



BOEKBEoordelingen

FR. HESS, FR. LATSCHA, W. SCHNEIDER, *Die Ungleichheit der Bildungschancen, Soziale Schranken im Zugang zur höheren Schule*, Walter-Verlag, Olten (Die Schweiz) 1966, S. 295.

Een verzameling studies betreffende een actueel vraagstuk, ingeleid door Heinrich Popitz. Schneider geeft een uitvoerig internationaal overzicht van statistische gegevens en literatuur, dat een enigszins opsommend karakter draagt maar nuttig is voor degene, die de gegevens bijeen wil zien. Hij had zijn bijdrage echter in de beide jaren, die tussen voltooiing en publicatie verliepen, moeten bijwerken. Nu ontbreken belangrijke werken, zoals Douglas' *The home and the school*, en Poignant's *L'enseignement dans les pays du marché commun*. Het is onze eigen schuld dat Nederland zo zwak vertegenwoordigd is. Wij brengen ons materiaal kennelijk te weinig over de (taal)grens. Anders dan bv. Zweden. Na dit aperçu volgen verslagen van onderzoeken in Bazel. Ze geven antwoord op de vraag, waarom ouders uit het lage sociale milieu hun kinderen, die voor de middelbare school en het gymnasium geschikt zijn bevonden, niet zenden. Zijn het financiële gronden? Liggen ze in een gebrek aan oriëntatie? Welke rol speelt de onderwijzer van het lager onderwijs erbij? En als de kinderen wél op het gymnasium terecht komen, hoe zijn dan hun lotgevallen? Het is alles in het beperkte milieu, waar de onderzoeken plaatsvonden, gewetensvol onderzocht en helder gerapporteerd. Ik herken in de resultaten zoveel van ander onderzoek in buiten- en binnenland - A. A. van Wijnkoop's dissertatie *Verder leren* niet te vergeten - dat ik met de representativiteit van de uitkomsten niet zoveel moeite heb.

PH. J. I.

DR. J. S. VAN HESSEN, „*Samen jong zijn. Een jeugsociologische verkenning in gesprek met vorigen*”. Met een woord vooraf van prof. Dr. Helmuth Plessner. Uitgever Van Gorcum en Comp. N.V., Assen, 1965, 386 pag., f 22,50. In deze studie wordt verslag gedaan van een onderzoek, gehouden in de jaren 1960 tot 1962, onder 302 bejaarden, die door ongeveer 20 studenten zijn ondervraagd naar hun jeugdperiode. De bedoeling was, op basis van de verkregen gegevens, te pogen „om de sociale eigenheid van het jong-zijn zoals het zich in ons land buiten de instanties gezin en school tussen 1890 en 1920 moet hebben voorgedaan tot een samenhangend geheel te reconstruëren” (pag. 49).

Voorts heeft Van Hessen getracht meer zicht te krijgen op het historisch fenomeen van de jeugdbeweging daar dit met allerlei implicaties nog steeds rond waart „in de voorstelling van het jeugdig samenzijn als een merkwaardige, verwarring wekkende figuur, waarvan de genese wordt afgedaan als een historische verrassing”. Zijn voornemen komt neer op „een poging om via een sociologische benadering de jeugdbeweging zoveel mogelijk als een losstaand historisch gebeuren te elimineren”. (pag. 61).

De geraadpleegde literatuur en de in protocollen neergelegde jeugdervaringen van de ondervraagde bejaarden, hebben de auteur aanleiding gegeven de stereotype geworden opvattingen over de achtergronden, het ontstaan en de betekenis van de jeugdbeweging, fundamenteel te herzien.

Zijn afwijzing van „de ideologische genese van het jeugdbewegingsfenomeen” (pag. 345) is echter, volgens recensent, niet voldoende wetenschappelijk gefundeerd om overtuigend te kunnen zijn. Een bronnenstudie, door een grondige en nauwgezette analyse van publicaties, die in en rondom de jeugdbeweging zijn ontstaan, kan meer verheldering brengen t.a.v. de vraag in hoeverre de jeugdbeweging ideologisch en sociologisch van betekenis is geweest in het streven naar een andere stijl van leven en in de strijd voor maatschappelijke hervormingen.

Nu stelt de auteur, dat het „vooral de 19e eeuw is geweest waarin de trekken van een nieuw ontwerp van samen jong-zijn zich steeds duidelijker zijn gaan aftekenen en in toenemende mate zijn gesignaleerd” (pag. 366). In de eerste plaats moet de vraag gesteld worden of deze tijdsbepaling niet te weinig concreet is. Cultuurhistorisch wordt het beeld van het „samen jong-zijn” pas in de periode van 1890 tot 1920, maatschappelijk relevant. Het „samen jong-zijn” krijgt dan een meer omlijnde vorm in de jeugdbeweging en het institutionaliseert zich in de periode na 1920 tot jeugdorganisatie. Vervolgens vraagt recensent zich af, waarop Van Hessen zijn bewering steunt. De in het onderzoek ondervraagde personen zijn wel is waar allen geboren vóór 1895, maar zij kunnen toch moeilijk empirische gegevens verschaft hebben over de jaren vóór 1880 laat staan over bijv. de 18e eeuw!

Voorts schrijft de auteur:

„Het onderzoek naar de onmiddellijke voorfase heeft niets opgeleverd dat steun verleent aan de ideologische zelfinterpretatie van een naar maatschappelijke opstandigheid hunkerende jeugd die eindelijk in de jeugdbeweging haar vorm en aktiecentrum vond”. (pag. 341).

Het feit, dat deze zin cursief is gedrukt, geeft reden te veronderstellen, dat Van Hessen aan deze constatering veel waarde hecht. Deze uitkomst van het onderzoek geeft nl. steun aan zijn visie t.a.v. het ontstaan van de jeugdbeweging.

Daarentegen zij opgemerkt, dat de opzet van het onderzoek wel toelaat een algemeen en in zekere mate representatief beeld te geven van het jong-zijn in de periode van 1890 tot 1920. Deze moet evenwel ongeschikt worden geacht om over een zeer complex verschijnsel als de jeugdbeweging, die bovendien is ontstaan in een bepaald sociaal-cultureel klimaat, gegevens te verschaffen, die, t.a.v. haar cultuur-historische achtergronden en ideologische beweegredenen, een nadere verklaring kunnen geven.

Het is ongetwijfeld van wetenschappelijke betekenis, dat Van Hessen het samen-jong zijn heeft kunnen vaststellen in de folklore en in het kermisgebeuren.

Pedagogisch doet zich hierbij de vraag voor of dit „samen-jong zijn” daarvoor niet te incidenteel was bepaald en te weinig vorm heeft gekregen in het leven van iedere dag. Hoewel het op zichzelf belangrijk is dat Van Hessen meedeelt, dat men bij het zoeken in de protocollen „naar symptomen van een confrontatie met het dynamische aspect van de samenleving,

naar tekenen die wezen op een zich reeds in de jeugdperiode realiseren, dat de samenleving in snel tempo bezig was te veranderen", dat deze in verreweg de meeste gevallen in de individuele sektor zijn aangetroffen.

„Ze lagen niet in het domijn van het samen jong-zijn, maar in dat van het individuele jeugdbestaan" (pag. 196). Voorwat deze groep van geïnterviewde bejaarden betreft, zal deze constatering wel juist zijn. De vraag is evenwel of deze bejaarden in hun tijd wel aan het „samen jong-zijn" voldoende gestalte hebben kunnen geven om representatief te zijn. Daartoe zijn indertijd de jongeren van de Kwekelingen Geheel Onthouders Bond en de Ned. Bond voor Abtinent Studeren wel in staat geweest. Zij hebben niet slechts een pedagogisch en cultureel verantwoorde vorm aan het samen jong-zijn gegeven, maar bovendien de pedagogische omgang tussen volwassenen en kinderen en het vrije tijdsbestedingspatroon van jongeren, tot in deze tijd beïnvloed. Zij zijn het geweest, die de autoritaire en patriarchale houding van volwassenen tegenover jongeren hebben doorbroken en een minder formele verhouding tussen de generaties mogelijk hebben gemaakt. Voorts hebben deze jongeren zich bijzonder kritisch opgesteld tegenover de wereld der volwassenen en daartegenover een eigen visie geplaatst van een wereld, die maatschappelijk en cultureel beter zou beantwoorden aan hun beeld van een ideale samenleving.

Dat Van Hessen deze strekkingen, aan de hand van zijn onderzoekgegevens, in het algemeen niet heeft kunnen vaststellen wil nog niet zeggen, dat zij niet aanwezig zijn geweest. Dit resultaat kan een aanwijzing zijn, dat een representatieve steekproef belangrijke aspecten van de samenleving onopgemerkt kan laten. Kwantitatief is nl. het aantal jeugdbewegers, in de periode van 1890 tot 1910, niet groot geweest in vergelijking met hun groep van leeftijdsgenoten. Cultuur-historisch zijn hun invloed en betekenis echter niet gering geweest. Historisch is de jeugdbeweging inderdaad geen verschijnsel dat „zomaar" is ontstaan vanuit een groepje jonge idealisten. Het is geworteld in de emancipatiebewegingen van de tweede helft der negentiende eeuw en is gestimuleerd door een daarmede samenhangende ontplooiing van het vrije verenigingsleven, die weer nauw verband houden met een democratisering van het maatschappelijke leven en een toenemende bewustwording van de betekenis van vrije tijd voor de persoonlijkheidsontwikkeling.

N.a.v. de door zijn onderzoek verworven gegevens wordt het kermisgebeuren door Van Hessen onderkend als een algemene oriëntatie in de eigen sociale leefwereld (pag. 273). Een gezichtspunt, dat waard is te worden overdacht en als uitgangspunt te worden genomen voor verder sociologisch onderzoek op het gebied van de besteding der vrije tijd door jongeren in de tweede helft van de 19e eeuw. In dit verband is de constatering van Van Hessen, dat aan het eind van de 19e en het begin van de 20e eeuw het jeugdleven „een stuk loopcultuur" is geweest, niet minder intrigerend (pag. 77). Deze „loopcultuur" betekende ondermeer een beperkte ruimtelijke actieradius, een sterk isolement en een effectieve sociale controle. Hoe sterk deze laatste wel kon zijn is gebleken uit de door Van Oorschot in 1966 uitgegeven brieven van de journalist W. Walraven.

De in deze recensie gemaakte opmerkingen zijn niet gemaakt met de in-

tentie, de betekenis van deze dissertatie aan te tasten. Integendeel. Het is dan ook van sociaal-pedagogisch belang, dat dit proefschrift in een handelsuitgave is verschenen, zodat het vele door van Hessen bewerkte materiaal toegankelijk is geworden voor hen, die geïnteresseerd zijn in jeugdproblemen.

Wel is het bezwaarlijk dat Van Hessen enkele malen is vervallen in de fout om op zichzelf eenvoudige zaken in moeizaam geconstrueerde zinnen te verwoorden. Dit is niet nodig. Hij heeft nl. wezenlijk wat te zeggen.

J. H. N. GRANDIA

C. MUTSAERS, *Dr. Jena Planschool van Peter Petersen* (Opvoedkundige brochurenreeks No. 220) Uitgeverij Zwijzen, Tilburg 1965, 124 blz., Prijs f 3.60.

Een recensie is steeds een persónlijke reactie op een werk, wat inhoudt, dat de beperktheid van de recensent er een grote rol bij speelt. Soms is dit een voordeel, omdat het besproken boek voor andere eveneens beperkten iets moet betekenen.

Hoe staat het daarmee nu in dit geval? Als „brochure” zal het geschrift wel veel gebruikt worden door kwekelingen, vooral voor scripties. Daar het zelf een scriptie is, en nog wel van een leraar in de pedagogiek, behoort het een voorbeeld te zijn. Dat is het echter niet. Het is te veel bijeen geschreven en te weinig zelfstandig doordacht. Wat de door de schrijver geraadpleegde werken aan stof opleverden is niet in eenvoudig, onopgesmukt helder Nederlands toegankelijk gemaakt voor eenvoudige lezers. Velen van deze zullen dus heel wat overslaan en dat is ook verstandig of... trachten te begrijpen wat er staat en dan nodeloos veel tijd verliezen. Anderen echter zullen de niet begrepen stukken in nieuwe scripties opnemen en daarmee de helderheid, die voor ons onderwijzers zo belangrijk is, niet nastreven en dus, naar te vrezen valt, deze later ook niet wekken bij hun leerlingen. Motivering van het oordeel: blz. 8 „de karaktersterkte van de zedelijkheid” wat is dat? „Het onderwijs zorgt voor een goed gedachtencomplex! Waaraan moet ik nu denken? blz. 9: „... het denken te uitsluitend als het hanteren van begrippen langs logisch-discursieve weg”. Geef voor eenvoudige lezertjes eens een voorbeeld. blz. 10 „Petersen meent, en niet geheel ten onrechte,” (dus wel groten-deels?) „dat datgene, wat zich in een goede traditionele les afspeelt, slechts bij vlagen werkelijk denken is”. Is het dan nóg een „goede” traditionele les? Maak dit nu eens duidelijk aan een paar voorbeelden; zulke algemene beweringen zijn zo gemakkelijk uitgesproken. Blz. 10 „een missionaris trekt uit om te leren” („lehren” niet goed vertaald), „kalokagathie”; waarom dit lelijke woord gebruikt, dat niets zegt voor hen, die geen Grieks kennen? Blz. 7 „school... waarin het traditionele onderwijs innerlijk zo vernieuwd was, dat de opvoeding haar kans kreeg”. Het Landerziehungsheim kan toch geen traditionele school worden genoemd. Blz. 12 „... eerste stoot... om de traditionele schoolwerkelijkheid zo te hervormen, dat...” Zó is het! Blz. 12 „... nadeel... en terecht, dat Landerziehungsheime inter-

naten zijn". Licht dat eens toe! Blz. 13 „Bovendien zijn internaten alleen maar gunstig voor de opvoeding, als ze absoluut onvermijdelijk zijn". Dat is toch merkwaardig.

Blz. 15 en op vele andere plaatsen, blz. 20, 21, 41 „... opvoeding, de pedagogiek" . . . : geen Nederlands spraakgebruik; verschil pedagogie en pedagogiek, vreemd dit aan te treffen bij een pedagogiek-leraar. Blz. 15. „De opvoedingswetenschap is geen „voraussetzungslose" wetenschap in positivistische zin". Ik denk aan de eenvoudige lezertjes. Blz. 16 . . . „... opvoedingswetenschap is een menswetenschap en daarmee ethisch": wat bedoelt de schrijver met een ethische wetenschap? Blz. 16 „... het individu is een gesloten systeem van krachten". Leg dat nu eens uit! Blz. 25 „Naar de mogelijkheid van kennen beschouwd zijn er twee grote spanningsvelden:

— datgene, wat voor ons object kan worden

— datgene, wat zelf nooit voorwerp van kennis kan worden, maar waarvan wij alleen de verschijningsvormen kennen" . . . „Bij de mens „de sfeer van het selbst-sein; in de natuur . . . kracht en magnetisme". „... het eerste slechts in symbolen . . . het tweede slechts in formules en curven . . .". wat bedoelt de schrijver hier met „kennen"? Vermoedelijk: waarnemen. De roos neem ik waar, de kracht, die de bladeren doet bewegen niet; maar beiden zijn object van kennen. De beschouwing is dus niet helder. Ook de symbolen, formules en curven mogen wel eens toegelicht worden. En verder; waardoor worden de spanningsvelden gevormd; door „datgene, wat enz." of door onze verhouding als kenniszoekende tot datgene, enz.?

Blz. 31 „Hoewel . . . deze fasen niet helemaal kloppen, wordt deze volgorde hier ook aangehouden, zij het met enige rectificaties". Dus eigenlijk niet aangehouden; maar waarom dan niet helemaal kloppend gemaakt? Blz. 38 „... Volk . . . opperste verbijzondering van de geestelijke gemeenschappen . . ." wil de schrijver ons dit niet even uitleggen? Blz. 41, 76 verschil leer- en werkmiddel: „rationalismen, die kennisverwerving beogen"(??). Blz. 84 „de invloed van het anders opstellen van tafels op gedrag en werklust der leerlingen dreigde (2 maal!) verloren te gaan". Als 't alleen maar dreigde was 't niet zo erg. Of ging het werkelijk mis? Dát horen wij niet. Blz. 87: een voorschrift voor de onderwijzer „Overtredingen worden daarom, ook waar het kleinigheden betreft, nooit geduld". Maar op blz. 53 „De regels van een leefgemeenschap worden spontaan aanvaard, zij het natuurlijk niet altijd zonder tegenstribbelen". Blijkbaar is er toch niet een spontane aanvaarding en . . . de onderwijzer nodig. Maar is dan het verschil tussen de „goede oude" en de „nieuwe" school nog wel aanwezig? Blz. 91: „De reden, waarom het klasgesprek op de traditionele school zo vaak mislukt is, dat het daar niet functioneert". Nu begrijp ik het! Blz. 104 e.v. „Waardering", over het voordeel van stamgroepen. Schrijver (blz. 105) spreekt over een niet sterk *argument*, maar wat leert de veertig-jarige *ervaring*: het is veel interessanter dát te weten. Blz. 107 . . . „vele schoolvernieuwers . . . richten hun kritiek op de niet meer bestaande 19e-eeuwse school . . . Ook Petersen blijkt hiervan niet helemaal vrij te pleiten. Toch moet men . . . letten . . . op het

jaartal van zijn werken. Dan blijkt zijn kritiek meer gegrond". Hij is dus wèl vrij te pleiten, maar waarom dan deze passage? Als de schrijver Petersens tekortkomingen kent, waarom vermeldt hij ze dan niet? Nu is het zinloos uit- en inpraten. Ik denk weer aan het voorbeeldkarakter van deze scriptie. Blz. 111; schrijver acht „... de voordelen van de confessionele school voorlopig zeker groter dan de nadelen". De lezer wil weten, waarom „voorlopig" en waarom zal dat veranderen?

Taalkundig is er ook het een en ander op het boek aan te merken: „leren" voor „onderwijzen", reeds gesignaleerd. Blz. 52: „voorordeningen" Blz. 61 „voorhanden zijnde" i.p.v. beschikbare of „voorhanden". Blz. 65 „naar zijn maat" ergens aan meewerken; „voorberoepsvorming" Blz. 96 „kleien", blz. 101 „frontaalonderwijs", o.a. op blz. 109 „vormkracht" van de onderwijzer; blz. 45 „afperzingen". In het algemeen is dit alles niet zo erg, maar wèl voor het kweekschoolonderwijs.

Als men afziet van de onduidelijke en niet-adequate weergave van de gedachtenwereld van Petersen blijft (en wat nu volgt kan de uitgever geschikt citeren in zijn advertenties) een uitvoerige en waardevolle beschrijving van de inrichting van de Jena-plan scholen. Wij kunnen de redactie van de Opvoedkundige Brochurenreeks daarvoor dankbaar zijn.

Tegelijk hoop ik, dat zij in de toekomst de tijd zal kunnen nemen om handschriften, die haar worden aangeboden, oplettend te lezen en de nodige voorstellen voor verbetering te doen. Ten slotte, het is jammer, dat in dit in 1965 uitgekomen boekje niet is verwezen naar „Onderwijsvernieuwing volgens Jena-plan", uitgegeven door de W.V.O. in 1964.

A. J. S. V. DAM

KLAUS SCHALLER, *Vom „Wesen" der Erziehung*. A. Henn Verlag Ratingen.

Een boekje van 90 bladzijden, dat bedoeld is als voorbereiding tot een later te publiceren en vermoedelijk omvangrijker „Grundrisz der Erziehungslehre". De ondertitel luidt: *Eine kritische Rückfrage im Blick auf die Erziehung in Familie, Schule und Jugendpflege*". En dan wordt blijkens p. 48 bedoeld het christelijk gezin. Schaller acht het noodzakelijk zich er rekenschap van te geven „wat opvoeding eigenlijk is", om te voorkomen dat voorgelichten grond verliezen en om voor hen de mogelijkheid te openen te komen tot een bewuste keuze uit de talloze standpunten.

Men kan zich afvragen of hij niet, met vele andere voorlichters, bezig is te zoeken naar de steen der wijzen, gezien de talloze definities van het verschijnsel opvoeding, definities waarin tallozen hun opvatting van het wezen der opvoeding hebben neergelegd.

Van het feit der veelheid is Schaller zich bewust. Hij somt op blz. 23 t/m blz. 25 achtereenvolgens de „definities" op die R. Lochner, J. Göttler, A. Petzelt, W. Guyer, H. Netzer, F. X. Eggersdorfer, de Russen Jessipow/Gontscharow gaven. Zij allen richten zich op de „persönlichkeitsbildende Einwirkung", het renaissancestandpunt van de autonome mens, die „das Werk seiner selbst" is. „Bis auf den heutigen Tag ist Erziehung Motivation des Willens geblieben". Maar dit subjectivistisch-idealistisch mensbeeld wordt tegenwoordig door velen losgelaten. Schaller zelf ziet „die Inanspruchnahme als Grundphänomen

menschlichen Seins und als Prinzip der Erziehung". Deze gedachte werkt hij in het derde hoofdstuk nader uit. In deze uitwerking ontkomt hij niet steeds aan vaagheden. Inanspruchnahme blijkt op blz. 38 slechts een der grondfenomenen van het menselijk zijn te zijn: „In Inanspruchnahme und Entsprechung offenbart sich die Menschlichkeit des Menschen". Het gaat in de opvoeding om het „Sein des Anderen", om de mens die bereid is zich ter wille van anderen in onbaatzuchtigheid weg te schenken, die opgaan wil in „aufgabentreuer Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit". In zijn menselijke ontmoeting met de wereld moet de mens zijn eigen specifieke taak ontdekken.

Men kan het met deze stelling eens zijn maar toch voor de vraag blijven staan of dit menselijk ontmoeten met de wereld, die eigen taakvervulling in de wereld zich voltrekken kunnen buiten de gevormde persoon als drager van die onbaatzuchtige bereidheid om. Schaller heeft blijkens vele citaten en verwijzingen als Röhrig in sterke mate de invloed van Pestalozzi en Buber ondergaan en dit verklaart o.i. het te geringe accent op individualiteit en het te zware accent op socialiteit. „Menschlich klingt die Kraft des Menschen nicht dann, wenn sie in sich selbst harmonisch abgestimmt ist, – sondern wenn er zur selbstlosen Liebe, die nichtdas Ihre sucht, bereit ist, wenn er bereit ist, seine Fähigkeiten restlos für den Nächsten, den Gott ihm vor die Füße geworfen hat, –, einzusetzen". Hier ontmoeten we dus Schaller „Wesen der Erziehung".

VAN DER V.

Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940. Een bronnenpublicatie, bewerkt door Ds. S. L. van der Wal.

J. B. Wolters Groningen XXXV + 724 pag. prijs 53.50.

Op initiatief van enige historici, wie belangstelling in sterke mate uitgaat naar de geschiedenis van Indonesië, heeft het bestuur van het Historisch Genootschap te Utrecht een commissie benoemd voor de uitgave van bronnen betreffende de geschiedenis van Nederlands-Indië. In deze commissie hebben zitting Prof. Dr. I. J. Brugmans, Dr. W. Ph. Coolhaas, Dr. S. L. van der Wal en de hoogleraren Dr. W. Jappe Alberts, Dr. H. Baudet, Dr. J. H. Kernkamp, Dr. A. J. C. Rüler en Dr. G. A. Ph. Weger.

De omvangrijke bijdrage tot de kennis van het onderwijsbeleid beperkt zich tot de niet gepubliceerde officiële bescheiden betreffende het overheidsbeleid, dat sinds 1900 tot de oorlog met Japan in Nederlands-Indië is gevoerd. Rond 1900 begint men in regeringskringen te denken aan een zedelijke roeping in het Verre Oosten: de verheffing van de inheemse bevolking in economisch, sociaal en cultureel opzicht. Men kan zeggen, 't werd tijd. De economische bedrijvigheid leverde voldoende inkomsten, om iets te doen, ofschoon men in Den Haag (de Staten-Generaal moest de Indische begroting goedkeuren) helemaal niet scheutig was: de totale Indische begroting, daarbij inbegrepen de Gouvernements-Marine, bedroeg in 1918 f 400 miljoen. Dat was juist het bedrag dat men toentertijd voor een volledige onderwijsvoorziening nodig gehad zou hebben. Dit rekende Mr. Creutzberg de Volksraad voor in 1918 in een later vele malen geciteerde rede. Jammer dat deze rede geen plaats kon vinden in het boek: Dr. Van der Wal beperkte zich tot de niet gepubliceerde officiële bescheiden.

den in hoofdzaak uit het archief van het voormalige ministerie van Koloniën te 's-Gravenhage en raadpleegde voorts enkele andere officiële archieven en particuliere schriftelijke nalatenschappen (o.m. van Idenburg en Van Limburg Stirum).

Men moet, om een wat minder vaag beeld te krijgen van de schoolvoorzieningen in de periode 1900-1940 toch wel over enige ervaringsachtergrond beschikken. De interpretatie van de brieven en nota's van de ministers, de gouverneurs-generaal en de directeurs van onderwijs en erediensdienst alléén schept een beeld, dat uitzonderlijk Nederlands van structuur is: patriarchaal, zorgelijk . . . met de hand op de portemonnaie, met vrees voor te snelle ontwikkeling, angst voor moeilijkheden met een groep volkeren, die men in feite nimmer tot autonoom bestaan in staat achtte. Dat is dus inderdaad het *beleid*, zoals dat bepaald werd in de nu gepubliceerde stukken en dat dan thans door een breder kring van belangstellenden bestudeerd kan worden.

In het schrijven van de directeur van Onderwijs en erediensdienst, Dr. P. J. A. Idenburg aan de gouverneur-generaal Tjarda van Starckenborgh-Stachouwer van 8 maart 1940 (pag. 677 e.v.) blijkt dat men haast wilde maken met een grootser dan ooit tevoren opgezet plan het onderwijs zo algemeen te maken, als sommige Nederlandse en Indonesische politici (onderwijsdeskundigen) dit reeds urgent achtten in het tweede decennium dezer eeuw. Ik wees reeds op de rede van Mr. Creutzberg in 1918 in de Volksraad, waarin hij aantoonde dat deze algemene voorziening uit de schrale kas van het Indische Gouvernement niet te betalen was.

Het is jammer dat Dr. Van der Wal de door Idenburg overgelegde voorstelstaten i.v.m. de begrotingen van 1940 en 1941 niet heeft opgenomen.

Maar zijn voorstel – Indië was zelfstandiger na de bezetting van Nederland door de Duitsers – was hoopgevend! in 1942 (Pearl Harbour) zou men starten met de uitbreiding van het aantal volksscholen met 1000 scholen per jaar. Hoewel het politieke klimaat totaal veranderd was, moet men maar niet denken aan mogelijke reacties van Den Haag op deze forse plannen, als Nederland zelfstandig gebleven was: Colijn en Welter waren ministers van koloniën.

In vele brieven en nota's na 1920 is er sprake van het analphabetisme, speciaal in de brief van Idenburg aan Tjarda van Starckenborgh Stachouwer. De analphabetisme bestrijding was urgenter dan ooit. Ik had de strijd met dit sociale manco aangebonden in 1921 tezamen met de vierdejaars kwekelingen van „Goenoeng Sahari”. Het analphabetisme bestrijdingscomité (A.B.C., komisi hanatjaraka, alif bata) een grote organisatie, gevolg van de geslaagde kwekelingen actie, is enige jaren actief werkzaam geweest in de gehele archipel (zie P. Post, De bestrijding van het analphabetisme, Koloniale Studiën 1940 p. 51 e.v.). Ik meen verband te zien tussen dit artikel en de brief van Dr. Idenburg aan Tjarda (27 febr. 1940): „Wij hebben in vergelijking met de ons omringende landen een beschamende achterstand wat betreft de bestrijding van het analphabetisme” (p. 654).

Men ziet, als onderwijsman met een veeljarige ervaring in het oude Nederlands-Indië, duikt men aan de hand van de nu hoogst interessante

nota's en brieven, al gauw terug in de realiteit van 1900-1940 en is men ver af van een recensie-sadja. Het uitnemende werk zal voor historici van veel belang zijn. Maar voor de onderwijzman, de pedagoog?

Misschien overdreven: véél belangrijker, vooral voor hen die in de geschiedenis van het onderwijs hun taak zien. Ze zijn er: Indonesiërs, die thans in Amerika – ook in Hamburg – aan hun proefschrift werken, studies, naar zij mij mededeelden, van historisch-onderwijskundige aard. Zij zullen groot nut hebben van de arbeid van Dr. Van der Wal.

En passant: het vrij moeilijke Nederlands der diplomaten en gezagsdragers levert hen geen enkele moeilijkheid, zoals een hunner mij reeds liet weten. De reconstructie van het verleden aan de hand van deze stukken alleen, is echter niet mogelijk.

Als men de onderwijssituatie in de periode 1900-1940 wil beschrijven, is er veel meer nodig en ik betwijfel of het een historicus gegeven zal zijn, dit te presteren.

Bijvoorbeeld de alfabetisering der bevolking vormt een probleem, waarvan de beschrijving en de oplossing slechts mogelijk is door de waarde (en ook de omvang) van het Volksonderwijs (de dessascholen) tot in details te kennen. Ik meen de eerste, wellicht geslaagde poging daartoe gedaan te hebben in Mededeling 21 van het Nutsseminarium (1932).

Dat zal dan waarschijnlijk alleen een taak kunnen zijn van Indonesische pedagogen. Het is verheugend bij deze jongere studerenden een zin voor objectiviteit te mogen constateren. De schoolpedagogische en sociaal-pedagogische gedachten, in het laatste decennium der periode, die Dr. Van der Wal heeft belicht met zijn boek, door de leerlingen uit de school van Kohnstamm geïntroduceerd en in het praktische schoolleven gerealiseerd, zijn noch door de oorlog, noch door de revolutie verdwenen. Zij richten nog steeds het denken en het beleid in Indonesië.

Een jaar geleden vertelde een mijner oudleerlingen: „De Komisi hanataraka werkt nog steeds in ontelbare dessa's en op dezelfde wijze, waarop wij in 1922 dit werk aanvingen. Thans gesteund door de overheden”.

Het is dus nooit een fiasco geweest (pag. 594).

Ik heb dit boek – ± 750 pag. – met stijgende waardering gelezen.

P. POST

PROF. DR. A. D. DE GROOT - *Vijven en Zessen* - Wolters, Groningen. Bijzonder overtuigend, met een – soms wat verwarrend – groot aantal argumenten trekt Prof. de Groot in deze pocket ten strijde tegen het meest fundamentele euvel van ons onderwijssysteem: De permanente selectie met rekbare maatstaven. Eerst behandelt hij een kleine verzameling „gevallen” die wat betreft de onvrede over ons examen- en cijferwezen voor zichzelf moeten spreken. Vervolgens toont hij door een preciese analyse van een grote hoeveelheid (door v. d. Ende en v. d. Griend verzamelde) rapportcijfers aan, dat in vrijwel alle vormen van Voortgezet Onderwijs:

1. De cijfers per leerling voor een vak van jaar tot jaar aanmerkelijk kunnen veranderen (40 à 50% der onvoldoendes verandert in voldoende – onvoldoendes zijn voor 65 à 75% nieuw – een zes maakt 50% kans volgend jaar een vijf te worden).

2. Voor elke klas opnieuw een selectief beleid gevoerd wordt, dat zich richt op de totale inspanning van de gemiddelde leerling en wel zó dat deze het met een werkweek van 50 à 60 uren net kan halen. De consequentie hiervan is, dat ongeacht de voorafgaande selectie en ongeacht het niveau van de klas ieder jaar 25% van de leerlingen het niet kan halen.

De strijd hiertegen lijkt zeker de moeite waard en richt zich als het ware vanzelf tegen het cijfersysteem. Het cijfer is momenteel de meting van de mening van de leraar over de prestaties van de leerling. We kunnen hierin twee elementen onderscheiden (1) de Caesuur: Waarom is een bepaalde prestatie onvoldoende? en (2) de Differentiatie: Waarom heeft Jan een punt minder dan Piet? Vooral het eerste element verdient – onafhankelijk van het tweede – onze bijzondere aandacht. Nog veel te weinig, betoogt De Groot, worden in Nederland op grond van leerplanonderzoeken minimum-eisen opgesteld, waaraan de leerlingen ter bestemde tijd moeten voldoen om verder te kunnen en mogen gaan. De meting van deze minimum-eisen waarover de leerlingen beslist van tevoren geïnformeerd behoren te zijn, dient te geschieden op met zorg gekozen tijden en door met zorg opgestelde studietoetsen. Alleen zo is het mogelijk tot een beoordeling van de leerling te komen, die objectief (vergelijkbaar met de beoordeling van anderen), doorzichtig (de leerling weet hoe hij beoordeeld wordt) en rechtvaardig (de leerling krijgt het cijfer wat hij waard is) is. En alleen daardoor is het mogelijk om buiten de selectiemomenten tot „onbevangen” onderwijs te komen, onderwijs waarin de leerlingen zich niet voortdurend beoordeeld voelen en waarin zij en de leraar komen tot een echte samenwerking. Vanuit de kritiek op de cijfers zijn we middenin het levende onderwijs beland!

Teneinde deze doelstellingen te verwezenlijken wil De Groot de burgerij „opruien” en organiseren in actieve, democratische pressiegroepen, die zullen aandringen op een nationaal onderwijsplan. Waarom deze gerichte volkswoede? Omdat er te weinig all-round onderwijsdeskundigen zijn en omdat hun kijk op deze materie overwegend bepaald wordt door groepsbelangen en het politiek haalbare, waar zij mee moeten rekenen. Een ouder en meer doordacht plan dat in dit boek weer terugkeert, verdient wel enthousiaste steun; het lijkt mij ook een betere remedie dan het voorgaande. En centraal instituut voor het verzamelen en bewerken van (kern)items voor schoolvorderingentoetsen is beslist nodig. Hiervan kan op den duur een sterke druk op het onderwijs uitgaan, die in belangrijke mate zal kunnen verwezenlijken wat De Groot voor ogen staat. Het klimaat is op het ogenblik gunstig voor zo'n instelling, laat men er niet te lang mee wachten. Wel hoop ik dat het instituut naast de multiple choice items ook nog andere items in zijn verzameling zal opnemen.

Tot slot, ter discussie, nog een hypothetisch geval. In de derde klas van een school voor Voortgezet Onderwijs haalt een jongen op de overgangsstudietoetsen voor twee vakken een onvoldoende en zou derhalve volgens de beslissingsregel van de school moeten blijven zitten. Hij is echter het laatste trimester ruim een maand ziek geweest, vorige jaren scoorde hij op de toetsen voor deze vakken zevens en achten en hij is over het algemeen een vlotte, conscentieuze leerling. Moet hij blijven zitten? In het moderne

onderwijs met studie- en taakuren heeft hij immers nog alle kans zijn achterstand geleidelijk in te lopen? Ieder – overigens noodzakelijk – beoordelingssysteem in het onderwijs heeft zijn feilen, óók het meest objectieve systeem.

B. THEMANS.

Psychology in Belgium, door Joseph Nuttin (Professor aan de universiteit van Leuven), uitg. Publications Universitaires, 2, Place Cardinal Mercier, Leuven, Beatrice-Nauwelaerts, 10, Rue de l'Abbaye, (VIe), 1961, 77 bldz.

Het is een geschrift in de serie *Studia Psychologica* die op onregelmatige tijden onder leiding van prof. Michotte en Nuttin verschijnen.

Waarom in het Engels van de Frans-talige universiteit van Leuven? Een Amerikaanse uitgever wilde een algemeen overzicht van de stand van de psychologie in Europa. Dit ging echter niet door.

Het Belgische aandeel werd daarom afzonderlijk gepubliceerd in de bovengenoemde serie.

Kort samengevat zou men kunnen zeggen, dat het geschrift een opsomming geeft van wie, wat en waar deed en doet op het terrein van de psychologie in België vanaf Quetelet en Plateau (\pm 1850) tot 1960.

Verder een lijst van de tijdschriften, een bibliografie en een namenregister. Een dergelijk geschrift is natuurlijk niet plezierig om te lezen, niemand denkt er over om de telefoongids, of het spoorboekje te lezen, maar het is ook bedoeld als informatie-bron.

Mij viel op, dat Buytendijk niet in het namenregister voorkwam – hij heeft, meen ik, ook in Leuven gedoopt – noch in de bibliografie (in 1952 kwam zijn „Phénomologie de la rencontre” bij Desclée de Brouwer uit).

J. JONGES

Grondslae van die Psigologie. 'n Inleidende analise van die verhouding tussen mens en wêreld, door B. F. Nel (Professor in Opvoedkundige Psigologie, Universiteit van Pretoria), M. C. H. Sonnekus (idem, Universiteit van Stellenbosch) en J. G. Garbers (idem, Universiteit van Port Elizabeth), Universiteitsuitgevers en -boekhandelaars (EDMS.) BPK., Stellenbosch-Grahamstad, 456 bldz. Het boek bestaat uit drie delen:

I Algemeen oriënterende inleiding tot die psigologie van die mens in sy verhouding tot die wêreld (Prof. Nel);

II Die Kenlewe van die Mens (Prof. Sonnekus);

III Die Streeflewe van die mens (Prof. Garbers).

Ieder deel bestaat uit een 5-tal hoofdstukken, die weer in een aantal paragrafen verdeeld zijn. Het geheel maakt een overzichtelijke en ordelijke indruk, zodat men er zich gauw in „thuis” voelt. Achter elk hoofdstuk vindt men aanbevolen literatuur voor verdere studie en het geheel wordt afgesloten door een omvangrijke bibliografie. Opvallend is, dat ongeveer de helft uit Angelsaksische literatuur bestaat. Het enige Franse werk, dat genoemd wordt is van Sartre in een Engelse vertaling (*The Psychology of Imagination*, oorspr. titel: *L'imaginaire, Psychologie phénoménologique de l'imagination*). Toch vraag ik me bijvoorbeeld af, of het hst. „Persoonsleer” er niet anders uitgezien zou hebben na Gusdorf's „*La découverte de soi*”. En wat het tweede deel betreft:

kunnen wij Merleau-Ponty's „Phénoménologie de la perception” buiten beschouwing laten? En zo meer.

Volgens het voorwoord:

„Die werk het in sy geheel 'n antropologies-psigologiese strekking en het 'n fenomenologiese inslag. Dit gaan dus om basiese grondslae in die psigologie van die mens, geskets teen die agtergrond van 'n bepaalde antropologie of mensleer, wat die mens as unieke liggaamlik-psigies-geestelike weseer ken. Deur die aanwending van die fenomenologiese metode word die mens dan benader vanuit sy primêre menslike situasie, te wete in verhouding tot sy wêreld”.

Dit programma wekt zekere verwagtinge, maar even verder volgt:

„Terwille van volledigheid en ook van die bekendheid daarvan, is wat die verskillende afdelings betref, telkens so ver ruimte toelaat, die gangbare meer bekende standpunt(e) ook vermeld. Die leser word dus in staat gestel om met die meer bekende grondslae kennis te maak terwyl ook die nuwere opvattinge daarnaas (curs. van mij) gegee word.”

Dus: de nuwere opvattinge agtergrond en naast de andere. Dat geeft het hele boek iets tweeslachtigs. Het lijkt me ook een heel werk om de gangbare en bekende (bewustzijns) „verschijnselen”, „processen”, „gedragingen”, (ken-, gevoels-, wils-) „levens”, enz. teen de bovengenoemde agtergrond te plaatsen. Onmogelijk lijkt het me niet.

Voorlopig moeten wij het hier dus mee doen en wij kunnen er blij mee zijn. De uiteenzettingen zijn helder en duidelik en ook prettig om te lezen. Of komt dat door de bekoring, die er voor ons van het Zuid-Afrikaans uitgaat?

Volgens de skrywers is de inhoud een nuttige en ook noodzakelijke grondslag voor de „studentonderwyser”. Dat mag in Zuid-Afrika zo zijn, in onze verhoudingen zou het een overlading betekenen van het onderdeel „algemene psigologie” en het is m.i. ook niet nodig, om er in de onderwyzersopleiding zoveel gewicht aan toe te kennen.

Tenslotte nog een kleine rechtzetting, omdat er nog al eens verwezen wordt naar ondergetekende:

Op blz. 259 staat:

„So is die waarnemingsakt en voorstellingsakt onderskei als twee verskillende verhoudings tot die werklikheid, nl. 'n reële, en irreële verhouding respektiewelik. Meer spesifiek is die voorstelling omskryf as 'n menslike kenakt wat dit voltrek in 'n irreële wereld, in afwezigheid van die primêre voorwerp waarin die voorstellingsakt gefundeer is”.

De bepalinge „reël” en „irreël”, of „fiktief” hebben echter betrekking op het waargenomen, resp. voorgestelde *object*. Het is een verschil in *zijns-wijze* van het *object* en het beeld. Het waargenomen *object* word aangetroffen, ontmoet. Door de voorstellingsakt word het *afwezige* *object* als *beeld geprojecteerd*.

De waarnemende en de voorstellende *verhouding* zijn beide even reël en de akte voltrekken zich beide in de reële wereld, die als agtergrond van de voorgestelde, gefantaseerde, gedroomde, irreële wereld blijft bestaan, behalve mtschienen in de waan en de vervreemding.

J. JONGES

De nieuwe jaargang verschijnt in gemoderniseerde omslag naar tekening en kleur. Het felle rood is zacht groen-wit geworden. De inhoud is gevarieerd gebleven. We zouden haast geneigd zijn te zeggen: Dank zij de Vlaamse medewerkers. De eerste aflevering is voor een groot gedeelte, de drie overige zijn geheel door Vlamingen gevuld.

De eerste aflevering opent, bij de tijd, met een artikel van *Kempen* over „Leermachine en talenpracticum”, een inleidend overzicht van de praktijk met en de methodiek van de geprogrammeerde instructie. Aansluitend volgt een kritische samenvatting van de experimenteel-psychologische literatuur, verschenen tot begin 1965. Dit alles gevolgd door een literatuuroverzicht dat ruim vijf bladzijden omvat. *Mej. Soetaers* vervolgt haar beschouwingen over „Vijftig jaar vierde graad”. *Knops* onderzoekt de houding die mensen aannemen t.o.v. „het grote gezin”, waaronder verstaan wordt gezinnen van vier en meer dan vier kinderen. Waarom uiten sommigen hun misprijzen, waardoor zaken anderen vertederd? Met alle nuanceringsen tussen deze beide uitersten.

In de tweede, derde en vierde aflevering houdt *Falleyn* zich met *Spranger* bezig, eerst onder de titel „Het geweten, centraalthema in de pedagogiek van Ed. Spranger, daarna onder de titel „Het geweten en de opvoeding”. Hij analyseert, na een uitvoerig overzicht van *Sprangers* leven en werken, eerst het fenomeen geweten, daarna het fenomeen moraal. Niet aan de hand van definities - definities liggen „bij tientallen” over *Sprangers* oeuvre verspreid, maar fenomenologisch. Dan blijkt het geweten te zijn:

- Een beoordelende en richtinggevende instantie;
- een instantie van vrijheid en verantwoordelijkheid;
- goddelijk en toch van de mens;
- een individuele instantie.

De moraal is:

- een supra-individuele, ordenende instantie;
- vertegenwoordigster van de zedelijke normativiteit.

Falleyns artikelen verraden een zeer grondige bekendheid met *Sprangers* arbeid. Vandaar dat men deze doordenkingen met belangstelling leest.

Mej. Soetaers besluit in aflevering twee haar beschouwing over „Vijftig jaar vierde graad”. *Van Walleghem* bespreekt kort het moeilijk onderwerp „De integratie van mentaal gehandicapten in de gemeenschap”.

In de derde aflevering verdient voorts vermelding het omvangrijke artikel van *Vandenbergh* over „Bepaling en detectie van de begaafden in de Verenigde Staten van Amerika; in de vierde het artikel van *Martens* over „Herbezinning over Herbart”. Men moet Herbart niet identificeren met het Herbartianisme, zoals de scholen dat gekend hebben.