

OP ZOEK NAAR NIEUWE ONDERWIJSVORMEN VOOR 5 TOT 13 à 14 JARIGEN

J. W. VAN HULST

We zijn in Nederland vertrouwd met de structuur van het onderwijs voor kleuter- en kinderleeftijd: er is de niet verplichte kleuterschool voor de leeftijd 4-6 jaar met daarop volgend het basisonderwijs tot 12 jaar.

De term 'basisonderwijs' wint met de dag terrein, hoewel wij het nog (vele?) jaren zullen moeten doen met de uit 1920 daterende en eindeloos gewijzigde Wet op het Lager Onderwijs van Dr. J. Th. de Visser. Wat er na het twaalfde jaar met het kind gaat gebeuren is voor velen minder duidelijk.

Men weet dat t.z.t. de wet op het Voortgezet Onderwijs (mammoetwet) ¹ in werking zal treden, maar de contouren daarvan zijn voor ons volk nog lang niet scherp.

Op 13 januari 1966 diende staatssecretaris Grosheide de Overgangswet W.V.O. in, waarover de Tweede Kamer op 13 juli een gunstig gestemd voorlopig verslag uitbracht.

De z.g. brugklas is niet gekoppeld aan het basisonderwijs maar aan het Voortgezet Onderwijs. Door de mammoetwet wordt de structuur van het Nederlandse onderwijs vastgelegd: kleuterschool 4-6; basisonderwijs 6-12 en het voortgezet onderwijs, beginnende met de brugklas, na het twaalfde jaar. De beide geschriften die in dit nummer van Pedagogische Studiën besproken worden — geschriften die onderling in feite parallel lopen — wordt een interessante poging gedaan om de zojuist geschetste structuur van het Nederlandse onderwijs te doorbreken, zodat een nieuw structuurplan wordt opgebouwd: de (niet verplichte) kleuterverzorging van 3-4 jaar, het (verplichte) kleuteronderwijs van 5-7 jaar; basisonderwijs van 7-11 jaar, terwijl de brugklas vervangen wordt door tweejarig brugonderwijs, dat gekoppeld kan worden óf aan het basisonderwijs óf aan een lyceumvorm. Aan schrijver dezes is de taak opgedragen, de pedagogische aspecten van deze nieuwe structuren te belichten.

Langeveld heeft van de studie 'Nieuwe Onderwijsvormen' met zeer veel waardering 'kennis genomen'; hij acht de geboden stof geschikt als discussie- en studiemateriaal, meent dat het werk recht heeft 'op ons aller dankbaarheid en waardering' en 'wil daarom de studie hiervan gaarne aanbevelen'.

¹ Deze kwalificatie is het eerst gebruikt door Mr. A. B. Roosjen, toendertijd lid der Tweede Kamer.

Met een dergelijke adhesie zullen de auteurs ruimschoots tevreden zijn. We moeten ons echter scherp realiseren, dat beide rapporten een diep ingrijpende verandering in de Nederlandse onderwijsstructuur beogen. De realisering van 't geen wordt voorgesteld zou een omvangrijke legislatieve arbeid vragen.

Nu is in Nederland de onderwijswetgeving geen zaak van pedagogen, maar van politici. Als een wetsontwerp in voorbereiding is, wordt veelal aan een aantal onderwijsorganisaties om advies gevraagd. Dit betekent in geen enkel opzicht, dat de minister deze adviezen ook zal opvolgen, daar voor hem de politieke aspecten 't zwaarst zullen wegen.

Bovendien zijn de onderwijsorganisaties in een bepaald opzicht belangengroepen, die zelf niet de pretentie voeren uitsluitend pedagogisch gericht te zijn.

De inschakeling van de pedagogische instituten der universiteiten is in dit opzicht nog nauwelijks een realiteit.

De enige instanties die in organisatorisch patroon de pedagogische merites van een wetsontwerp kunnen beoordelen, zijn de drie pedagogische centra, die onderling een goede samenwerkingsvorm gevonden hebben.

Maar in verreweg de meeste gevallen doet de minister pas een beroep op hun activiteiten als een wetsontwerp tot wet is verheven. Dan rust op deze drie centra de taak om door publicaties, lezingen, cursussen en conferenties de nieuwe wet 'pedagogisch te verkopen'. De gang van zaken bij de mammoetwet is daarvan een duidelijke demonstratie geweest. We dienen nu scherp in te zien, dat door de politiek gerichte legislatieve arbeid van regering en volksvertegenwoordiging de structuur van het Nederlandse onderwijs vermoedelijk voor (vele?) jaren is vastgelegd: er is een wet op het kleuteronderwijs die de schoolstructuur voor 4 tot 6-jarigen vastlegt. Er is een (nog niet in werking getreden) mammoetwet die de structuur bepaalt, waarin het onderwijs zich dient te ontwikkelen voor leerlingen van 12 jaar en ouder. Daar tussenin ligt het basisonderwijs eveneens voor jaren vastgeklemd in de leeftijdsfase tussen 6 en 12 jaar. Pedagogen moeten zich opnieuw bewust worden, dat hier *politieke* beslissingen zijn gevallen ten aanzien van kind, school en onderwijs. Willen wij op *pedagogische* gronden tot een nieuwe onderwijsstructuur komen, dan zullen reeds genomen *politieke* beslissingen herroepen moeten worden en zij zullen door nieuwe *politieke* besluiten vervangen moeten worden.

Vanuit deze gedachtengang is het dan ook te begrijpen dat Minister Diepenhorst de eerste de beste gelegenheid heeft aangegrepen, om zich in bijzonder scherpe bewoordingen te keren tegen beide rapporten.

Hij heeft de jubileumvergadering van de Algemene Nederlandse Onder-

wijzers Federatie (A.N.O.F.) gebruikt — volgens Het Schoolblad zelfs misbruikt — om in niet mis te verstane taal te zeggen, dat deze rapporten op zijn — uiteraard politieke — steun niet konden rekenen.¹

Wij moeten het gelijk van de minister hier niet onderschatten. In de Staten-Generaal *zijn* (politieke) beslissingen over het onderwijs gevallen; en zij waren van zeer vergaande strekking. Regering en volksvertegenwoordiging hebben zich voor jaren aan hun eigen woord gebonden. Ook wat de structuur van het onderwijs aangaat.

Staatssecretaris Grosheide heeft in een rationeel en goed sluitend betoog gepoogd de Eerste Kamer ervan te overtuigen, dat beide rapporten enerzijds zeer waardevolle indicaties bevatten, maar anderzijds dat zij vooralsnog niet voor legislatieve benadering in aanmerking kunnen komen.²

De staatssecretaris gaat met een bepaalde nuchterheid in op deze rapporten en stelde enige kritische vragen, zoals b.v.:

Is verwezenlijking van de gedachten, die in deze rapporten zijn neergelegd, alleen al op grond van de huisvestingssituaties, waarin ons onderwijs zich bevindt, mogelijk?

Hoe staat het, bij verwezenlijking van de gedachten van het rapport van de N.O.V., met de spreiding van ons onderwijs?

Indien men de oudste groep leerlingen van de kleuterschool trekt in de sfeer van de lagere school, wat blijft er dan nog van de kleuterschool over?

Zou men niet op grond van de argumentatie, dat men de beide kleuterleeftijden, namelijk de groep van 3 tot 5 en de groep van 5 tot 7 jaar, tot op zekere hoogte als een eenheid moet beschouwen, kunnen concluderen, de lagere school niet een jaar eerder, maar juist een jaar later te laten beginnen?

Als uitgegaan moet worden van een brugschool met tenminste drie parallelklassen, moet deze dan niet geprojecteerd worden — volgens de huidige situatie — op een 18-klassige lagere school?

De heer Grosheide heeft althans geprobeerd in de materie door te dringen; de door hem gestelde vragen zullen óók in het oordeel over beide rapporten betrokken moeten worden.

De minister en de pedagogiek

Dat de minister uit politiek oogpunt en om legislatieve redenen beide rapporten afwijst, is in het kader waarin een Nederlands bewindsman verplicht is te denken, begrijpelijk.

¹ De rede van Minister Diepenhorst is te vinden in UITLEG, weekblad van het Departement van Onderwijs en Wetenschappen: 21 febr. 1966, nr. 22, p. 4—7.

² Handelingen Eerste Kamer van 3 mei 1966, p. 668—669.

Naar mijn mening had hij het hierbij moeten laten; niettemin heeft hij zich laten verleiden om in dezelfde rede op het A.N.O.F.-jubileum uitspraken *over de pedagogiek* te doen, op grond waarvan hij meent beide rapporten te moeten afwijzen.

Van een minister van onderwijs en wetenschappen mochten wij verwachten, dat hij in een wijze zelfbeperking de zuiver pedagogisch-vakwetenschappelijke aspecten van beide rapporten althans voorlopig had laten rusten; bijvoorbeeld tot het moment dat de pedagogen er zich over uitgesproken hadden. Nu de minister aan deze verleiding geen weerstand heeft kunnen bieden, gaan wij ons op 't zelfde moment herinneren, dat de vakwetenschap van Prof. Diepenhorst het strafrecht is. En dan moet men toch wel dubbel voorzichtig zijn om *als eerste* pedagogische uitspraken over deze rapporten te doen.

De minister begint met te zeggen, dat naarmate op meer punten stelling wordt genomen, de moeilijkheden in aantal stijgen: 'Een indeling van zui-geling, peuter, kind, puer, puber, adolescent klinkt overtuigend, maar er wordt dan toch wat betreft de afscheidingen tussen deze groepen herhaaldelijk door vakgeleerden gearzeld.

Men weet niet precies waar de kleuterleeftijd ophoudt; het onderscheid tussen puer en puber wordt door de een zus, door de tweede weer op een andere manier genomen'; de minister constateert in de wereld van pedagogiek 'een bijzonder grote uiteenlopendheid van opvattingen', maar... de werkelijke profeet is afwezig. Kritiek heeft de heer Diepenhorst als hij blijkbaar in de rapporten leest, dat jonge kinderen vertrouwd zijn met 'lückenlose Kausalketten', met 'regelmässige Zusammenhängen', met 'de analogie als denkmethode'.

Ook als van een spelwerkplan voor de kleuter gezegd wordt, dat het is afgestemd op de beheersing van elementaire instrumentele en culturele vaardigheden, dan stelt de heer Diepenhorst de vraag, of dit niet wat ver gaat. Zijn oordeel is, dat wetenschappelijke beschouwingen 'overigens zeer verdienstelijke beschouwingen' heel gemakkelijk te zwaar kunnen worden geladen.

Als we de heer Diepenhorst voorzichtig zouden voorhouden, dat de pedagogiek als wetenschap toch haar rechten heeft, dan zal hij dit niet betwisten. Maar dan staat hij onmiddellijk klaar om 'afwijkende stemmen' te citeren: 'Een man als Gunning noemde de grote aandacht voor de pedagogiek die hij meende te moeten constateren, een decadentverschijnsel'.

Wij moeten ons hier ernstig afvragen, of een dergelijk citaat niet iets te gemakkelijk met de botte bijl uit het rijke oeuvre van de nestor der Neder-

landse pedagogen is gehakt. Wat heeft Gunning hier bedoeld? Had hij, zoals de minister suggereert, de wetenschappelijke pedagogiek-beoefening op het oog?

We zullen als antwoord daarop de context van het citaat, dat te vinden is in Gunnings inaugurele oratie *Pro Domo* (15 oktober 1923, Utrecht), nagaan. We lezen dan: 'Laat ons nu de moed hebben voorop te stellen, dat deze algemene pedagogische belangstelling een decadentie-verschijnsel is. Een geslacht dat zich gezond en sterk voelt en met bolle zeilen voor de wind vaart, maakt niet veel omslag met de opvoeding van zijn kroost en bekommert zich helemaal niet om de pedagogiek.'

Hier staat m.i. duidelijk, dat Gunning zich richt in zijn kwalificatie 'decadentie' tot het toenmalige geslacht, dat zich klaarblijkelijk niet 'gezond en sterk'voelde.

Wie b.v. I. van der Velde's: *Onderwijsvernieuwing op de lagere school* — verschenen in 1945 — nog eens raadpleegt, kan daarin een duidelijke beoordeling vinden, van 't geen Gunning met 'decadentie-verschijnsel' bedoelde.

Van der Velde wijst ook op een uitspraak van Jaspers, door J. C. van Houste in zijn inaugurele oratie opgenomen:

'Ein Zeitalter, das sich selber nicht vertraut, kümmert sich um Erziehung als ob hier aus dem Nichts wieder etwas werden könnte.'

In overeenstemming hiermee is het woord van Jacob Muth: '. besonders in Krisenzeiten setzt eine Neubesinnung im Bereiche der Erziehung ein'.¹

Men zou ook op kunnen merken, dat indertijd in het nationaal-socialistisch Duitsland een bijzonder grote belangstelling bestond voor een bepaalde pedagogische problematiek. Maar niemand zal willen beweren, dat op grond daarvan de wetenschappelijke beoefening der opvoedkunde een fascistisch verschijnsel is.

Jammer is het ook, dat de minister, gebruikmakend van het stijlmiddel de *preteritio*,² de beroepsopvoedkundigen confronteert met het woord van een Engels auteur: professionalisme is het asyl van een schurk! Doch krachtens dit stijlmiddel durft de minister deze confrontatie niet aan.

De minister beweert, dat er 'een bijzonder grote uiteenlopendheid van opvattingen wordt aangetroffen' in de pedagogiek en dat een ontijdig kiezen door de overheid zou betekenen het zich uitspreken voor een

¹ Jakob Muth: *Das Ende der Volksschule*, 1963, S. 11.

² In de *preteritio* zegt men een onderwerp niet te noemen, hoewel men het nochtans doet.

staatspedagogiek. Ik meen dat deze gedachte-constructie niet houdbaar is. Want de minister geeft zich over aan een illusie, als hij zegt, dat hij niet kiest en dat hij zich niet uitspreekt. Hij kiest namelijk bewust en nadrukkelijk voor het bestaande systeem, voor de huidige structuur: de kleuterschool van 4—6 jaar, en de lagere school van 6—12 jaar. Hij kiest dus voor een pedagogiek die de huidige schoolstructuur noodzakelijk maakt en hij verwerpt de pedagogiek die deze structuur wenst te doorbreken. In het denkkader van de minister zou men hier inderdaad van het kiezen voor een 'staatspedagogiek' kunnen spreken.

Twee uitspraken

Na de aanneming van de mammoetwet is het niet meer mogelijk een of enkele sectoren van het Nederlandse onderwijs als-op-zichzelf-staand te beschouwen; daarvoor is in de mammoetwet te nadrukkelijk gestreefd naar een sluitend geheel van onderwijsvoorzieningen. Het Nederlandse onderwijs zal door de wetten op het kleuteronderwijs, (de nog te creëren wet op) het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het wetenschappelijk onderwijs inderdaad een structuur hebben die respect afdwingt.

De vraag mag hier niet ontweken worden, of het mogelijk is de bestaande structuur van kleuter- en lager onderwijs op zódanige wijze te doorbreken als in de beide rapporten wordt voorgesteld, zonder in conflict te komen met de wet op het voortgezet onderwijs.

Op deze vraag zijn twee antwoorden gegeven.

In het rapport van de Wiardi Beckmanstichting lees ik: 'Overigens zal blijken, dat wezenlijk van strijd met de mammoetwet nauwelijks sprake is'. (p-7) In zijn A.N.O.F.-rede zegt de minister over dit rapport: 'Men kwam hierin tot bepaalde voorstellen veelszins in afwijking van wat reeds aanvaard was bij de Wet voortgezet onderwijs 1963 over bijvoorbeeld dusgeheten brugklassen'.

Naar mijn mening is het gelijk hier geheel aan de zijde van de minister. De Wet voortgezet onderwijs heeft een heel eigen structuur die volgens een duidelijk plan geconcipieerd is. Het is momenteel volkomen irrelevant om te vragen of deze structuur de best denkbare is. Ook ik, die mijn bezwaren tegen deze wet heb, zal stellig toegeven, dat aan de mammoetwet een omljnd plan ten grondslag ligt. Maar dit plan is niet los te maken van de onderwijsvormen die aan het voortgezet onderwijs vooraf gaan. Naar mijn inzicht is de mammoetwet in haar huidige vorm moeilijk denkbaar zonder een voorafgaande zesklassige lagere school en een kleuterschool van twee jaar. Wie deze laatste twee

schoolvormen op nogal revolutionaire wijze wil doorbreken — zoals in beide rapporten wordt voorgesteld — moet zich terdege bewust zijn, dat hij daarmee de *gehele* structuur van het Nederlandse onderwijs, zoals de wetgever deze heeft voorgesteld, in beweging brengt. De brugklas is een essentieel onderdeel van de mammoetwet. Terecht heeft minister Cals gedacht om het gehele ontwerp in te trekken, indien de Tweede Kamer de brugklas zou laten vallen.

Vandaar dan ook, dat ik met enige nadruk zou willen stellen, dat een eventuele realisering van wat beide rapporten beogen, het voortgezet onderwijs *in zijn geheel* in beweging zou brengen. Bij de mammoetwet behoort de lagere school van zes jaar en de kleuterschool van twee jaar. Als wij komen tot nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen, dan zal slechts een nieuwe mammoetwet ervoor kunnen zorgen, dat het geheel van onderwijsvoorzieningen inderdaad sluitend is.

De kloof tussen de rapporten en de mammoetwet wordt in stelling 29 van het N.O.V.-rapport duidelijk geformuleerd: 'de determinatie-, selectie- en oriëntatieperiode, die verwacht wordt bij de invoering van de wet op het voortgezet onderwijs en die bestaat uit de gedifferentieerde zesde klassen van het lager onderwijs (basisonderwijs) en de gescheiden brugklassen, biedt te weinig waarborgen voor een goede aansluiting tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs'.

De sisyphus-arbeid der pedagogen?

Zolang in een land de belangen van kind, school en onderwijs zo niet uitsluitend, dan toch voor een groot deel in de politieke sector bepaald worden, zolang zal de pedagoog genoeg moeten nemen met het schrijven van een rapport.

Maar als er twee rapporten verschijnen, waaraan een aantal mensen heeft gearbeid, wier namen in de wereld van school, onderwijs en wetenschap een vertrouwde klank hebben gekregen, dan kan de Nederlandse gemeenschap deze geschriften niet straffeloos niëren. Er doet zich dan een merkwaardig verschijnsel voor: de politicus gaat het als een politiek belang zien, dat hij van de pedagogische geschriften kennis neemt. Op een moment gaat hij zelfs beseffen, dat hij als politicus in de versukkeling raakt, als hij bepaalde pedagogische studiën onbestudeerd laat. Dit impliceert dat goede pedagogische rapporten op den duur hun weg toch wel vinden, zij het niet in een tempo, dat de auteurs in het belang van kind, school en onderwijs als noodzakelijk zien. De wetgever kan — wederom: op den duur — niet doof blijven voor datgene wat in de wereld van de wetenschappelijke pedagogiek naar

voren komt. Hij moge op dit moment, desnoods met een misplaatst beroep op Gunning, de pedagoog de wei in sturen, goede denkbeelden over het onderwijs hebben niet slechts een *nu*; zij hebben ook een *straks*. Ik geef een typisch voorbeeld daarvan. Op 9 februari wijst de minister beide rapporten in feite af. Maar op 3 mei deelt staatssecretaris Grosheide aan de Eerste Kamer mede, dat er op zeer korte termijn een bespreking zal plaats vinden tussen de ambtelijke werkgroep, die de nieuwe wet op het basisonderwijs voorbereidt en de rijksinspectie aan de ene kant, en de ontwerpers van het rapport van de N.O.V. aan de andere kant. Er is dus weer een begin van hoop.

Vandaar dat ik achter het opschrift 'de sisyphus-arbeid der pedagogen' een ? plaatste.

De beide rapporten in het licht der pedagogische literatuur

In de volgende beschouwingen moet men het begrip 'pedagogische literatuur' in ruime zin nemen.

De eerste vraag behoeft niet te zijn, of in de recente literatuur een onderwijsstructuur bepleit wordt volgens een leeftijdsindeling die de beide rapporten voorstaan. Dat is een vraag van later orde. De eerste vraag moet echter wel zijn, of in de na 1945 verschenen (Nederlandse) literatuur en pleidooi wordt gevoerd voor het behoud van de status quo van de kleuterschool en de lagere school volgens de ons bekende leeftijden. Ik meen deze vraag ontkennend te moeten beantwoorden. Zou de vraag bevestigend beantwoord moeten worden, de pedagogiek zou zich daardoor min of meer compromitteren. Want wij zijn immers in Nederland gewoon, om b.v. de toelatingsleeftijd voor de lagere school niet te laten bepalen door pedagogiek en kinderpsychologie, maar door factoren die buiten het kind zijn gelegen, zoals het aantal beschikbare onderwijzers, het aantal klasselokalen, enz. Het gehele probleem der schoolrijpheid dreigt eenvoudig onderworpen te worden aan deze factoren. Hetzelfde geldt voor het klassegemiddelde, voor een eventuele taakverlichting van het schoolhoofd en in sterke mate voor de leerplichtverlenging. Als de pedagogiek hierin niet een duidelijke mate van zelfstandigheid toont, dreigt voor haar de verleiding, dat zij haar conclusies gaat 'bijstellen' naarmate economische factoren aan de school meer of minder mogelijkheden laten.

Als wij de publicaties bezien van hen die aan de rapporten hebben medegewerkt - ik denk in de eerste plaats aan Van Gelder, Vliegthart, Nieuwenhuis en Bijl - dan vind ik nergens in hun geschriften een pleidooi voor de status quo; integendeel, keer op keer wordt gezocht naar een

doorbreking van bestaande structuren om te komen tot onderwijsvormen die pedagogisch gezien meer passen bij het kind zelf. Zouden veel 'ontsporingen' niet mede hun oorzaak vinden in bestaande onderwijsvormen, en zouden de 'correcties' daarop niet gemakkelijker tot stand kunnen komen in een nieuwe schoolstructuur? ¹ Van Gelders 'Vernieuwing van het basisonderwijs' ² geeft in deze richting al duidelijke indicaties. Ook de 'Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs' ³ doet vermoeden, dat Bijl stellig geen verheerlijker is van de status quo van onze onderwijsstructuur; niet alleen in de hoofdstukken 'de kleuter en zijn wereld', 'het geven, de ruil, het lopen en het rekenen' ligt impliciete kritiek op het huidige systeem, maar vooral in 'intrede in de school' komen duidelijk Bijls bezwaren naar voren: het lijkt hem, dat de kinderen er zijn voor de school en niet de school voor de kinderen; teveel wordt de school als 'een natuurgegeven' beschouwd; in de hoogste klas van de kleuterschool vindt hij kinderen die andere bezigheden wensen dan die welke in de kleuterschool usance zijn, terwijl er in de lagere school kinderen binnenkomen, die men 'onrijp' moet noemen voor de gebruikelijke schoolarbeid.

In Boersma's studie over het moedertaalonderwijs ⁴ is m.i. eenzelfde impliciete kritiek op ons huidige schoolstelsel te vinden, zowel wat de beneden- als wat de bovengrens van de lagere school betreft, speciaal naar de caesuur in de geestelijke ontwikkeling omstreeks het 10de/11de jaar; geconstateerd wordt: 'dan breekt een sterk rationele instelling gepaard met een extravert gerichte belangstelling zich baan'. (p. 139) De onderzoeken en hun resultaten die bij Boersma zijn te vinden laten stellig mogelijkheden open voor een bezinning op een andere schoolindeling dan de tegenwoordige.

Hetzelfde kan gezegd worden van Fourniers proefschrift over het zittenblijversprobleem ⁵; reeds in het eerste hoofdstuk, waarin de probleemstelling wordt omschreven en waarin enige percentages zijn vermeld, wordt het ons duidelijk, dat de lagere school in haar hedendaagse structuur niet als ideaal gezien kan worden.

¹ L. van Gelder, *Ontsporing en correctie*; diss. Groningen 1953.

² L. van Gelder, *Vernieuwing van het basisonderwijs*, Groningen 1958.

³ J. Bijl, *Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs*, diss. Groningen 1960.

⁴ U. J. Boersma, *De syntaxis in het moedertaalonderwijs op de lagere school*. Diss. Groningen 1960.

⁵ E. P. Fournier, *Een bijdrage tot de psychologische benadering van het zittenblijversprobleem op de lagere school*. Diss. Groningen 1960.

Een auteur die zich betrekkelijk uitvoerig met de lagere-schoolleeftijd heeft beziggehouden is Waterink. Van 'De schooljaren onder kinderen' ¹ – bij zijn verschijnen o.a. door De Klerk zeer gunstig besproken – vonden duizenden exemplaren een weg naar ons volk. Om begrijpelijke redenen gaat Waterink uit van de huidige situatie; maar de moeilijkheden, aangegeven in de hoofdstukken 'voorbereiding voor de school en de schoolrijpheid', 'pas op school' en moeilijkheden van de school door de verscheidenheid van de kinderen' laten op verschillende punten Waterinks onbehagen met de status quo doorschemeren; eenzelfde tendens was trouwens al te vinden in zijn eerder verschenen 'De psychologie van het kind op de lagere school'.² Waterinks nogal extreme opvattingen over het rekenonderwijs – 'wanneer men met kinderen van 7½ à 8 jaar begint te rekenen, komt men in drie maanden precies even ver als men in anderhalf jaar komt met jongere kinderen' – uitgewerkt en toegepast in het proefschrift van Leen,³ vormen bepaald geen pleidooi voor het behoud der momentele schoolsituatie. Als Leen de vraag stelt, of de school op zesjarige leeftijd met rekenonderwijs moet beginnen, merkt hij op 'men kan zich van deze vraag afmaken door te zeggen, dat de school het al zo lang heeft gedaan en bij de meeste kinderen met succes'. (pag. 125)

Feitelijk is dit het 'argument' dat doorlopend gehanteerd wordt, als de tegenwoordige structuur 'bedreigd' wordt door nieuwe ideeën.

De Klerk houdt zich in zijn studie over de puberteitsoopvoeding ⁴ niet bezig met de Nederlandse schoolstructuur; dit neemt echter niet weg, dat er bij hem een aantal uitspraken te noteren zijn, die een duidelijke kritiek inhouden: hij noemt het lager, zowel als het voortgezet onderwijs 'in hoge mate onpersoonlijk', hij vraagt of ook de leraren wel voldoende gelegenheid scheppen, om de leerlingen meer zelfstandigheid en groter verantwoordelijkheid te geven; hij meent dat het ulo-onderwijs 'mank gaat aan de polyvalentie van zijn doelstellingen'.

¹ J. Waterink, *De schooljaren onder kinderen*, Kampen 1941.

² J. Waterink, *De psychologie van het kind op de lagere school*, Den Haag 1950.

³ A. Leen, *De ontwikkeling van het rekenonderwijs op de lagere school in de 19e en het begin van de 20ste eeuw*. Diss. Groningen 1961.

Men zie hierbij ook: A. W. van Dijk, met medewerking van M. C. van Noortwijk-Colijn: *Verslag betreffende een enquête aangaande de schoolrijpheid van kinderen der 1e klas van de lagere school*, Amsterdam z.j.

Als hoofdoorzaken van de z.g. 'niet schoolrijpheid' worden o.a. genoemd: het niet voldoende uitgegroeid zijn van de kinderlijke individualiteit en de kinderlijke persoonlijkheid tot het niveau van de zes à zevenjarigen, en de gebrekkige ontwikkeling van de taalfunctie.

⁴ L. de Klerk, *De grondsituatie der puberteitsoopvoeding*. Diss. Groningen 1954.

Het lijkt mij toe, dat ook de geschriften van De Klerk verschillende indicaties bevatten, die het op zijn minst gewenst maken de 'bovengrens' der lagere school opnieuw vanuit een pedagogische visie te bezien.

Het zal de lezer zijn opgevallen, dat ik de thans genoemde pedagogische literatuur niet kritisch heb benaderd. Dat kon ook in dit bestek de bedoeling niet zijn: het ging mij slechts om een voorlopige inventarisatie. En deze inventarisatie heeft het onbehagen m.i. onverbloemd aangetoond.

Ten slotte: ik twijfel er niet aan, dat ook de vele werken van Langeveld mogelijkheden genoeg open laten voor een nadere bezinning op de leeftijdsindeling van ons onderwijs. Ik volstond echter met het vermelden van zijn zeer waardeerend voorwoord van het rapport van de N.O.V.

Bovendien arbeiden aan beide rapporten verschillende leerlingen van Langeveld; iets van 'their masters voice' klinkt in hun geschriften door.

Daar Langeveld het rapport van de N.O.V. geschikt acht als discussie- en studiemateriaal voor studerende in de pedagogiek, zowel aan onze universiteiten als bij de diverse opleidingen, wenst hij dus kennelijk dit rapport niet in te delen bij 'de overdaad van pedagogische, didactische en schoolorganisatorische plannen en constructies, en gros en in detail, waarmede onze tijd verontrust wordt'.¹ Niettemin zal hij nog steeds staan achter zijn woord: 'de school is een compromis, zij is als zodanig een oplossing voor verbetering vatbaar, maar zal steeds compromis blijven'.¹

Allen, die nieuwe structuurplannen voor school en onderwijs ontwerpen, zullen zich dit woord van Langeveld voor gezegd moeten houden.

De pedagogische mérites van beide rapporten

Ten aanzien van 'de school en de opvoeding' zijn verschillende standpunten denkbaar.

- a. alle onderwijs is krachtens zijn aard te allen tijde tevens opvoeding; alzo is de school in de eerste plaats 'opvoedingsinstituut'.
- b. de opvoeding vindt plaats in het gezin; de school zorgt voor het onderwijs; het gezin kan slechts hopen, dat de school niet te veel schade bereikt aan de gezinsopvoeding. (Zou b. mijn eigen opvatting weergeven, dan zou dit nogal wonderlijk klinken van iemand die bijna een kwart eeuw bij de onderwijzersopleiding werkzaam is geweest.)

De stelling waar ik van uit wil gaan, is, dat alle onderwijs, van welke kant men het ook benadert, steeds plaats vindt binnen een antropologisch kader. Op de school geven (althans naar hun leeftijd) volwassenen, onderwijs en leiding aan onvolwassenen.

¹ M. J. Langeveld, *Verkenning en verdieping*. Purmerend 1950. pag. 181.

In het Structuurplan van de Wiardi-Beckman Stichting wordt gezocht naar een aparte schoolvorm voor 3- en 4-jarigen, een leeftijdsfase waar het N.O.V.-rapport zich niet expliciet over uitlaat. Van onderwijs is dan geen sprake, zodat alle accenten op de verzorging vallen. Het structuurplan gaat hier uit van een pedagogische situatie, zich beroepend op een duidelijke fase-onderscheiding tussen de kleuterverzorgingsgroep en de toekomstige (?) kleuterklassen voor 5- tot 7-jarigen. De motieven die het kleuterverzorgingsplan deden ontstaan, zijn enerzijds van praktische aard (— de werkende moeder, de behuizing in de tegenwoordige stadsstructuur —) terwijl de meer pedagogisch-gerichte motieven domineren: de aard van de 3-jarigen zelf, de beperkte spelmogelijkheden voor de kinderen, hun motorisch-ruimtelijk bezig zijn in een aan de huiselijke sfeer verwante geborgenheid, de continuïteit met de gezinsopvoeding; het doel van deze begeleiding moet dan zijn preventieve geestelijk-hygiënische zorg. Men zal, vooral met deze laatste doelomschrijving voor ogen, moeilijk kunnen ontkennen, dat ook de kleuterverzorging binnen een antropologisch kader geplaatst wordt. De vraag waar het thans om gaat, is, of in deze structuur de pedagogische doelstelling beter bereikt wordt dan in de huidige kleuterschool.

Ik moet er dan op wijzen, dat tegen dit deel van het structuurplan ernstige, pedagogische bezwaren zijn ingebracht door de directrice van een Rotterdamse opleidingsschool, Mej. A. J. Vreugdenhil.¹ Haar kritiek, volgens haar eigen zeggen berustend op 'een jarenlange ervaring', komt in hoofdzaak hierop neer, dat de groep van 3- en 4-jarigen niet de eenheid vertoont, die een bij-elkaar-voegen zou kunnen rechtvaardigen. De verschillen tussen 3- en 4-jarigen formuleert zij — kort weergegeven — als volgt: de driejarige maakt zijn entree in de eerste koppigheidsfase, hij leeft in een wereld, waarin hij hoofdzakelijk imiterend handelt; hij is bezig zich in te leven in de dingwereld; hij stapt nog niet over uit deze wereld naar die van de kameraadschap; hij is nog lang niet altijd zindelijk. De vierjarige daarentegen is het eerste begin van de koppigheidsfase voorbij; hij imiteert minder onbewust dan de driejarige; hij is bezig over te stappen van de dingwereld naar de wereld, waarin een kameraad onontbeerlijk is; hij probeert uit te vinden welke mogelijkheden vooral het ding en het materiaal te bieden hebben; hij is als regel zindelijk; hij heeft vervolgens geleerd zijn aanpassingsvermogen in te schakelen; hij zet zijn energie in om mogelijkheden (van water, klei, papier, blokken, kralen, verf) te ontdekken; hij krijgt oog voor het resultaat van zijn zwoegen.

¹ Men zie haar artikelen in 'De christelijke kleuterschool'. No. 1, 2 en 3 van dit jaar.

Tenslotte vreest de schrijfster dat, indien het structuurplan gerealiseerd wordt, er te weinig continuïteit zal zijn in vorming gedurende de leeftijdsperiode van 3-7 jaar.

Het is de vraag, of deze kritiek, waaraan ik een bepaald waarheidsgehalte niet wil ontzeggen, zich onmogelijk laat verenigen met het structuurplan van de W.B.S.; m.a.w.: doorbreekt deze kritiek de these, dat deze kinderen primair behoefte hebben aan een geborgenheid die aan de gezins sfeer verwant is, aan continuïteit met de gezinsopvoeding en aan preventieve geestelijk-hygiënische zorg, of is de kritiek inpasbaar in deze these? Naar mijn mening is dit laatste het geval. Het lijkt mij toe, dat de kritische opmerkingen van de schrijfster vooral zijn ingegeven door haar vrees, dat voor de 3- tot 5-jarigen leidsters gezocht zullen worden, die zich wat vorming en ontwikkeling betreft niet kunnen meten met de tegenwoordige kleuterleidster. Deze zorg is een begrijpelijke. Als de belangen van het kind in het geding zijn, moet de Nederlandse pedagoog steeds in de strijdhouding staan; anders wordt het kind tekort gedaan. Daarom is het goed dat kort na het verschijnen van het structuurplan deze kritische geluiden gehoord worden.

In een zojuist verschenen boek van Mej. Nijkamp komen opmerkingen voor, die wij kunnen zien als een steun aan het structuurplan. Zo b.v. wanneer de schrijfster opmerkt dat de kleuterleidster voor ogen moet houden, dat de idealen en werkmethode die nagestreefd en gehanteerd worden relatieve waarde hebben: wat voor de huidige generatie nodig en heilzaam schijnt, kan over enige tijd wel weer achterhaald worden door andere inzichten, geboren uit ingrijpende wijziging in de maatschappij. Ook bemerkte zij de tendentie in ons land in de richting van dagverblijven van kinderen van werkende moeders, zoals deze buiten onze grenzen worden aangetroffen. (p. 168-169). Zij wijst ook op de overgang van de Day-nurseries naar de Infantschool in Engeland: 'langzamerhand is men ertoe overgegaan de spontane activiteit en creativiteit, die de algemene ontwikkeling van de kinderen in de nursery school zo zichtbaar begunstigen, in de infant school (voor 5- tot 7-jarigen) te gebruiken als aanknopingspunt voor de introductie van het onderwijs in lezen, schrijven en rekenen'. Zo kan het formalistisch onderwijs plaats maken voor de activity-methode, waarin het kind zelf creatief werkzaam is, terwijl zijn eigen spontane belangstelling hem doet ontdekken op welke wijze schoolactiviteiten in zijn eigen leventje functioneel kunnen worden (p. 120-123). Het

¹ W. M. Nijkamp, *Ons kleuteronderwijs van gisteren naar morgen*. Groningen 1966.

lijkt mij toe, dat er pedagogisch gezien alles voor te zeggen is, om in Nederland dergelijke nieuwe schoolvormen ernstig te bestuderen. Ervaringen buiten onze grenzen geven tot een dergelijke studie gerede aanleiding.

Als alle onderwijs, dus ook het basisonderwijs, binnen een antropologisch kader valt, kan de pedagogische zin en gerichtheid van de school niet meer ontkend worden. Alle onderwijs impliceert een intermenselijke relatie. De teaching-machines blijven hier buiten beschouwing.

Men kan over de pedagogische geaccentueerdheid van het onderwijs verschillend denken; dat het onderwijs pedagogisch van aard is, is een aanvaarde these. Dit impliceert, dat de school háár opvoedingsdoel moet formuleren. Zij zal dit slechts kunnen doen vanuit velerlei gezichtspunt. Zij zal niet, zoals zo menigmaal beweerd wordt, daarbij een totale afhankelijkheid van de ouders moeten demonstreren. De kwalificatie der school als 'verlengstuk' van de gezinsopvoeding is aanvechtbaar.

Zoals het gezin zijn eigensoortige en volstrekt onvervangbare plaats heeft, zo heeft de school de hare. De school stelt in haar relatie tot gezin, overheid en maatschappij haar eisen; maar daar de school aan *kinderen* onderwijs geeft, zal zij bij de formulering van haar doelstellingen zich niet uitleveren aan de eisen die niet-pedagogische instanties haar stellen; zij zal bij haar formulering in de eerste plaats én doorlopend denken aan het kind en aan het gezin. Deze gecompliceerde situatie bepaalt de eigensoortigheid van haar karakter. Alvorens de school haar specifieke leerdoel gaat omschrijven, zal zij dus haar eigen pedagogisch doel moeten kennen; het leerdoel wordt ingebed in het pedagogisch doel. Alleen op deze wijze kan het onderwijs pedagogisch gefundeerd en pedagogisch gericht zijn.

Naar ik meen is deze visie in grondlijnen terug te vinden in de stellingen 9 en 10 van het N.O.V.-rapport. Vandaaruit wordt dan ook de poging ondernomen, om binnen de pedagogische functie van de school haar doelstelling te bepalen. Bewust staat dan ook niet het onderwijs-geven voorop, maar het leiding-geven; en deze leiding moet zodanig zijn, dat de kinderen kunnen komen" tot een waardevol zich gedragen in de hun omringende cultuur" (Conclusie 11).

Deze formulering doet mij, soms van nabij, soms vanuit de verte, denken aan de doelomschrijving van Theodor Litt. Misschien is het zelfs wel zo, dat men, zonder aan Litt te denken, wellicht een enigszins individualiserende tendens in deze doelstelling zou kunnen beluisteren.

In het denkklimaat van Litt krijgt de opvoeder de taak toegewezen, om zowel in het Ausdrücken als in het Verstehen van cultuurgoederen de grootste effectiviteit voor de opvoeding te bereiken. Cultuur is hier niet

een steriel, met een gewoontekorst bedekt gegeven, maar het is de beleving van medemens, zoals deze vroeger heeft plaats gehad en nu nog plaats vindt. 'Een waardevol zich gedragen' in de cultuur impliceert m.i. een begrijpen van 't geen de medemens in denken en in doen tot stand heeft gebracht. Het kind zal de naaste slechts kunnen verstaan, als diens belevingen in het kind resonneren. Dit 'waardevol zich gedragen' kan op de juiste wijze gestalte krijgen, als het eigen geestelijk leven van het kind verrijkt wordt door de participatie aan het geestelijk leven van anderen.

In het verlengde hiervan zie ik ook wat het N.O.V.-rapport zegt over de beheersing van de moedertaal in gesproken en geschreven vorm. Men lette erop, dat de gesproken vorm eerst wordt genoemd. Het rapport spreekt hier terecht van 'het belangrijkste hulpmiddel in het deel hebben aan de cultuur'. Ook hier is Litt een der eersten geweest die de betekenis van de taal voor de opvoeding op streng-wetenschappelijke wijze doordacht heeft. Zonder op zijn wijsgerig georiënteerde beschouwingen in te gaan, is de kern van zijn denken toch wel, dat het kind dan pas deel kan krijgen aan de gemeenschap, als de opvoeder hem zowel in Ausdrücken als in Verstehen het juiste taalgebruik leert. De gemeenschap heeft haar taalschat; het begrijpend indringen daarin heeft een nauwelijks te peilen sociale waarde; in het op eigen wijze uitdrukken en in het opnieuw vormgeven van de taal kan het kind de gemeenschapsband versterken.

Moge het leven in de gemeenschap in vele opzichten een 'natuurlijk' proces zijn, en moge ook het aanleren van de taal zich veelal op dezelfde 'natuurlijke' wijze voltrekken, de onderwijzer zal door zo weinig mogelijk aan het toeval over te laten, aan dit proces doelbewust leiding geven. In het aanbieden van cultuurgoederen zal hij streng selectief te werk moeten gaan. Zo ergens, dan blijkt hier de pedagogische taak van de Nederlandse onderwijzer bij het basisonderwijs.

Ook voor het brugonderwijs trekt het rapport deze lijn door in de doelsomschrijving: 'de leerlingen te oriënteren in het rijk van de menselijke cultuur' (stelling 54), waardoor de brugschool de motivatie biedt tot het volgen van verder onderwijs. De pedagogische taak van de onderwijzer krijgt hier nog zwaarder accenten: hij zal de aanleg en de belangstelling van zijn leerlingen moeten ontdekken, die hem tot differentiatie binnen het klasverband in staat stellen. De determinatie van het voortgezet onderwijs kan plaatsvinden, indien de resultaten van deze differentiatie worden 'aangevuld met gegevens verkregen uit observatie, guidance en psychologisch onderzoek'.

Het structuurplan onderlijnt deze pedagogische doelstelling van het

brugonderwijs weliswaar vanuit een andere gezichtshoek, maar blijft toch ook binnen de grenzen van het culturele:

'de samenhang tussen gezin en school, tussen schoolprestaties en het culturele klimaat van het gezin blijken zich op deze leeftijd wel zeer sterk te demonstreren'.

Ook in het Structuurplan liggen duidelijke tendenzen naar de differentiatie: bij het ene kind een gerichtheid op meer theoretische problemen, bij het andere een zich bewegen op een meer eenvoudig niveau. En daarbij de wellicht meest cruciale vraag van ons gehele onderwijsstelsel: hoe kunnen we de leerling een maximum aan ontplooiingsmogelijkheden bieden, *onafhankelijk van zijn sociale afkomst*. Deze vraag wordt sinds 1945 in toenemende mate gesteld; zij wordt helaas in afnemende mate beantwoord.¹

De weg naar het experiment

Pedagogische doelstellingen zullen, voor zover zij op de school betrekking hebben, door het school-experiment heen moeten gaan. In de wisselwerking tussen theoretische beschouwingen en praktische resultaten zal de doelstelling opnieuw bezien, gecorrigeerd, verscherpt moeten worden. Theorie en praktijk zullen hier elkaar complementerende grootheden moeten zijn.

Er zijn opvoedkundige theorieën die geen praktijk waard zijn; we willen het kind er niet 'aan wagen'. De beide rapporten gaan echter van gezonde principes uit; de nieuw geprojecteerde onderwijsstructuur lijkt mij pedagogisch-verantwoord doordacht. Maar ook hier zal het experiment de theorie op haar waarde moeten toetsen. Voor zover de pedagogiek op de school betrekking heeft, zou hier weleens gesproken kunnen worden over haar experimenteel-zijn of over haar niet-zijn. Vandaar dan ook, dat de goed-geleide experimenten misschien niet het laatste, maar in ieder geval een beslissend woord zullen spreken over beide studies. En — om weer op ons uitgangspunt terug te keren — hier zal de overheid 'met al de haar ten dienste staande middelen' het experiment mogelijk moeten maken; de beide studies zijn dit waard. Niets zal de overheid daarbij beletten, om ook van haar kant een pedagogisch-geschoolde deskundige aan te wijzen, die deze experimenten nauwkeurig volgt. Beide rapporten doen een ernstige poging om het kind een betere schoolopleiding te geven. Aan zulke pogingen kunnen wij niet straffeloos voorbijgaan.

¹ Men zie hiervoor de voortreffelijke studie van Prof. F. van Heek, *Schoolgeschiktheid, intelligentie en milieufactoren bij de doorstroming van l.o. naar de v.w.o. (v.h.m.o.)*. Amsterdam 1964.

Moge Nederland spoedig wegen en middelen vinden, om langs experimentele weg te benaderen, of de beide plannen ons inderdaad iets van de steen der wijzen op onderwijzersgebied openbaren. Al zal ook de school der toekomst altijd compromis blijven. Dus als compromis toch weer voor verbetering vatbaar.

Prof. Dr. J. W. van Hulst, geb. 1911. Voorzitter van het Convent van het Christelijk Onderwijs. Was vóór zijn benoeming aan de Vrije Universiteit directeur der Hervormde Kweekschool te Amsterdam. Sedert 11-10-1963 hoogleraar in de theoretische Pedagogiek en de Geschiedenis der Pedagogiek. Lid van de Eerste Kamer der Staten-Generaal voor de C.H.U. Tevens lid van het Europese Parlement. Promoveerde op „De Beginselleer van Hoogveld's pedagogiek”.

MEDEDELING

Aan het *Nutseminarium voor Pedagogiek* staat de inschrijving weer open van de opleidingen voor de volgende middelbare akten:

Pedagogiek A en B

- schoolpedagogische opleidingen voor het algemeen vormend onderwijs, het kleuteronderwijs en het nijverheidsonderwijs
- orthopedagogische opleiding
- sociaalpedagogische opleidingen
- cultuurpedagogische opleiding

Nederlands A en B, Frans A

Engels A en B, Duits A en B

Wiskunde A, Natuur- en Scheikunde A

Plant- en Dierkunde

Geschiedenis, Aardrijkskunde.

Het programma van de gewenste opleiding vóór 8 juli of na 4 augustus aan te vragen bij de administratie, Oranje Nassaulaan 51, Amsterdam-Z., tel. (020) 714489. De nieuwe cursussen beginnen in september.