit tekort te voorzien, wil men nu monografieën over het onderwijs in socialistische landen afzonderlijk uitgeven. De onderhavige publicatie is daarvan een eersteling. Het is een helder geschreven boek, dat de ontwikkeling en de huidige stand van het Tsjechische schoolwezen op voor buitenlanders begrijpelijke wijze weergeeft. De geschiedenissen van de laatste 10 jaren vormen een weerspiegeling van de evoluties, die het Sovjet-Russische schoolwezen heeft doorgemaakt. De auteur maakt in dit verband melding van de noodzaak om tot een grotere integratie van de schoolsystemen der socialistische landen te geraken. Hij doet aan de ideologische achtergrond van het thans geldende systeem recht ervaren, maar het sympathieke van dit boek is, dat daaraan de politieke propagandatoon ontbreekt en dat de problemen, die het schoolwezen en de afzonderlijke schooltypen op het ogenblik aankleven, worden onverhuld aangeduid. Het boek bevat voorts een duidelijk exposé aangaande de planning van de toelating tot de scholen voor voortgezet onderwijs en de universiteiten en nuttige leerplantabellen. Merkwaardigerwijze ontbreken gegevens omtrent het sociaal milieu van leerlingen en studenten.

Dr. Singule is docent aan de pedagogische faculteit van de Karels universiteit te Praag.

PH. J. I.

Studentische Ausschuss der Studentenschaft im Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands, Herausgeber, *Rechenschaft und Aufgabe*, Walter Rau Verlag, Düsseldorf 1967, 355 S.

Dit boek is een geschenk aan Arnold Dannenmann ter gelegenheid van zijn zestigste verjaardag. Dannenmann is de stichter van het christelijke *Jugenddorfwerk*, een werk, dat de jeugd in het na-oorlogse Duitsland bijzondere diensten heeft bewezen en reeds uit dien hoofde zijn meester grote eer bewijst. Het feit dat 22 prominenten een bijdrage tot dit boek hebben willen leveren, getuigt van de gevoelens van vriendschap en dankbaarheid, waarvan zij jegens de stichter en het werk beide zijn vervuld. Dit neemt niet weg dat zulk een feestbundel veelal een bibliografisch buitenbeentje is, dat moeilijk te plaatsen en even moeilijk te beoordelen valt. Het onderhavige werk is geen uitzondering. Het behandelt fundamentele problemen van de hedendaagse cultuur. Ik noem als voorbeeld Helmut Gollwitzer, *Das Bild des Menschen im theologischen Denken der Gegenwart* en Friedrich Müller, *Humanismus und Christianismus im Wettbewerb um die abendländische Kultur*. Er zijn enkele politieke vergezichten: Waldemar Besson, *Der weltpolitische Horizont der Gegen*

wart, Gerhard Müller-Schwefe, *Kultur und Demokratie in Amerika, England und Deutschland* en Walter Jens, *Literatur und Politik am Vorabend des Dritten Reiches*. De psychologie en psychotherapie komen aan 't woord in: Peter R. Hofstätter, *Individuelle und kollektive Selbstbilder*, Werner Jentsch, *Das Vaterproblem in Erziehung und Seelsorge* en Adolf Köberle, *Psychotherapie im Dienst der Seelsorge*. Het werk bevat ook een aantal bijdragen, die voor pedagogen van specifieke betekenis zijn. In dit verband vermeld ik Hans Scheuerl, *Pädagogische Strömungen im 20. Jahrhundert*, Hellmut Diwald, *Die Kulturhoheit der Länder und die Bildungsfrage*, Christoph Führ, *Moderne Schulversuche*, Walter Gerson, *Jugendkriminalität unter sozialpädagogischen Gesichtspunkten*, Ludwig Heieck, *Die polytechnische Erziehung und Bildung im sowjetischen Erziehungs- und Bildungswesen* en Gerhard Gollwitzer, *Kunst und Kunsterziehung - ihre Stellung in Gesellschaft und Schule*. Aangetekend zij dat Führ's stuk een opsomming geeft van wat er in West-Duitsland aan schoolexperimenten gaande is en uit dien hoofde, voor wie zulk een overzicht behoeft, van bijzonder nut kan zijn. Informatieve betekenis heeft ook het overzicht van het Jugenddorfwerk aan het slot van het werk.

PH. J. I.

CLAIRE SALOMON-BAYET: *Jean-Jacques Rousseau ou l'impossible unité*. Editions Seghers Paris 1968. fr. 8.40, 184 blz.

Dit werkje bestaat uit twee gedeelten: een beschouwing over Rousseau op het motief: *L'impossible unité* (blz. 5-116); een keuze van teksten (blz. 117-180) verdeeld over vier onderwerpen: Autobiographie, Moralité, Nature et Culture, Liberté. Vooraf gaat een Chronologie rousseauïste - Rousseaus levensgang met datering van zijn werken, geplaatst in de tijd door de vergelijking met achttiende-eeuwse evenementen op historisch, literair en artistiek gebied.

Een „Woord vooraf” ontbreekt, eveneens een inleidend hoofdstuk, beide zozeer geëigend om een eerste inzicht te verschaffen. Dit „eerste inzicht” hebben we zwaar gemist, omdat de ondertitel „*L'impossible unité*” verwarrend werkt. Op welke eenheid doelt de schrijfster? Er zijn diverse mogelijkheden. Zij kan doelen op de eenheid van Rousseaus oeuvre als geheel; op de vele antinomieën in het algemeen die, maar vaak schijnbaar, de eenheid binnen bepaalde werken bedreigen. Of heeft zij specifieke antinomieën op het oog? Er zijn aanduidingen voor de beide laatste mogelijkheden, maar eerst blz. 50 geeft voldoende opheldering. Het blijkt voornamelijk te gaan om de onmogelijkheid te combineren de „*état originaire* (l'homme de la nature)” en de „*état civil*”.

Daarna komt er meer lijn in haar werk.

De keuze voor de tegenstelling „*état originaire-état civil*” betekent dat zij zich vooral vastlegt op de meer sociologische geschriften, vooral op het *Discours sur l'inégalité* en het *Contrat social*, geschriften die de pedagoog geneigd is te onderschatten zoals de socioloog geneigd is de betekenis van de *Emile* te onderschatten. Het is de pedagogische wereld vermoedelijk

ontgaan dat Durkheim reeds in 1892 Montesquieu en Rousseau zag als „fondeurs de la sociologie” en dat C. Levi-Strauss in 1962 schreef: „J.-J. Rousseau, fondateur des sciences de l'homme”. Zulks blijktens noten op blz. 79. De sociologische tendentie komt duidelijk uit in paragrafen als: „Une durée sans histoire: l'homme de la nature”; L'homme de la société naissante; Les révolutions techniques.

Het boekje is opgenomen in de serie: *Philosophes de tous les temps*. Dit feit verplicht de schrijfster tot filosofische funderingen. Die geeft zij dan ook, soms verrassend, maar niet altijd verhelderend. Wat de pedagogiek betreft: de *Emile* neemt in dit werk een ondergeschikte plaats in, al is het boek dan met een bekend citaat vertegenwoordigd: „Il faut étudier la société par les hommes et les hommes par la société: ceux qui voudront traiter séparément la politique et la morale n'entendront jamais rien à aucune des deux” (blz. 91, *Emile* blz. 279).

Die onderwaardering van de *Emile* komt ook tot uiting in de korte passage die gewijd wordt aan de verhouding *Contrat social-Emile*: „La volonté d'unité a présidé à la cité du contrat; „faire un citoyen” est l'option du Contrat, celle de l'*Emile* est de „faire un homme” ” (blz. 111). Dit laatste is niet geheel juist. Claire Salomon-Bayet gaat te zeer af op de eerste pagina's van het boek; zij vergeet dat in boek V van de *Emile* de staatsburgerlijke vorming wordt besproken, op basis van het *Contrat social*. Die gezamenlijkheid, die eenheid is ook nadrukkelijk Rousseau's bedoeling geweest. Gelijk blijkt uit de ook door haar geciteerde brief aan Duchesne van 23 mei 1762 (blz. 92). Daarom mag zij o.i. niet spreken van „deux options antithétiques”. „De antinomie „homme-citoyen” blijkt, zij het in beperkte mate, in een eenheid te kunnen worden opgenomen”, schreven wij in *Jean-Jacques Rousseau. Pedagoog*. Van „options”, van keuze is o.i. geen sprake. Maar Rousseau begrijpen blijft een moeilijke zaak. Dat beseft de schrijfster ook, anders zou ze niet schrijven: „Il fallait Kant pour penser les pensées de Rousseau; il fallait certes Freud pour penser les sentiments de Rousseau” (blz. 37). Wie van ons, eenvoudige auteurs en recensenten, is tegelijk een Kant en een Freud? Maar Claire zou het ons wat gemakkelijker hebben kunnen maken.

VAN DER V.

„Een man met een hart, die er uithaalde, wat er in zat!”

Tot deze conclusie ben ik toch wel gekomen na lezing van het interessante en instructieve boek over de Leidse Fröbel: Wybrandus Haanstra, die leefde van 1841 tot 1925.

Mejuffrouw T. Wartena, oud-inspectrice van het kleuteronderwijs en destijds leerlinge van Haanstra's Leidse Kweekschool voor Bewaarschoolhouderessen is er in geslaagd de kleuterpedagogiek te verrijken met een studiewerk, dat ons niet alleen een beeld geeft van de prille jeugd van de Fröbel-methodiek, die in ons land door Haanstra is omgewerkt en uitgewerkt, maar tevens ontdekken wij iets van de vooruitstrevende visie, die deze pionier had en uitdroeg.

Natuurlijk is het vandaag vrij gemakkelijk om diverse ideeën van Haanstra

te critiseren: het aanbieden van tegenstellingen en verschillen – wat we ook bij Fröbel tegenkomen – is typisch Hegeliaans; de rationalistische werkwijze met aanbidding van veel voorstellingen is Herbartiaans evenals het beginsel van splitsing der moeilijkheden. Haanstra heeft in zijn werkwijze een te grote binding met de natuur, die hij het „gymnasium van Fröbel” noemde! Maar allerlei uitspraken van Haanstra die hart had voor zijn leerlingen en voor de kleuters, „doen” het vandaag nog prima. In hoofdstuk 6 lezen we veel pedagogische wijsheid, die hij aan zijn leerlingen doorgaf:

„Geef het kind geen lift, maar een ladder. Dit voorwerp (de ladder) wordt aangeboden, maar hij moet zelf klimmen”.

„Als het verschil spreekt, kan de leidster zwijgen”.

„Zelf vinden staat zover boven nadoen als Rembrandt staat boven een copiiist”.

„Jeugd is menselijkerwijs de hoogste openbaring van hemel en aarde”.

„Laat het penseel gerust vooraf gaan aan potlood en pen”.

„Ongeduld is de vijand van alle deugdelijk onderwijs”.

In zijn pedagogische lekedichtjes ontdekken wij veel van de levenswijsheid, die Haanstra eigen moet zijn geweest:

Is nadoen de eerste trap
Van 't zich ontwikkelend kind,
Het klimme steeds hoger op,
Totdat het zelf wat vindt.

Dus gij, die 't leven lang
In andrer spoor moet gaan,
Gij zijt, met uw verlof,
Een grote baviaan.

En wat zou u denken van het volgende lekedichtje:

Wie enkel naar zichzelf ziet,
die kent zijn eigen wezen niet.
De stoutheid, die gij vindt in 't kind,
Is – welbegrepen – deugd der jeugd –

In 1886 schreef Haanstra een „Bede voor elke onderwijzeres”:

- 1 Heb hart; weet, wat ge wilt, wees voorbereid,
 - 2 Acht geen feil gekwetste majesteit.
 - 3 Wees zoet noch zuur, wees flauw, noch streng of hoog,
 - 4 Maar moederliefde U strale uit vriendelijk oog.
 - 5 Mijdt straffen, die gewoonte houdt in stand,
 - 6 Maar boei door werk voor hoofd en hart en hand.
 - 7 Spreek kort en klaar, geen rammeltaal dooreen,
 - 8 Zing samen het lied, laat spreken een voor een
 - 9 Zie toe met open oog, leef lustig mee,
 - 10 Prijs nimmer onverdiend; wees gauw tevree.
- Ook in deze zij het niet overduidelijke tekstregels ligt veel pedagogische

waarheid opgesloten. Haanstra liet zijn leerlingen dit gedicht uit het hoofd leren!

Mej. Wartena, die de moeite nam alles na te zoeken wat Haanstra van 1885 tot 1916 in allerlei maandblaadjes publiceerde, geeft een overzicht wat de Leide Kweekschool van Haanstra deed aan vakken als methodiek, tekenen, boetseren, biologie, wis- en natuurkunde en wat Haanstra dacht over bepaalde feesten in de kleuterschool.

In wat Haanstra heeft gezegd over het voorbereidend rekenonderwijs treffen we verrassend veel overeenkomst aan met wat modernere kinderpsychologen zoals Piaget en Bladergroen beweren.

Het is een goede gedachte geweest van de schrijfster, die in 1967 het 100-jarig jubileum van de Leidse Kweekschool meevierde, om ons een helder beeld te schetsen van de „voortrekker”, die profeteerde: „Mijn leerlingen zullen het werk van de Leidse Kweekschool wel uitdragen”.

Mej. Wartena heeft dat met haar boek waargemaakt. Wij bespraken voor U: Wybrandus Haanstra (1841-1925) door T. Wartena, een uitgave van Wolters-Noordhoff te Groningen. Prijs f 12,90.

Utrecht

A. E. V. EEDEN

GEORGES COURT, „La Grammaire nouvelle à l'école.” Uitg. Presses Universitaires de France, Paris, 1968.

De inleiding van dit werkje bestaat uit een beschouwing over de crisis met betrekking tot de grammaticastudies. In het tweede hoofdstuk komen voornamelijk onderwerpen als „het woord” en „de zin” aan de orde. De functies in de zin worden beschreven in het derde hoofdstuk. Vervolgens wordt ingegaan op de reledelen en de samengestelde zin. Het hoofdstuk „spelling en grammatica” vormt de afsluiting van het boekje.

In dit werk wil de auteur aantonen dat tot voor kort het grammatica-onderwijs sterk onder invloed stond van de opvatting dat de taal alleen maar een sjabloonachtig afgietsel zou zijn van het intellect. In deze opvatting geldt de taal als een verschijningsvorm van de gedachte en is zij als zodanig samengesteld overeenkomstig de logische werkindelingen van het intellect.

De auteur wijst in dit verband op de opvatting van De Saussure dat de taal een zelfstandig mechanisme is met een geheel eigen structuur, waarbij elk element in die taal alleen tot zijn recht komt in samenspel met de andere elementen. Elke woordvorm, elke combinatie van woordvormen en iedere constructie moet steeds worden gezien tegen de achtergrond van zijn „schakeringsprincipe”, want eerst hierdoor krijgt men inzicht in die schakeringen, welke het mogelijk maken een keuze te doen.

Van dit essentieel begrip zijn zowel indeling als uitwisselbaarheid van taalvormen afhankelijk. Dit begrip is richtinggevend voor vormgeving en verantwoording van de zin en voor de bestudering van de zinsbouw.

Rotterdam.

J. M. WIJLAARS

„Samsom-Denkblokken” (experimentele uitgave)

48 blokken in opbergdoos, bestemd voor kleuter- en basisonderwijs.

Bijbehorende handleiding door B. Nicolai.

Uitg. Samsom, Alphen aan de Rijn.

Steeds meer wordt de laatste tijd de aandacht gevestigd op de betekenis van de diverse hulpmiddelen in het kader van de vernieuwing van het rekenonderwijs.

Het Cuisenaire-materiaal heeft in dit opzicht reeds een voorname plaats ingenomen. Van belang bij al deze hulpmiddelen is, dat de leerlingen door het hanteren van het concrete materiaal, de verschillende relaties leren ontdekken, waardoor het logisch denken geleidelijk aan tot ontwikkeling komt.

De denkblokken, voor het eerst gebruikt door de Rus Vygotsky, verschillen in 4 opzichten van elkaar:

1. Verschil in vorm: rechthoek, vierkant, driehoek en cirkel.
2. Verschil in kleur: er zijn rode, blauwe en gele blokken.
3. Verschil in oppervlakte: er zijn grote en kleine blokken.
4. Verschil in dikte: er zijn dikke en dunne blokken.

In totaal zijn er dus 48 blokken. Ze zijn uitgevoerd in zwaar, lichtbuigzaam plastic en ze zijn per groep opgeborgen in een handige open opbergdoos.

In de handleiding wijst de auteur erop, dat het voor de leerkracht nuttig is zich vooraf op de hoogte te stellen van de grondbeginselen van de verzamelingenleer. Deze uitspraak sluit wel goed aan bij hetgeen Prof. Van Gelder hieromtrent opmerkte in „Onderwijs en Opvoeding” (jrg. 1967-2): „De kennis van de logisch-mathematische structuren ligt nog niet binnen de horizon van hen, die rekenonderwijs geven. Dat houdt in, dat zij, die aan het didactisch onderzoek van het moderne rekenen willen werken, zich allereerst deze kennis dienen te verwerven”.

Wij menen daarom, dat de auteur er goed aan gedaan heeft enkele pagina's te wijden aan de principes van de verzamelingenleer (handleiding p. 5-9).

In een volgend hoofdstuk komt dan een praktisch gedeelte aan de orde, waarin enkele concrete opdrachten systematisch zijn uitgewerkt.

— In de eerste plaats zijn er de opdrachten bijvoorbeeld met de dikke blokken, waarvan alleen de driehoeken en de vierkanten worden gebruikt (12 blokken).

— Dan oefeningen met bijvoorbeeld alle grote blokken in alle vormen (24 blokken).

— Daarna opdrachten, waarbij alle blokken (48) aan de orde komen en wel met respectievelijk alle eigenschappen. Van groot belang is het werken met dit materiaal met betrekking tot de taalvorming. (vgl. het gebruik van de woorden en, of, en niet)

— Vervolgens komt men dan uit bij de doorsnede van twee of meer verzamelingen. Bij de opdracht: „Leg nu eens alle blauwe blokken links (bijvoorbeeld in een rond draadfiguur) en alle rondjes rechts”, zal blijken dat dit niet mogelijk is. Men schuift daarom beide velden over elkaar, waarbij dan de vier rondjes in het gemeenschappelijke gedeelte liggen.

— Tenslotte worden nog opdrachten genoemd, waarbij het gaat om rijen

te formeren en wel zó, dat het volgende blokje in de rij telkens maar in één opzicht van het voorgaande mag verschillen. Later kan deze oefening worden uitgebreid met meerdere gevallen.

Wij zijn van mening dat met deze uitgave de modernisering van het rekenonderwijs weer een stap in de goede richting is gekomen en we hopen dat de „kleine” handleiding in de toekomst mag uitgroeien tot een nog groter geheel van systematisch opgezette spelletjes en opdrachten.

Rotterdam

J. M. WIJLAARS

PROF. DR. J. QUACKELBEEN, *De plastische vormgeving in het kader van de persoonlijkheidsvorming; studie van de doeleinden en van het leerproces.* Gent (België), 1967, 285 p.

Een uitgave van de Rijksuniversiteit Gent. Seminarie en laboratorium voor psychologische en experimentele pedagogiek. Mededelingen onder leiding van Prof. Dr. R. Verbist.

De kunstzinnige vakken hebben de laatste decennia een grotere plaats en betekenis in het schoolonderwijs gekregen. Wie een lagere school betreedt ziet en hoort direct het enorme verschil met – zeg – dertig jaar geleden. Ook in de andere onderwijssectoren is de ontwikkeling belangwekkend geweest. Zo, bij voorbeeld, in het algemeen voortgezet onderwijs, waar muziek, tekenen, handvaardigheid en lichamelijke opvoeding thans tot de verplichte vakken behoren.

Tegelijk met de groei van de kunstzinnige vakken zelf is de gedachtenvorming erover in, niet zelden heftige, beweging gekomen. Van een aanzet tot een enigermate coherente theorie valt echter nog weinig te bespeuren. Zonder twijfel is de veelvormigheid van de materie hieraan mede debet. Daarbij komt, dat zij benaderd wordt vanuit een veelheid van disciplines, zoals pedagogiek, didactiek, psychologie, cultuursociologie en anthropologie, terwijl bovendien binnen eenzelfde discipline de uitgangspunten vaak nogal willekeurig gekozen en zeer dispers zijn. (Naast de hier gebruikte term kunstzinnige vakken spreekt men ook van esthetische, muzische, expressie-, creativiteits-, cultuur- en vrije tijdsvakken; een terminologische verscheidenheid die illustratief is voor de begripsverscheidenheid, zo niet voor de heersende verwarring.)

Het is dan ook een zware taak waaraan Quackelbeen zich gezet heeft: een onderdeel van de kunstzinnige vakken, de plastische vormgeving, vanuit pedagogisch-psychologisch-didactisch gezichtspunt te bestuderen. Hem komt lof toe voor zijn poging ordening en samenhang te scheppen; hij probeert enerzijds de plastische vormgeving in het kader van de algemene persoonsvorming te plaatsen en anderzijds de docent in de klas didactische aanwijzingen te verschaffen. De poging is niet ten volle geslaagd. Zien wij goed, dan is Quackelbeen in zijn streven naar zowel theoretische fundering als praktische nuttigheid een beetje tussen wal en schip gevallen. Het ontbreken van een theorie van de kunstzinnige vorming in moderne trant zal hem daarbij parten gespeeld hebben. Dit alles verhindert evenwel niet, dat de in plastische vormgeving geïnteresseerde lezer talrijke wetenswaardige

détails op leertheoretisch en specifiek vakdidactisch gebied in het boek kan aantreffen. — Storend is, dat de auteur niet meer dan een vage toelichting geeft op de term plastische vormgeving, die hij zegt boven tekenen te prefereren.

S. M. TH. VAN DER WERF