



BOEKBEoordelingen

HARTMUT VOGT, *Bildung für die Zukunft*, Entwicklungstendenzen im deutschen Bildungswesen im West und Ost, Vandenberg u. Ruprecht, Göttingen 1967, 145 S.

De indrukwekkende beweging, die er in de laatste decennien in het Europese schoolwezen gaande is, staat in onlosmakelijk verband met de sociaal-economische ontwikkeling, zoals deze zich onder invloed van natuurwetenschap en techniek in dit deel van de wereld voltrekt. De determinerende factoren werken in West- en Oost-Europa beide en de inwerking ervan in de onderwijswereld vertoont analoge trekken. In dit geschrift wordt deze verwantschap op een aantal punten: onderwijseconomie, veranderingen in de beroepen, introductie tot de wereld van de arbeid in het algemeen vormend onderwijs, enz. aangetoond. De auteur citeert daarbij uit geschriften van beiderlei herkomst en laat dan de vele punten van overeenkomst zien. Hij waarschuwt terecht tegen de gedachte dat de oriëntatie aan beide zijden van het IJzeren Gordijn nu ook volstrekt dezelfde zou zijn.

Toch vertoont het exposé in dit opzicht een zekere eenzijdigheid. Zo behandelt de auteur niet de vraag in welke mate de verschillende sociale lagen in het schoolwezen vertegenwoordigd zijn en welke tendenties de burgerschapsvorming in de besproken gebieden vertoont. Op deze punten zou zeker van tegenstellingen zijn gebleken. Misschien heeft de schrijver zijn opzet al te zeer laten bepalen door het verlangen naar de hereniging van de thans gescheiden delen van Duitsland en is hij er daardoor toe gekomen, om de overeenstemming boven de tegenstelling te laten prevaleren. Overigens heeft de lezer reeds begrepen dat de ondertitel het boek juister karakteriseert dan de titel.

PH. J. I.

ALOIS EDER, *Bildung und Gesellschaft*, Österreichischer Bundesverlag, Wien I, Scharzenbergstrasse 5, 1965, 285 S.

Dit is een systematisch opgebouwd boek. Het eerste deel heeft betrekking op de vraag naar het wezen van de *Bildung*. Het bevat een exposé over de grondstructuren ervan. Het tweede deel heeft betrekking op de vraag naar het wezen van de maatschappij. Het bevat een beschouwing over de grondstructuren van de maatschappij, voorafgegaan door een historisch overzicht. Het derde deel bespreekt dan de onderlinge verhouding van *Bildung* en maatschappij, de problematiek, die daarin begrepen is, en de taken, die vandaag voor ons staan.

Dit is ook een strijdbaar boek. Sociologische tijdsstudies vertellen ons van de maatschappelijke dynamiek en roepen ons op om het geloof in onwiltbare universalia prijs te geven en open te staan voor voortdurende heroriëntering. De auteur, professor in de pedagogiek aan de universiteit van Graz, stelt hiertegenover dat aanpassing onze norm niet kan zijn maar dat

het gaat om de vorming van mensen tot zelfstandigheid in denken en handelen, in inkeer en bezinning, zodat zij tot het dragen van eigen verantwoordelijkheid in staat zullen zijn. Hij voegt hier terecht aan toe dat onze wereld-in-beweging juist aan mensen, die deze vorming hebben genoten, bij uitstek behoefte heeft. Het bedrijfsleven vormt hier geen uitzondering.

Eder heeft vanuit een bewuste wijsgerige oriëntatie tegen een brede historische en sociologische achtergrond een werk geschreven dat kan worden beschouwd als een pedagogische positiekeuze tegenover de zuigkracht van de tijd. Al haalt de auteur meer overhoop dan voor de essentie van zijn betoog noodzakelijk schijnt, het is belangrijk dat deze stem wordt gehoord.

PH. J. I.

JAMES S. COLEMAN ed., *Education and political development*, Princeton University Press 1965, 620 p.

Dit indrukwekkende werk betreft een betrekkelijk nieuw terrein van studie. Over de verhouding van het schoolwezen tot tal van maatschappelijke krachten is onderzoek gedaan. Omtrent de relatie tussen het onderwijs en de politieke ontwikkeling bezitten wij weinig. Deze verzameling opstellen behandelt het onderwerp in het bijzonder met betrekking tot de economische onderontwikkelde gebieden. Coleman schreef een voortreffelijke inleiding, die een systematische oriëntatie op het terrein biedt. Reeds daarin komt zijn ordenend vermogen tot uitdrukking, dat ook in de korte introducties tot de onderdelen van het werk opvalt. Die onderdelen zijn: I. vormen en problemen van onderontwikkelde van het onderwijs, waarin onder meer Indonesië aan de orde komt; II. vormen van onderwijsontwikkeling onder politieke invloed met onder meer een beschouwing over Sovjet-Rusland en Japan; III. de vorming van politieke elites in onderontwikkelde landen, waarbij de verschillende categorieën van elites tot haar recht komen; IV. onderwijs-planning en politieke ontwikkeling, waarbij de investering in onderwijs in zijn politieke betekenis wordt belicht. Het boek eindigt met een uitvoerige bibliografie en een gedetailleerd register van personen en zaken. Verzamelwerken als deze vertonen vaak een tekort aan homogeniteit. Dit is exemplarisch als *teamwork*. Het komt uit de hoek van de politieke wetenschap, maar heeft even grote waarde voor onderwijskundigen. Daarbij valt het op dat de ervaring, die bij de studie van onderontwikkelde gebieden wordt opgedaan, weer terugwerkt op het inzicht in de situatie in meer welvarende landen: het onderwijs is in de eerste als afzonderlijke factor beter onderkenbaar dan in de laatste.

PH. J. I.

WILLY STRZELEWICZ, HANS-DIETRICH RAAPKE, WOLFGANG SCHULENBERG, *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein*, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart 1966, 616 S.

Wanneer wij een geschiedenis van geestelijke stromingen ter hand nemen, worden wij geconfronteerd met een opeenvolging van richtingen, die elk typerend geacht worden voor een bepaalde periode.

Zo treden in Duitsland de *Aufklärung* op, het Neo-humanisme en de Romantiek en wijtwijfelen niet aan de werkelijkheidswaarde van die verschijnselen. Hetgeen wij evenwel uit het oog verliezen, is dat zulke stromingen slechts typerend waren voor een percentage der bevolking: het toonaangevend deel der natie. Wij moeten dat percentage vooral niet te hoog stellen. Laat ons zeggen dat het hier om 5% van de bevolking ging. Als er in die vervlogen tijden een opinieonderzoek was gehouden, zou de voorstelling, die wij meenden te mogen bezitten, volstrekt vergruisd zijn. Er zou velerlei mening naar voren zijn gekomen en een frequent „geen antwoord” maar geen beeld met welomlijnde trekken. Ziet daar nu het lot van het omvangrijke onderzoek, waarvan in dit boek verslag wordt gedaan. Het werk opent met een knap geschreven geschiedenis van het Duitse *Bildungsidealismus*. De auteur W. Strzelwicz toont daarin nadrukkelijk de maatschappelijke achtergrond van de opvattingen over onderwijs en opvoeding aan. Daarna berichten de onderzoekers over het onderzoek, dat bedoelde vast te stellen wat de bevolking thans onder *Bildung* verstaat. Men heeft daartoe een representatieve enquête ingesteld, die aangevuld werd met 34 groepsdiscussies en 38 diepgaande interviews met individuele proefpersonen. De daarmee verkregen gegevens konden worden gerelateerd aan een aantal persoonskenmerken, zoals geslacht, leeftijd, gehuwd of ongehuwd, beroep, genoten onderwijs, sociaal milieu, godsdienst, woonplaats, bioscoopbezoek e.d. Er is van de gelegenheid gebruik gemaakt om een oordeel te vragen over de schoolervaringen, over de gelijkheid van kansen en over onderwijs aan volwassenen en de volkshogeschool. Ruim 500 bladzijden zijn gewijd aan het rapporteren van de uitkomsten van de onderzoekingen, waarbij geen relevante correlatieberekening achterwege is gelaten. Een van de resultaten is dat de voorstellingen van *Bildung* van de maatschappijopvattingen der berichtgevers nauwelijks te scheiden zijn. Veel betekenis wordt gehecht aan de vraag of men *Bildung* beschouwt als een van de kenmerken in een sociale hiërarchie dan wel of men haar ziet als een, los van de maatschappelijke verschillen optredende, persoonlijke gevormdheid.

Wanneer dan aan het einde de samenvatting volgt, treedt het verschijnsel op, dat ik heb aangeduid: de schrijvers laten zien dat er slechts zelden een uitspraak valt te doen, die niet met relativerende woorden moet worden genuanceerd. Er is steeds een meerderheid, die zo en een minderheid, die anders denkt, terwijl er ook nog opinies zijn, die tussen beide in liggen. Dat betekent een winst aan werkelijkheidswaarde. Het leidt er echter ook toe dat de uitkomsten moeillijk zijn samen te vatten. Enkele verdienen vermelding. Het is duidelijk dat de mate, waarin onderwijs genoten is, tot het belangrijkste criterium der maatschappelijke geleding wordt. Meer onderwijsgenot leidt tot groter behoefte aan verdere studie en tegelijkertijd tot een kritischer houding ten opzichte van de bestaande onderwijsvoorzieningen. Het gaat ook samen met een meer cultuur-pessimistische visie. Eén op drie volwassenen in West Duitsland heeft de indruk geen billijke onderwijskansen te hebben gehad. Het verschijnsel komt bij mannen meer dan bij vrouwen voor. De meerderheid van de bevolking is ervan overtuigd dat de school de leerlingen eerder „maatschappelijke deugden” moet bijbrengen dan hen tot van binnen-uit levende personen vormen (Riesman: *other-directed* versus *inner-directed*).

Ik heb grote bewondering voor de uiterst serieuze wijze, waarop de onderzoekers te werk zijn gegaan. Ik vraag mij echter af of een verslaglegging in deze uitvoerigheid uit een oogpunt van de economie van het wetenschappelijk onderzoek verantwoord is. Wat de massa denkt, voelt, verwacht *kan* belangrijk zijn, – zoals bv. de zojuist gemelde frustratiegevoelens ten aanzien van de opleiding – maar het is wellicht niet *altijd* van zoveel gewicht dat men het in de vele detailleringen moet presenteren, die in dit boek zijn opgenomen. Het antwoord op deze onzekerheid zal afhangen van het gebruik dat er van het materiaal zal worden gemaakt voor verdere studie en voor de praktijk. Er ligt hier ongetwijfeld een schat van gegevens opgetast. PH. J. I.

J. C. VLEGGERT: *Kinderarbeid in Nederland. 1500–1874*. Assen 1964. 196 blz. f 14,50.

DR. A. H. BERGINK: *Schoolhygiëne in Nederland in de negentiende eeuw*. Uitgave Marko meubelen, Veendam 1965, 136 blz.

Vleggeerts boek is verschenen in de serie Sociaal-historische studiën, uitgegeven door het Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis, onder directoraat van Prof. Dr. A. J. Rüter. De schrijver is vanaf 1920 werkzaam geweest in bestuursfuncties bij de Centrale Bond van Transportarbeiders. Rüter noemt hem een amateur-historicus – terecht – maar deze amateur-historicus is gegrepen door zijn onderwerp, vermoedelijk doordat hij zelf op 11-jarige leeftijd als wieldraaier in een lijnbaan „gewerkt” heeft. Dat was in 1910. Hij heeft, naarstig speurend, het materiaal bijeengebracht waaruit hij dit onthullend werk heeft kunnen samenstellen, vooral officiële stukken, zodat aan de betrouwbaarheid niet te twijfelen valt. Kinderarbeid zoals de moderne geschiedenis die gekend heeft, ook in Nederland, met zijn lange werkdagen, impliceert gemis aan onderwijs, stagnatie in de geestelijk-zedelijke vorming, stagnatie in lichamelijke ontwikkeling, zo de kinderen mishandeling al bespaard bleef.

Het eerste hoofdstuk behandelt de periode 1500–1835. Het geeft huiveringwekkende staaltjes van kinderexploitatie, door ouders aanvaard uit onderworpenheid en armoede, door werkgevers geëist uit vermeende economische noodzaak, door geestelijkheid geduld als beschikking Gods, door politici als consequentie van klasse-inferioriteit. De drie volgende hoofdstukken beschouwen de gang naar de totstandkoming van het eerste kindernetje, dat van Mr. Samuel v. Houten, in drie tijdvakken: 1835-1863 Bedenking, 1863-1873 Bezinning, 1873-1874 Beperking. Men kan vaststellen dat deze eerste winst, hoe schraal en beperkt ook, aan de regeerders uit de jaren 1835-1874 ontworpen is door het gezamenlijke stugge volhouden van organisaties als de Nederlandsche Maatschappij tot bevordering der geneeskunst, de Nederlandsche Maatschappij ter bevordering van Nijverheid, de Algemene Vereniging tegen het Pauperisme, het Comité ter bespreking der Sociale Quaestie, de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, het Nederlands Onderwijzers Genootschap, van buitenparlementaire krachten dus. Vleggeert meent dat „de dominerende positie van het Thorbeckiaanse liberalisme” de opbouw van één begin van sociale wetgeving in de weg stond, inclusief tegengaan van kinderarbeid. Wel werden enkele enquêtes van staatswege opgezet, zo in 1841 en 1860, maar

geen van beide leidde tot enig resultaat. Wel ook benoemde Thorbecke in 1863 een commissie om een onderzoek in te stellen naar de kinderarbeid, maar deze commissie concludeerde, eind 1869!, dat een wettelijke regeling niet noodzakelijk was. De regering bleef ondanks alle aandrang passief. Ten slotte kwam het in 1871 in de Tweede Kamer tot een conflict tussen een geïrriteerde Thorbecke en de hardnekkige Van Houten:

„Wanneer een lid der Kamer aandringt op wettelijke regeling van eenig onderwerp, en zegt dat hij alle gevolgen daarvan heeft berekend, dan is zijne taak eer zelf het initiatief te nemen, dan een Minister, die nog aarzelt, tot het nemen van het initiatief aan te moedigen. Hij zal dat veel beter en spoediger doen dan het van den Minister te verwachten is.”

Van Houten aanvaardde de uitdaging. Hij diende in 1873 zijn initiatiefvoorstel in, dat ten slotte, verzwakt, leidde tot de „Wet van 19 September 1874, houdende maatregelen tot het tegengaan van overmatigen arbeid en verwaarlozing van kinderen”. Artikel 1 luidde:

„Het is verboden kinderen beneden twaalf jaren in dienst te nemen of in dienst te hebben”, doch dit verbod was niet toepasselijk op huiselijke en persoonlijke diensten en op veldarbeid.

Tot de tegenstemmers behoorde Dr. Abraham Kuyper, wie de wet bij lange niet ver genoeg ging. Hij wenste een geheel nieuw artikel 1: „Loongevende arbeid van minderjarigen in fabrieken, in mijnen, op werkplaatsen en op het veld is gebonden aan de bepalingen dezer wet”. Kuyper wenste een regeling voor alle arbeiders tot 23 jaar. Hij vond geen steun en trok zijn amendement noodgedwongen in.

Na bijna 40 jaar strijd was de lijdensweg ten einde, was er, wettelijk althans, enig mager resultaat bereikt. Maar weer 40 jaar later stond Vleggeert zelf nog op 11-jarige leeftijd als wieldraaier in een lijnbaan. Aan de controle zal wel wat ontbroken hebben. Vleggeert heeft met de samenstelling van dit boek verdienstelijke arbeid verricht. Het is onmisbaar ook voor de toekomstige geschiedschrijver van het Nederlandse onderwijs in de negentiende eeuw. Diens arbeid zal t.z.t.? vergemakkelijkt worden door de registers waarmee het boek sluit en de uitgebreide literatuuropgave, waarbij tevens vermeld is welke archieven door de schrijver zijn geraadpleegd.

Vorbereidende arbeid voor deze ooit? te schrijven geschiedenis is tevens verricht door de schrijver van het werkje dat we hieronder bespreken:

DR. A. H. BERGINK: *Schoolhygiëne in Nederland in de negentiende eeuw*. Uitgave Marko meubelen, Veendam 1965. 136 blz.

Bergink tracht aan de hand van wetsbepalingen, artikelen verschenen in medische en onderwijstijdschriften, berichten omtrent plaatselijke toestanden een beeld te geven van hetgeen ter bevordering van de schoolhygiëne in de vorige eeuw is gedaan. Hij moet vaststellen dat tot 1857, het jaar waarin een nieuwe onderwijswet tot stand kwam, de wet-Van der Bruggen, de medici weinig belangstelling hebben getoond voor de schoolhygiëne, dat in de eerste helft van de negentiende eeuw vrijwel geen medicus opgetrokken is „tegen de onbeschrijflijke toestanden op hygiënisch gebied”. Vanaf 1857 is er hard gevochten. De verbeterde strijd lust waarmee tussen 1835 en 1874 gevochten is voor enige wettelijke regeling van de kinderarbeid, dwz. voor enige inperking, in welke strijd de Nederlandsche Maatschappij ter bevordering der geneeskunst

zo'n eervol aandeel heeft gehad, vindt men in dit boekje terug. Vanzelfsprekend: het betrof hier directer nog de materie, die de artsen en vanaf 1865 de inspecteurs van de volksgezondheid het meest eigen was. De strijd schijnt zich geconcentreerd te hebben rond enkele hoofdfiguren: Allebé, Van Cappelle, Coronel, die ook fel gestreden heeft tegen de kinderarbeid en bij Vleggeert ook vele malen wordt genoemd, Lubach, Pous Koolhaas. Deze worsteling was even onvermijdelijk, omdat ook op dit terrein regeringsinitiatief ontbrak en buitendien de meeste gemeentebesturen onwillig waren tot het aanbrengen van door schoolopzieners en medici noodzakelijk geachte verbeteringen.

Het boekje verschaft gegevens omtrent schoolhygiënische maatregelen getroffen in de wetten op het lager onderwijs van 1857 en 1878, voornamelijk betrekking hebbende op bouw en inrichting van scholen (ventilatie en ruimte, verlichting en schoolmeubilair e.d.), het staatstoezicht op de volksgezondheid en de schoolhygiëne, gemeentelijke verordeningen, schoolhygiëne in verband met het onderwijs, gezondheidsopvoeding, invoering van het vak gymnastiek, benoeming van schoolartsen. Het sluit met literatuuropgaven en een vialt relevante bijlagen, waarvan twee voorschriften bevatten voor de inrichting van scholen, resp. daterend van 1811 en 1883.

Het is een interessant werkje, dat vele onbekende gegevens bevat. Natuurlijk in de eerste plaats op schoolhygiënisch gebied, maar ook op onderwijskundig gebied. Allebé e.a. achtten de meeste kinderen pas op 7-jarige leeftijd schoolrijp; Posner „sprak als zijn overtuiging uit dat de schoolrijpheid van een kind door een medicus vastgesteld diende te worden, aangezien er grote individuele verschillen waren”. Deze „overtuiging” dateert van 1868! Posner was consequent in zijn medisch-didactisch denken. Hij pleitte voor een vorm van individueel onderwijs, aangepast aan de capaciteiten van het kind. Dit geïndividualiseerd onderwijs „werd ook door vele anderen wenselijk geacht”. Dat doen we in 1968 nog. Meer dan honderd jaar geleden werd door velen gewaarschuwd tegen overlading. Godefroi meende (1859) dat op de scholen te veel feitenkennis werd ingepompt en dat de ontwikkeling van de eigen oordeelsvorming werd verwaarloosd. Volgens Coronel waren de leerprogramma's der gymnasia en middelbare scholen te omvattend en veelal te hoog opgevoerd. Maar hij wist niet dat in 1968 de Mammoetwet van kracht zou worden!

Men kan uit Berginks boekje veel leren, o.a. geduld.

VAN DER V.

E. B. CASTLE: *Ancient Education and Today* (Penguin Books 1961). Nederlandse vertaling 1965: De opvoeding in de klassieke oudheid (Aula).

Het schijnt soms een moeilijke zaak te zijn voor een boek of een vertaling de juiste titel te vinden. Onlangs bespraken we in dit tijdschrift het pas verschenen werk van William Boyd en Wyatt Rawson: „The Story of the New Education” (Paed. St. 1965, bl. 523), dat niet de geschiedenis van „the New Education” behandelde, maar vrijwel uitsluitend de geschiedenis van de New Education Fellowship (N.E.F.), een o.i. niet gerechtvaardigde identificatie. De bewerker van Castle's boek miskent in zijn vertaling van de titel Castle's bedoelingen. Castle beschrijft inderdaad uitvoerig opvoeding en onderwijs in

Sparta, Athene, Rome, Judea, maar beperkt zich nadrukkelijk niet tot de Ancient Education tout court; hij vergelijkt tussen de tekst door, maar speciaal in het laatste hoofdstuk klassiek en contemporain. Dit interessante gedeelte, met tal van nieuwe vondsten, valt in de Nederlandse titel volkomen weg. Eigenlijk onbegrijpelijk dat een uitgever een dergelijke devaluatie van de inhoud aanvaardt. De vertaler heeft het boek bepaald te kort gedaan. De Duitse vertaling is nauwkeuriger: „Die Erziehung in der Antike und ihre Wirkung in der Gegenwart”.

Castle erkent dankbaar de steun die hij gevonden heeft bij erkende autoriteiten, bij Marrou met zijn „Histoire de l'éducation dans l'Antiquité”, bij Jaeger met zijn „Paideia”. Voor het hoofdstuk over Judea steunt hij op Morris' „The Jewish School”, voor hem „verreweg het betrouwbaarste werk over het zeer omstreden terrein der vroege joodse opvoeding”, een boek ons persoonlijk niet bekend en naar wij menen hier te lande zelden of nimmer gebruikt. De hoofdstukken over Sparta, Athene en Rome zijn ons snel vertrouwd, maar het is een eigen verdienste van Castle dat hij de behandeling van opvoeding en onderwijs telkens vooraf laat gaan door verhelderende beschouwingen over de geofysische situatie, de religieuze, culturele, politieke en sociale achtergronden. Hij maakt gelukkig geen geheim van eigen voorkeur of weerzin. Over de Spartaanse opvoeding valt een vernietigend vonnis: zij wordt gekarakteriseerd door „de opzettelijke miskenning van de menselijke natuur”. Over de Atheense opvoeding valt veel goeds te zeggen, zowel naar het individuele als naar het staatsburgerlijke aspect: De vele en veelvuldige invloeden waarmee de Atheense burger in aanraking kwam, hebben alle hetzelfde doel, n.l. een harmonische eenheid, waarin de religie, de wetten, de feesten en de scheppingen van de Atheense kunstenaars te zamen de burger eens vaste band gaven met het wezen der polis. Hij leefde zijn eigen, persoonlijk leven, „het minst belangrijke deel”, en het leven der polis, „waarin hij zijn meeste energie investeerde”. Hij leefde in moderne terminologie, „in een educatieve samenleving”. Wat kan ook de moderne pedagoog meer verlangen?

Bij de filosofen natuurlijk Plato, maar gelukkig ook Aristoteles, wiens betekenis voor de opvoeding wel eens overschaduwd wordt door Plato, terwijl hij volgens Castle „zich een veel getrouwer beeld van kinderen verworven heeft dan zijn meester”. In de historische pedagogiek weegt de geschiedenis van het pedagogisch denken — althans tot nu toe — zwaarder dan de geschiedenis van het pedagogisch handelen.

Het hoofdstuk over Rome geeft, in tegenstelling tot dat over Judea, weinig opvallends. Het hoofdstuk over Judea is uitermate boeiend. God, niet de mens (contra Protagoras) is de maat van alle dingen; de ethiek, niet het denken staat op de eerste plaats (contra Athene). Het gezin neemt in de joodse gemeenschap de centrale plaats in. Dat het kind bepaalde eigen rechten heeft, noemt Castle terecht „een enigszins verrassende gedachte in de antieke wereld.” Er is meent hij, geen voorbeeld in de geschiedenis der Westerse opvoeding geweest, waar ouders en onderwijzers zo volledig samenwerkten.

Castle weet klassiek en modern educatief denken op ingenieuze wijze vergelijkend te verbinden. Hierin ligt nu juist de verdienste van het in de titel

geeneerde laatste hoofdstuk. Men oordele op grond van de titels der paragrafen: Opvoering begint thuis; Opvoeding is een groeiproces; De omgeving beïnvloedt het karakter; Opvoeding betekent evenwicht en harmonie; Leraren moeten worden opgevoed tot mensen; Vrije tijd is vrij bezig zijn; De democratie heeft leiders nodig; en ten slotte: Wij moeten goed weten waartoe wij opvoeden. Naast Socrates — Lycurgus — Plato — Aristoteles — Quintilianus — Plutarchus kan men vanaf de Middeleeuwen een ganse rij „moderne” pedagogen plaatsen, met de klassieken in veel opzichten een van toon.

We bevelen dit leerzame, maar bovenal zo oprecht-persoonlijk boek gaarne aan. Men kan er ook uit leren wie Castle is.

VAN DER V.

PRINGLE, M. L. KELLMER, „*Deprivation and Education*”, Longmans, Green and Co, 48 Grosvenor Street, London, W. 1, 1965, 311 pag., met bibliografie, prijs 42 s 6 d.

Het boek bevat voor een groot deel artikelen die reeds eerder gepubliceerd zijn in *Vita Humana*, *Child Psychology and Psychiatry*, *Educational Review*, *Language and Speech* en *Child Care*. Dat de schrijfster deze artikelen heeft verzameld en opnieuw doen uitgeven in boekvorm, met enkele nog niet eerder gepubliceerde bijdragen, heeft de volgende redenen.

De artikelen zijn gebaseerd op empirisch onderzoek en in het buitenland is er grote vraag naar. Ten tweede is internationaal de laatste jaren de wetenschappelijke belangstelling, voor de betekenis van de taalontwikkeling bij het kind i.v.m. diens intellectuele groei en onderwijsresultaten, toegenomen. Ten derde biedt de „*Children and Young Persons Act 1963*” de lokale autoriteiten nieuwe en ruimere mogelijkheden om maatregelen te treffen om de opvoedingssituatie van kinderen en jeugdige personen te verbeteren.

Het boek bestaat uit twee delen; het eerste deel omvat 7 hoofdstukken waarin verslag wordt gedaan van de in de jaren 1954 tot 1961 gehouden onderzoeken over de intellectuele, emotionele en sociale ontwikkeling van kinderen, die in inrichtingen worden verzorgd en die met hun ouders weinig of geen contact hebben. Zo is in het bijzonder de ontwikkeling van kinderen nagegaan, wier moeders hen niet hebben aanvaard en die met andere volwassenen moeilijk een emotionele binding tot stand kunnen brengen.

Het tweede deel van het boek bevat bijdragen waarin suggesties worden gedaan, n.a.v. de resultaten van de gehouden onderzoeken, voor het te voeren beleid op het gebied van de zorg voor en bescherming van kinderen, die onder minder goede omstandigheden opgroeien.

De onderzoeken van Dr. Pringle hebben betrekking op kinderen in de leeftijd van 4 tot 14 jaar, die verzorgd worden in inrichtingen daar zij door hun moeders niet geaccepteerd zijn of om andere redenen thuis niet kunnen worden opgevoed. Het zijn voor Dr. Pringle „deprived children” daar zij in een inrichting worden verzorgd en opgevoed en daardoor niet deelnemen aan het normale gezinsleven. Voorts zijn zij „deprived” als hun ouders, en speciaal de moeder, niet van hen houden en hen zelfs afstoten. Verder kunnen kinderen „deprived” zijn indien zij opgroeien in een gezin, dat cultureel en opvoedkundig bijzonder weinig heeft te bieden.

In haar onderzoekingen komen ondermeer twee aspecten scherp naar voren. In de eerste plaats het gegeven hoezeer „het goede gezin” van betekenis is voor het lichamelijk en geestelijk welzijn van het kind. Niet alleen voor de intellectuele groei maar meer nog voor de ontwikkeling en evenwichtige ontplooiing van het gevoelsleven is het een *conditio sine qua non*, dat het kind door zijn ouders volstrekt wordt geaccepteerd en in het gezinsleven geborgenheid en bescherming vindt. In de tweede plaats wordt door haar onderzoekingen beklemtoond de pedagogische en didactische betekenis van het werk van kleuterscholen en wel in het bijzonder voor kinderen die gehandicapt worden „by environmental deprivation”.

Inhoudelijk en qua presentatie van het materiaal een belangrijke publicatie.

J. H. N. G.

PASSOW, A. HARRY, (editor), „*Education in depressed Areas*”. Teachers College Press, Columbia University, New York, 1963, sixth printing 1966, 359 pag., met bibliografie.

Aanleiding voor het ontstaan van dit boek is een werkbijeenkomst geweest van 14 dagen in juli 1962 toen – op uitnodiging van de Teachers College, Columbia University – onderwijsdeskundigen uit 24 steden bijéén zijn geweest om met elkander de problemen te bestuderen, die het geven van onderwijs in de achterbuurten der grote steden met zich brengt.

Speciaal hebben deze deskundigen zich met de vraag beziggehouden of de „public schools” een speciale verantwoordelijkheid hebben voor het geven van onderwijs aan cultureel onderontwikkelde kinderen, afkomstig uit de stedelijke achterbuurten.

Het was niet alleen de bedoeling van deze werk-conferentie om de moeilijkheden na te gaan maar ook om aan te geven op welke wijze het voor de scholen mogelijk is hun pedagogische taak zo goed mogelijk te verrichten en het leerniveau van deze kinderen op te voeren.

Van deze conferentie zijn 13 „working papers” samengesteld, die in deze publicatie zijn opgenomen. Vermeld zij dat de conferentie en het uitgeven van deze publicatie mogelijk zijn geworden door financiële bijdragen van de „Ford Foundation”.

Aan de hand van de op de conferentie ingediende „working papers” is het boek uit 5 delen opgebouwd.

In het eerste deel worden behandeld de problemen van scholen, die in achterbuurten zijn gevestigd of van daar hun leerlingen krijgen. De bijdragen zijn van Mel Ravitz, Robert J. Havighurst, Sloan R. Wayland en Miriam L. Goldberg.

In het tweede gedeelte komen aan de orde de psychologische aspecten van het geven van onderwijs aan kinderen afkomstig uit de stedelijke achterbuurten. Hieraan hebben medegewerkt David R. en Pearl Ausubel, Kenneth B. Clark, en Martin Deutsch.

In deel drie worden de sociologische aspecten besproken waarin twee probleemgebieden aan de orde komen nl. het behoren tot een bepaald sociaal milieu en de houding tegenover het onderwijs en ten tweede de sociale stratificatie van ouders en de studieresultaten van hun kinderen. Dit gedeelte is

geschreven door Richard A. Cloward, James A. Jones en Alan B. Wilson.

Het vierde stuk handelt over de leerkrachten, die in de stedelijke achterbuurten les moeten geven. Hun taak is waarlijk niet gering. De samenstellers van dit stuk zijn Vernon F. Haubrick en Leonard Kornberg. In het vijfde en laatste deel worden suggesties gedaan voor onderwijsprogramma's voor scholen, die in achterbuurten gevestigd zijn. Daaraan hebben medegewerkt John H. Fischer, Carl L. Marburger, Henry Saltzman en A. Harry Passow.

Onder deze groep van onderwijsdeskundigen zijn internationaal bekende namen en in hun publicatie hebben zij zeer reële voorstellen gedaan om de intellectuele en culturele armoede van hen, die in achterbuurten volwassen worden, te bestrijden. De financiële offers daarvoor zijn omvangrijk. Voorts zullen de didactische en pedagogische inspanningen der leerkrachten niet gering wezen. Verder wordt sociaal pedagogische begeleiding der gezinnen, waaruit de kinderen afkomstig zijn, noodzakelijk geacht. Tenslotte zijn op korte termijn alleen individuele resultaten te bereiken. Maar misschien dat over enige decennia de getto's der armoede zijn verkleind, er minder werkloosheid zal zijn tengevolge van ongeschooldheid der jeugdige arbeidskrachten en criminaliteit, als gevolg van armoede en uitzichtloosheid, zal zijn afgenomen.

Dat zovelen bereid zijn zich praktisch of theoretisch op het terrein van opvoeding en onderwijs voor het „armoede-kind” uit de stedelijke achterbuurten bezig te houden is verheugend. Zowel de menselijke waardigheid als het gebod der liefde zijn hier in het geding.

J. H. N. G.

EVERS, F., „*De basisschool; Algemene toelichting*”, Groningen:

J. B. Wolters, 1966, 38 pag.

Deze publicatie, van een uit te geven reeks over de basisschool, biedt een beschouwing over de fundamenten van de methodiek van het basisonderwijs en de ontwikkeling van het lager onderwijs, als eindonderwijs, naar het basisonderwijs, als grondslag voor verdere scholing. Beknopt doch duidelijk wordt deze problematiek in hoofdzaak weergegeven.

Als consequentie van een nieuwe opbouw van ons gehele onderwijs voor de positie en taak van het basisonderwijs wordt door Evers echter gesteld, dat het basisonderwijs een eigen taak heeft verkregen, *geen* voorbereiding dient te zijn voor het voortgezet onderwijs *maar* een grondslag dient te leggen waarop de leerlingen verder kunnen bouwen (pag. 11).

Tegen deze zienswijze zij opgemerkt dat, tengevolge van de omstructurering van het gewoon lager onderwijs naar basisonderwijs, de onderwijzers(essen) in hun lessen en met hun leerstof juist rekening moeten houden met het feit, dat hun leerlingen straks naar het voortgezet onderwijs zullen gaan. Men krijgt trouwens de indruk, dat de heer Evers zichzelf hier tegenspreekt. In hoofdstuk IV nl., dat handelt over de organisatie en werkwijze in de basisscholen, wordt door hem op pag. 26 de volgende organisatorische indeling gegeven van de basisschool:

- a de speelleerklas van 6 en 7 jarigen;
- b het basisprogramma voor de leeftijdsgroep van ± 7 tot ± 11 jaar;
- c het zesde leerjaar als differentiatieklas.

In de toelichting op de differentiatieklas wordt door hem vermeld, dat het zesde leerjaar de aansluiting op het voortgezet onderwijs voorbereidt en als één der leertaken voor deze differentiatieklas worden genoemd de voorbereiding op de leerstof, de werkwijze en de attitudes van het voortgezet onderwijs (pag. 28).

Met andere woorden: het basisonderwijs geeft *wel* (en terecht) een voorbereiding op het volgen van voortgezet onderwijs. Dat de leerkrachten reële bezwaren hebben de kinderen „klaar te stomen” voor een zgn. toelatingsexamen, is terecht en daarmee dient dan ook rekening te worden gehouden. Maar deze bezwaren zijn hier evenwel niet in het geding. Voorts zij nog opgemerkt dat met het woordje „maar”, in de aangehaalde zin van pag. 11, ten onrechte een tegenstelling wordt aangeduid. De leerkrachten van basisscholen zijn zeer wel in staat met hun onderwijs „de grondslagen te leggen waarop de leerlingen verder kunnen bouwen” en hen tevens een juiste werkinstelling, doelmatige studiemethoden en parate kennis bij te brengen. Het één behoeft het andere niet uit te sluiten.

Verder is het discutabel of de school nu merkelijk alle mogelijkheden moet bieden opdat het kind zich creatief ontwikkelen kan in intellectueel, sociaal en musisch opzicht! (pag. 15). Is hier geen sprake van overdrijving? Ook de school is, als iedere andere instelling, beperkt in zijn mogelijkheden. Juist is de opmerking, dat het bezwaarlijk moet worden geacht indien iedere leerkracht zelf voor de keuze van leerstof en het materiaal moet zorgen bij het totaliteitsonderwijs (pag. 21). Zouden didactische instituten op dit terrein geen voortreffelijk werk kunnen verrichten?

Deze serie, waarvan de eerste publicatie, wat inhoud en presentatie betreft, op een verantwoord niveau staat, zal worden voortgezet met uitgaven over taal, rekenen, aardrijkskunde, geschiedenis en kennis der natuur.

J. H. N. G.

DR. J. VEERING: *Mogelijkheden en moeilijkheden van taalverzorging*. Academisch proefschrift 1966. Uitgave Genootschap Onze Taal, Den Haag, 227 blz.

De titel drukt het karakter van dit proefschrift goed uit. De volgorde: Mogelijkheden en moeilijkheden getuigt van een zeker optimisme. Als de promovendus wat pessimistischer van natuur was geweest, zou hij geschreven hebben: Moeilijkheden en mogelijkheden. De moeilijkheden zijn namelijk vele, de mogelijkheden beperkt. De eerste moeilijkheid die de schrijver in zijn Inleiding ontmoet, is de omschrijving van het begrip taalverzorging. Hij komt er niet helemaal uit. Hij filosofeert wat over de termen taalverzorging, taalregeling, taalzuivering, taalordening, maar concludeert ten slotte: „Woorden als taalverzorging, taalregeling, taalzuivering en taalordening zijn noch in het algemene spraakgebruik, noch in de taalkunde oorzaak van werkelijk ernstige verwarring, zodat schepping van een nieuwe terminologie vooralsnog overbodig is.” Een verstandig besluit, dat nog verstandiger zou zijn geweest als hij het woord vooralsnog had weggelaten.

Geheel duidelijk is ook niet wat hij op p. 14 en p. 21 zegt terzake van het

bewustheidsmoment in verzorgd taalgebruik. Meer klaarheid komt er zodra de schrijver, redacteur van Onze Taal, zich op eigen werkgebied bevindt, voorlopig in de theoretische hoofdstukken I Motieven voor taalverzorging en II Taalwetenschap en taalverzorging; nog meer zodra hij de historie en de activiteiten van het Genootschap Onze Taal gaat beschrijven. Het jaar 1952 wordt het jaar van grondige wijziging in het beleid. Hoofdstuk V is gewijd aan het taalbeleid van het Genootschap, hoofdstuk VI aan de ordening van de technische vaktaal. Veering geeft naar onze indruk een geslaagde inventarisatie van de werkzaamheden van Onze Taal. Hij is een goed kroniekschrijver, hij kent de talloze feiten en feitjes, de eindeloze details uit de dagelijkse praktijk van zijn arbeid en weet ze overzichtelijk te ordenen. De grote lijn ligt in hoofdstuk III 6: De redactie van het maandblad en in hoofdstuk V over het taalbeleid. Als men zou trachten zijn arbeid te karakteriseren, moet men zeggen: Hij vermijdt voortrekkerstandpunten, zoekt met grote behoedzaamheid naar een middenweg, weet, misschien tegen eigen inzicht in, wat schipperen is. De risico's van een oordeel in taal- en spellingkwesaties zijn nu eenmaal groot. Dat zou hij geleerd kunnen hebben aan de onderlinge tegenspraken in de woordenboeken en in de populaire taalboeken voor gebruik buiten de school. Men leze blz. 44-53. Hij is wel eens wat bang zich aan koud water te branden. Als hij genoodzaakt is over de D.D.R. te spreken, waar men klaarblijkelijk aan taalverzorging veel zorg besteedt, doch als „staats-taak”, schrijft hij tweemaal „de oostelijke helft van Duitsland, de Duitse Democratische Republiek”.

Men moet wat lang zoeken naar een persoonlijk standpunt. Men vindt het op blz. 57: „Het behoort tot de plicht van de neerlandicus, de leek duidelijk te maken dat in die grensgevallen geen strikte norm opgesteld kan worden en dat de taalgebruiker zelf moet beslissen.” Met deze formulering kan men vrede hebben, maar het conflict is hiermee niet opgelost: „De taalgebruiker wil zekerheid, wil een wet,” moet zich „kunnen beroepen op een autoriteit”. Het lijkt me een moeilijk bestaan, dat redacteurschap van Onze Taal.

Interessant is hoofdstuk I. Motieven voor taalverzorging. Veering ziet er vijf – van nationale, sociale, praktische betekenis. Voor het individu heeft hij, dat blijkt op meer plaatsen, weinig oog. Hij had als zesde motief kunnen wijzen op het genot van de scheppende zelf-expressie met, impliciet, het onberispelijk gebruik van het medium ter expressie, i.c. taal. De toevoeging van dit motief zou trouwens in zijn eigen gedachtengang kunnen passen: goed taalgebruik is ook voor hem „onderdeel van goede levensstijl”. Een zwak punt achten wij dat Veering zich veel te uitsluitend bezighoudt met het v.h.m.o. en vergeet dat aan de (voldoende?) taalverzorging bij het v.h.m.o. de volstrekt onvoldoende taalverzorging bij kleuteronderwijs en basisonderwijs vooraf zijn gegaan. Daar ligt de bron van zijn moeilijkheden en de inperking van zijn mogelijkheden.

De invloed van het Genootschap op goed taalgebruik is moeilijk te taxeren, maar Veering heeft voor een taxatie een betrouwbare basis gelegd.

VAN DER V.