

WETENSCHAPPELIJKE ARBEID VOOR HET BASISONDERWIJS ¹

J. BIJL

Als een Universitair instituut de taak op zich neemt een bepaalde vorm van onderwijs in het bijzonder te bestuderen met onder andere de bedoeling deskundigen voor dat onderwijs op te leiden, dan kan het niet anders of zo'n instituut moet contact zoeken met belangrijke leidinggevende instanties van dat onderwijs. Deze bijeenkomst kan tot dit contact dienstbaar zijn. Deze gelegenheid willen wij benutten om een globaal maar duidelijk overzicht te geven van wat wij deden, historisch en systematisch.

In het kort willen wij ook aangeven hoe wij ons wetenschappelijk werk als zodanig gestalte gaven en nog geven. Zo'n globaal overzicht kan u oriënteren en stelt ons in staat waar nodig dieper op zaken in te gaan zonder dat men daarbij zicht op het geheel verliest.

Van *samenwerking* tussen inspectie en onderzoek van het onderwijs kan men slechts spreken als men elkaars werk en doeleinden kent en begrijpt. Vandaar het volgende:

1. De unieke plaats die de pedagogiek in het Nederlandse universitaire leven inneemt, danken wij — daarover kan geen twijfel bestaan — aan de arbeid van Kohnstamm.² De kwalificatie „unieke” slaat dan op de positie die de pedagogiek in verschillende vergelijkbare landen aan de universiteit inneemt. Bijna uitsluitend richt zich de universitaire pedagogiek op de zorg voor het secundair onderwijs en dan nog weer met name op dat onderwijs, dat leidt naar de universiteit. Alleen in de laatste jaren doen zich in deze hier en daar wijzigingen van enige importantie voor.³ Onder Kohnstamms leerlingen is het Langeveld geweest die sterk bijdroeg tot de vormgeving van de universitaire pedagogiekstudie in brede zin en die niet meer uitsluitend de leraren-opleiding als voorwerp van wetenschappelijke zorg aanmerkte.

Toch koos Langeveld toen hij de wetenschappelijke pedagogische zorg ging uitbreiden, niet direct het terrein waarop Kohnstamm zich overwegend had bewogen namelijk het onderzoek van het basisonderwijs.

Even sta ik bij dit punt stil, omdat men aan Langeveld heeft verweten dat hij de beoefening van de didactiek in Nederland zou hebben belemmerd.⁴ Daarbij moeten drie opmerkingen worden gemaakt:

1. Heeft Langeveld in zijn publicistische arbeid zeer vele didactische themata op vruchtbare wijze bediscussieerd.⁵

2. Langeveld beoefende op baanbrekende wijze de systematische pedagogiek.

Hij ontwierp daarbij de pedagogiek als een theorie omtrent het opvoedend handelen en arbeidde aan een anthropologie van het kind, een terrein waar pedagogiek en ontwikkelingspsychologie elkaar konden ontmoeten.

3. De grote wetenschappelijke belangstelling van Langeveld ging uit naar de clinisch pedagogische behandeling van het in moeilijkheden verkerende kind en daartoe werkte hij o.a. aan diagnostische middelen en interesseerde zich zeer voor het beeldgebruik van kinderen.⁶

Ook Langeveld kan in onze tijd zich geen universele pedagogische bemoeïing permitteren, ook al is zijn arbeid zeer veelzijdig. De noodzaak van specialisering dringt zich dan ook onweerstaanbaar op.

Juist uit het overzicht van het gehele pedagogische terrein dat Langeveld bezit, kwam het voort dat aan het Utrechtse Instituut het eerste duidelijk specialiserende opleidingen naar voren kwamen. Nadat de klinische pedagogiek er vorm had gekregen, kwamen de sociale pedagogiek en de schoolpedagogiek tot ontwikkeling, en de didaktiek voor het v.h.m.o. in 1956 in een afzonderlijk instituut werd ondergebracht. Ter nadere informatie zij vermeld, dat klinische pedagogiek zich belast met hulpverlening aan ouders en opvoeders voor opvoedingsmoeilijkheden met het individuele kind. Zeer verwant met deze specialisering is de z.g. *orthopedagogiek*, die zich richt op de opvoeding van het gehandicapte kind.⁷ De *sociale pedagogiek* is een verzameling van nogal verschillende pedagogische bemoeïingen zoals daar zijn: leiding bij de beroepsbepaling, de zorg voor bedrijfsjeugd, de internaatsopvoeding, de misdadige jeugd enz.⁸

Dat betekent dus bijeengenomen een opmerkelijke uitbouw van de pedagogiekbeoefening en het verheugende is, dat zodanige uitbouw of nagenoeg dezelfde uitbreiding ook aan de andere Nederlandse Universiteiten plaatsvindt.

In het buitenland bleef het beeld van de universitaire pedagogiekbeoefening in hoge mate zich zelf gelijk; men bemoeit zich hoofdzakelijk met het voortgezet onderwijs. Wat voor het primaire onderwijs aan onderzoek gedaan werd, geschiedde en geschiedt meest aan afzonderlijke buitenuniversitaire instituten, die in het gunstigste geval te vergelijken zijn met ten onzent het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam en het Hoogveld Instituut te Nijmegen. (Deze instituten zouden semi-universitair kunnen noemen). Het grote bezwaar in de functie van deze instituten is dat ze niet rechtstreeks kunnen medewerken

aan de opleiding van academisch gevormde deskundigen op het terrein van onderzoek. Deze opleiding ligt nu eenmaal bij de universiteit.

Door de veel grotere eenheid van het bevoegd gezag in het schoolwezen in vergelijkbare andere landen is de bepaling van de didactiek, b.v. het leerplanontwerp op een veel bureaucratischer (men interpreteert deze term niet met de bekende ongunstige bijmaak) wijze tot stand gekomen dan bij ons. Dat heeft voordelen maar ook zeer beslist nadelen. Een belangrijk voordeel is de snellere en uniforme invoering van gewenste verbeteringen. Een nadeel is het gebrek aan een veel genuanceerder structuur van onderwijskundigen, zoals wij in Nederland *bezig zijn te realiseren*.

Zou ons land met de laatst genoemde ontwikkeling te langzaam aan doen dan ben ik er stellig van overtuigd dat wij bij vergelijkbare landen achterop raken.

Het zou mij te ver voeren dit nader aan te tonen aan de hand van de ontwikkelingen die zich in andere landen en bij ons voordeden. Nuttig is zo'n onderzoek *wél*. Mensen die buitenlandse onderwijsinstellingen bezoeken moeten dit vaak doen op te korte termijn, ze letten daardoor b.v. te weinig op de functie van het hele systeem, bovendien missen ze vaak de kennis van historische achtergrond van het stelsel. Dat is alles dan ook echt niet eenvoudig. De typische uitbouw van onze pedagogiek-beoefening hangt samen met onze eigen onderwijs-historie. Daarom moet ook gesteld worden, dat afkijken hoe andere landen het doen, maar een smalle basis vormt voor de eigen beleidsvorming, hoe geliefd deze soort buitenlandse reizen ook zijn.

Wij (schoolleiding en wetenschappelijke pedagogiek) staan dus voor de taak ons *eigen* schoolwezen zo efficiënt als mogelijk is gestalte te geven en de mogelijkheden, die *ons* geboden zijn te benutten. Hoe kan de pedagogiek deze taak op een wetenschappelijk verantwoorde wijze tot een goed einde helpen brengen?

2. Om deze vraag aan te vatten moet ik u wederom wijzen op het werk van Langeveld. Door het aanwijzen van de pedagogische situatie als „object” van de pedagogiek heeft hij eigenlijk gesteld dat pedagogiek een wetenschap is omtrent het *opvoedend handelen*.⁹

De sociale wetenschappen, waartoe de pedagogiek behoort, hebben in wezen (ook al wordt het vaak anders geformuleerd) voor zover ze praktisch worden een specifiek sociaal handelen als hun object.

Al dit sociaal-wetenschappelijk geschoold handelen heeft plaats binnen de gemeenschap. Die gemeenschap wordt in toenemende mate door deze wetenschappelijke practici verdeeld in *werkerterreinen*. Zo

hebben de juristen al vanouds hun terrein, namelijk de rechtsbedeling; de sociologen zoeken ook werkterreinen: de vakorganisaties, het gezin, de bevolkingsproblemen, het bedrijf enz. enz.. Tenslotte hebben dan ook de pedagogen zich terreinen afgebakend en een daarvan is het primaire onderwijs en men noemt deze onderwijskundige meestal *schoolpedagoog*.

Wij zouden deze man of vrouw aan het werk willen zien bij de opleiding (kweekschool), de inspectie, de landelijke en plaatselijke pedagogische centra, als leider van een aantal scholen, in schooladviesdiensten enz. en wel als een pedagogisch-didactisch deskundige, dus niet als organisatorische figuur of psychodiagnosticus met name ten opzichte van het personale aspect van de leerling.

De pedagoog handelt dus op zijn werkterrein en als alle bewust menselijk handelen kent dit *doelstellingen*, gaat uit van een *aanvangstoestand* en zoekt *wegen en middelen*.

Hij doet daarbij twee dingen:

1. Zijn werkterrein moet hij kennen en dus *beschrijft* hij dat, uitgaande van de bovengenoemde handelingscategorieën. Prof. Stellwag wil bij dit gedeelte — als het de school betreft — graag spreken van didaxologie). Daarbij kan deze deskundige (de schoolpedagoog) het echter niet laten.
2. Hij ontwerpt ook een *theorie* over de optimale verzorging en functie van zijn werkterrein. Dat wil zeggen, hij stelt het optimale, binnen de grens van het voor zijn gemeenschap mogelijke.

Indien hij dus over *verbeteringen* op zijn werkterrein denkt, dan vergelijkt hij zijn optimale theorie met zijn systematische oriëntatie van het bestaande en werkt vervolgens systematisch aan de verbetering. Iemand, die geboeid is door het Engelse onderwijssysteem, het bevoegd gezag voor het onderwijs in Nederland een andere structuur zou willen aanmeten, zou blijkbaar de historie niet kennend, een vruchteloze poging doen. Men moet bovendien weten te onderscheiden wat in de doelleer of in de middelenleer enz. verandering behoeft en dan zien of 't systeem, zoals het werkt, een vernieuwing verdraagt niet alleen, maar opneemt en vruchtbaar maakt.

Indien men dit hoort zou men tot de veronderstelling kunnen komen dat de schoolpedagoog gezien wordt als de eeuwige vernieuwer. Dat is dan ten dele verkeerd verondersteld. Het primaire onderwijs heeft weinig of geen directe wetenschappelijke zorg gekend. Dat wil niet zeggen dat zijn dienaren zich van wetenschappelijke vindingen gedistan-

tieerd zouden hebben. Die zijn vaak en ook wel doeltreffend aangewend. Maar dat was stukwerk en de algemene aanpak ontbrak, vandaar dat men beseft achter te lopen. Dus is de vernieuwing urgent. Maar ook los van de meer structurele, eenmalige vernieuwing, zal er blijvend hulp nodig zijn voor een aanpak van die problemen, binnen het primaire onderwijs, die buiten de competentie vallen van de gewone leerkracht. Zulke didactische problemen zijn er en derhalve moeten wij er voor zorgen dat de beschikbare staf, die meer rechtstreeks het primaire onderwijs verzorgt, ook academici in haar gelederen telt. Bepaalde didactische taken b.v. doelonderzoek, leergangontwerp, voorwaardenonderzoek, moeten op een hoger niveau gaan functioneren. Onze tijd heeft ook *deze* vernieuwingstaak, omdat ze niet alleen over meer universitair geschoolden moet beschikken, maar verlangt dat ons *hele* opleidings- en vormingsniveau een opwaartse beweging doormaakt.

De vraag, die ons nu moet bezighouden, is die naar de mogelijkheid van de wetenschappelijke doorweving van het onderwijzend handelen.

Wij zouden de vraag kunnen stellen, gedachtig aan het punt van uitgang in dit betoog, hoe Kohnstamm deze mogelijkheid zag, om vervolgens uiteen te zetten hoe wij ons deze thans voorstellen.

Iedere pedagogisch-didactisch enigermate geschoolde weet dat Kohnstamm voor de wetenschappelijke „fundering” der didactiek zocht in de richting van de leerstellingen der experimentele denk- en wilspychologische scholen aan het begin van onze eeuw bloeiende aan enkele Duitse universiteiten. De door deze scholen ontdekte regelmatigheden van het denkverloop, plaatste Kohnstamm o.a. tegenover de gedachtengangen omtrent dat denkverloop, die de Herbartiaanse psychologie huldigde en koos daarbij voor de eerstgenoemde.

Daarbij ontstond zijn stelregel dat de school moest „leren denken onder eigen verantwoordelijkheid”. De vrees dat ons volk niet kritisch genoeg dacht, waardoor de democratie in gevaar kon komen, was bij deze didactische voorkeur zijn beweegreden.

De weg die Kohnstamm insloeg om van deze denkpsychologische resultaten te komen tot didactische bruikbaarheden was tweeledig. Enerzijds betrad hij de traditionele weg bij de gangbare didactiek in gebruik en creëerde een aantal ten dele kersverse didactische beginselen. De aandachtige lezer kan deze vinden aan het slot van Kohnstamms samenvattende lezing, afgedrukt als het zestiende hoofdstuk van de bundel „Keur”. Vóór Kohnstamm was er al een keurcollectie van deze beginselen geproduceerd en na hem aanschouwden er nog vele het levenslicht en dit gaat door tot op onze dagen toe. Het is voor de invloed van

Kohnstamms gedachtengangen reddend geweest, dat hij het bij zijn bijdrage tot ons fonds van beginselen voor de didactiek niet heeft gelaten, maar met methodische arbeid is gekomen, namelijk voor het vak „stil-lezen” en daarmee zijn ideeën rechtstreeks in de arbeid van de school binnendroeg.

Kohnstamm heeft zich echter met de schoolwerkelijkheid en het kind in die school veel dieper ingelaten, zodat hij met dit ene genoemde aspect, namelijk de bevordering van het „leren denken”, de taak van de didactiek geenszins voldoende bekeken achtte.

Toen hij zich verdiepte in de studie van het kinderlijk denken en daarbij o.a. het vroege werk van Piaget opsloeg, kwam hij tot veel wijder strekkende denkbeelden omtrent een wetenschappelijke didactiek. Op pag. 91 van „Keur” vinden wij de gedenkwaardige uitspraak: „Het werk van Montessori en Decroly wijst in die richting, maar we staan nog pas aan het begin van een tijdperk, waarbij de didactiek op de uitkomsten der nieuwe kinderpsychologie zal worden gebouwd”.

In Utrecht zijn wij aan deze duidelijke koersaanwijzing niet ontrouw geweest. Kohnstamm heeft een bijna profetisch woord gesproken, want inderdaad in allerlei landen is men nu, 30 jaar later, bezig de ontwikkelingspsychologie voor de school dienstbaar te maken; hetgeen — dit zij direct meegedeeld — *een moeilijke onderneming* blijkt te zijn, die echter eenmaal gevorderd, rijke vruchten zal afwerpen en dit reeds bezig is te doen.

Om u nu een globaal beeld te geven hoe wij op voetspoor van Kohnstamm en Langeveld in Utrecht deze onderneming hebben verricht, dan moet ik duidelijk stellen, dat wij geen verrijking hebben gepoogd van het reeds zo wel voorziene beginselen-arsenaal, maar een andere weg insloegen.

Om het falen van de beginselenkunde nog eens duidelijk te maken, willen wij aanwijzen op welke wijze beginselen worden ontworpen. Het zijn algemene tot zeer algemene aanwijzingen voor het onderwijzend handelen, die gededuceerd zijn vanuit psychologische regelmatigigheden, of regels voor stofkeuze bevatten, die echter geen samenhang verkrijgen in een algemene didactische theorie, die het gehele onderwijsproces in zijn grondstructuur openlegt; deze samenhang ook niet kunnen krijgen, omdat ze uit regelmatigheden en vooropstellingen voortkomen, die onderling geen samenhang vertonen.

Indien — zoals uit de omschrijving van Langeveld voortvloeit — de didactiek zich bezighoudt met het onderwijzend handelen, dan moet de didactiek als praktische wetenschap niet een *verklarings-theorie* op-

stellen die een aantal gegevens toelicht, maar deze moet een *handelings-theorie* zijn.

Dat betekent dan dat ze een grondstructuur aan het licht brengt door didactische situatie-analyse, zodanig dat zij — dat is die structuur — een hanteerbaar kader vormt, dat didactisch denken in staat stelt met succes in diverse situaties leiding te geven aan het didactisch handelen. Het didactisch handelen wordt daarbij — in eerste aanleg — niet gedacht als een incidenteel geven van een bepaalde les of het kiezen van stof, maar wel als het zoeken van een weg (zo nodig in details) die het kinderlijke bestaan in bepaalde aspecten *vormt* in de richting van het bestaan als volwassene.

Juist omdat het hier een theorie omtrent een handelen betreft, kan de totale theorie verdeeld worden in een doelleer, een leer ter zake van de uitgangspositie en een middelenleer. Bij deze theorie-vorming voor de didactiek stond Langevelds theorie voor de pedagogiek neergelegd in zijn algemeen bestudeerde en zeer weinig bekritiseerde *Beknpte Theoretische Pedagogiek*, als model voor ogen.

Twee opmerkingen moet ik hierbij maken om niet tot verwarring aanleiding te geven:

1. In een geschrift, dat naar ik hoop binnen afzienbare tijd als publicatie van ons Instituut verschijnt van de hand van Drs. A. J. Beekman en mij, wordt de pedagogiek om het handelingsbelang van haar opzet onmiskenbaar te doen blijken, als *planwetenschap* omschreven.
2. Het kan nuttig zijn er nog eens op te wijzen, dat in een praktische wetenschap een *theorie* een andere dienst verleent dan in een *zijns-wetenschap* als b.v. de natuurkunde er een is. Daar tracht een theorie een aantal gegevens samen te vatten in een *verklarende* interpretatie. In een dienstverlenende wetenschap, dient een theorie om het specifieke handelen richting en vorm te verlenen.

Het zou ons nu te ver voeren deze theorie te gaan uiteenzetten. Wel zal het goed zijn, om u een idee te geven waar het om gaat, u één van de grondlijnen te noemen. Bij didactisch werk is het noodzakelijk eerst te vragen naar de stof, verband houdend met zijn doel en daarna vast te stellen „hoe” onderwezen moet worden.

Men kan deze stelling vinden bij Wolfgang Klafki, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* — Weinheim 1963, S. 26, en in mijn „*Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs*”, pag. 157.

Deze hoofdlijn kan voor ons doel thans nuttig zijn. Wij waren er aan

toe vast te stellen, dat Kohnstamm de ontwikkelingspsychologie aanwees om de didactiek te „funderen”. Men moet dat „funderen” niet misverstaan. Er is niet eerst een psychologische „wet” en dan komt de didactische stelregel. Zo opereerde de beginselenkunde.

Het komt er op neer dat wij ontwikkelingspsychologisch denken zo moeten vorm geven dat didactisch denken er op kan aansluiten. De didactische theorie is er eerst!

De moeilijkheid is dat veel psychologisch denken in het algemeen en meestal ook dat denken ter zake van de ontwikkeling van het kind, *functie*-psychologisch denken is. Het gevolg daarvan is o.a. dat de meeste leerboeken voor de psychologie zo weinig vruchtbaar werden voor de onderwijspraktijk. Men zal direkt begrijpen waar op gedoeld wordt, als wij vragen of men ooit wegen gezien heeft, om de karakterkubus van Heymans voor de schoolpraktijk bruikbaar te doen zijn.

Een ander voorbeeld is de functiepsychologische benadering van het leesonderwijs door Decroly. Deze heeft hem tot kortsluiting in zijn didactisch denken geleid. (Wij komen daar later op terug). Zo zou men voort kunnen gaan en dus de functiepsychologische overwegingen van Herbart, Kohnstamm, Montessori en vele Amerikanen aanwijzen als bron van onvoldoende didactisch resultaat.

Waar dit functiepsychologisch denken tot goede bruikbare resultaten leidde, ziet men dat een of meer redeneringen tussen de functiepsychologische gegevens en de didactische overwegingen zijn ingelast. Wat heeft er dan plaats?

We keren voor de beantwoording van deze vraag nog eens terug tot de belangrijke stelling uit de didactische theorie. Daar leerden wij, het reeds vermelde wat uitbreidend, dat men een levensrelevante stof altijd een *doel*, gelegen in het bestaan van het kind, nu of later, mee in beschouwing neemt. Men betreft het kind bij stof en doel beide. Daarmee raakt men het kinderlijk bestaan. Zal het kind nu geheel werkzaam worden met deze stof en dit doel, dan moeten wij *eerst* zijn bestaan van nu analyseren en belanden daarna, als wij verder ontleden, temidden der psychische functies.

Wij kunnen eerst dan beoordelen of wij op de juiste tijd een stofdoel aanbieden en of onze wijze van presentatie het kind zal treffen en activeren. Dat wil dan zeggen, om nog een laatste complicatie aan te brengen, dat ook ons stofdoel, als bestaansmoment geanalyseerd moet zijn, tot in de daaronder gelegen psychische functies. Eerst dan is men volledig in staat te beoordelen of succes op ons onderwijzend pogen verwacht mag worden.

Ter toelichting van dit aaneensluiten van ontwikkelingspsychologisch en didactisch denken zullen we enige voorbeelden bezien, die ons dan tevens leiden naar het nadere doel van deze dag namelijk het kennismaken met een leergang voor het aanvankelijk rekenen.

Ons eerste voorbeeld moet dienen om het meer aannemelijk te maken dat succesrijke (in didactische zin) pogingen om functiepsychologische gegevens te benutten altijd tussen-redeneringen kenden of eigenlijk geen echte functiepsychologische pogingen waren.

Om met dit laatste geval te beginnen, zij op de Selz-Kohnstammiaanse „Lösungsmethoden” gewezen. Vooral door de voorbeelden, die men van deze „denkmodellen” gaf, ontstond het didactisch gebruik. Kohnstamm benutte zeer vaak de in het tientallig stelsel genoteerde getallenrij als exempel. De vraag rijst of men zo'n begrip, dat verwijst naar een cultuur-relevante techniek, die reeds in het kinderbestaan kan meespelen, een functiepsychologisch begrip mag noemen. Eenmaal zo'n model *geleerd*, speelt het een rol als geheugen-inhoud. Functiepsychologische analyse van dit bestaansaspect, dat de getalnotatie is, verwijst eerder naar het geheugen dan naar het denken.

Een ander voorbeeld. Het waren functiepsychologische experimenten, die Decroly tot zijn globaal-methode brachten. Men bespeurde een beter onthouden van woorden dan van afzonderlijke letters. De tussen-redenering, die men volgen moet, is gebaseerd op de vraag: Hoeveel woorden moet een kind nu leren om te leren lezen? Deze vraag lokt dan weer andere uit. Decroly sloeg in zijn betoog enkele noodzakelijke stappen over.¹⁰

Een volgend voorbeeld sluit weer aan bij het eerste. Vragen we ons af: Wanneer moeten wij kinderen de schrijfwijze van onze getallenrij leren? Wij mogen stellen dat als een kind behoefte gevoelt in een schriftelijke uiting getal-notaties op te nemen, het leren van deze notaties succes kan hebben. Dan moeten getallen in het bestaan van het kind een rol spelen, bijvoorbeeld moet het zelf al willen kopen, of wil het weten of het wel krijgt wat het toekomt, wat het aantal betreft, en dus kunnen en willen tellen. Deze bestaansmomenten zijn weer verder te analyseren. Wij analyseren echter eerst wat de getalnotatie op zichzelf genomen veronderstelt. Het kind moet dan o.a. de symboolfunctie begrijpen van de *plaatsing* der cijfersymbolen of — tekens ten opzichte van elkaar. Zal de notatie werkelijk benut kunnen worden als een aanduiding van een aantal, dan zal het kind besef moeten hebben van hetgeen men aantal-constantie kan noemen. Dit is een begrip uit Piagets psychologie. Het blijkt een zeer complex begrip te zijn. De wegen waar-

langs het bij een kind tot functionering komt moeten nog worden nagegaan.

Het kan voorkomen dat een kind wel getalnotaties in zijn schriftelijke uitingen bezigt en ze toch niet anders dan een soort hierogliefen voor hem blijken te zijn. Met zulke schijn-vorderingen komt de didacticus telkens in aanraking.

Dit heeft er toe geleid — en nu nemen wij afscheid van onze voorbeelden — dat wij tot het vaststellen van psychische voorwaarden zijn gekomen, om na te gaan of kinderen met succes een bepaald onderwijsprogramma kunnen volgen.

Het is weer niet mogelijk in dit bestek de verschillende functies te beschrijven, die dit voorwaarden-onderzoek voor de schoolarbeid kan vervullen. Wij zijn — zoals u mogelijk bekend is — met zowel het aanvankelijk rekenen als het aanvankelijk lezen bezig, en werken aan het kind veelzijdig aansprekende leergangen voor deze onderwistaken. Een derde onderzoek binnen onze afdeling is gericht op het differentiatieprobleem. Wij onderzoeken of een ruim beschikbaar stellen van materiaal voor genuanceerde leergangen voor verschillend toegeruste leerlingen in één groep voor de leerkracht hanteerbaar is. Indien dit wel het geval zou zijn, zou deze oplossing van het differentiatie-probleem een alternatief zijn voor het in Engeland gebruikelijke „streaming”-systeem.

Wij moeten ons betoog besluiten. Wij hebben u op globale wijze laten zien hoe wij een weg gezocht hebben om de problemen van het primaire onderwijs wetenschappelijk te benaderen. Wij hebben gezocht naar een — zoals wij zagen — driedelige theorie omtrent het didactisch handelen. Het voorwaarden-onderzoek is een onderdeel van de leer omtrent de uitgangspositie, zoals trouwens het gehele raam dat wij opstelden om ontwikkelingspsychologie en didactiek tot confrontatie-mogelijkheid te brengen. Helaas waren wij niet in staat de doelleer te bespreken, hoewel deze in onze tijd zeer duidelijk aan een grondige heroriëntatie toe is. Dat houdt verband met het in onze dagen toenemend besef dat ons onderwijs groter — vooral diepgaander — taken moet gaan vervullen dan voorheen het geval was. Daartoe is nodig een doelleer voor een schoolsysteem, die genuanceerd is naar de verschillende oriëntatiemogelijkheden, die tot de geestelijke toerusting van leden van ons volk behoren.

Deze doelsystemen moeten naar de verschillende schoolvormen gedifferentieerd worden en niet resulteren in vage algemene verlangens, maar in duidelijk omschreven vormingstaken.

Een dergelijke doelleer vergt bezinning en onderzoek. Indien deze

arbeid goed verricht is, heeft ons onderwijs eerst de plaats verworven, die het temidden van onze gemeenschappelijke bemoeiingen waard is in te nemen.

Aantekeningen.

1 Dit artikel werd samengesteld als discussiestuk, voor een bijeenkomst van leden van het Rijksschooltoezicht in de 4-de hoofdingspectie van het lageronderwijs, 12 maart 1968, te Bunnik.

2 Dat alleen de naam van deze pionier genoemd wordt en niet die van Gunning, Hoogveld, Casimir en Bavink, betekent geenszins dat wij niet zeer dankbaar zouden zijn voor wat zij voor de pedagogie beoefening in Nederland hebben gedaan. Door allerlei omstandigheden, die wij nu niet uiteenzetten kunnen, trok het werk van Kohnstamm meer aandacht, en zo aandacht, dat het maatschappelijk aanzien van de pedagogie er aanmerkelijk door steeg.

3 Zelfs aan Duitse Universiteiten ontwikkelen zich activiteiten ten behoeve van het basis-onderwijs. Ons is stellig niet alles wat daar op betrekking heeft onder ogen gekomen, dus de bemoeienissen kunnen verder gevorderd zijn dan wij veronderstellen.

4 Zie: B. Brus. Didaktiek naar menselijke maat; 's-Hertogenbosch 1967. en B. Brus. „Pedagogica europea” in „Opvoeding, Onderwijs en Gezondheidszorg” XVII.

en Beekman en Bijl. Antwoord aan Drs. Brus in: O.O. en G. XVII.

5 Hoeveel dat wel is, laat zich in dit bestek niet afschrijven; men zie daartoe Acta Paedagogica Ultrajectina No. XIII en XIII,1.

6 Misschien mogen wij de binnenkort verschijnende Columbus Test als de kroon op dit werk beschouwen.

7 Deze afdeling staat onder leiding van Prof. Vliegthart.

8 Deze afdeling stond onder leiding van Prof. Perquin, thans onder leiding van Drs. O.C. Wit.

9 Zie: Beknopte Theoretische Pedagogiek 1963⁹, pag. 144.

10 Zie: Bijl. Over de leesmethodiek bij Ovide Decroly Pedagog. Stud. 1948.