

TOTALITEITSONDERWIJS OF CONCENTRATIE

P. POST

De aanleiding tot het schrijven van dit artikel is Mededeling 75 van het Nutsseminarium „Totaliteitsonderwijs” door Drs. N. Deen. Het artikel is echter geen boekbeoordeling: ik zal Deens werk en dat van de Utrechtse leerkrachten bezien tegen de achtergrond van mijn eigen onderzoeken en schoolse ervaringen op Java, waar ik dit onderwijs introduceerde in het Nederlandse taalgebied. In de tweede fase van mijn werk publiceerde ik met Math. Crijns een boekje, eveneens Totaliteitsonderwijs genoemd (1934 Noordhoff — Kolff Batavia). De proefscholen werden door mij geleid tot 1938. In de derde fase publiceerde ik met M. C. J. Scheffer een eerste rapport „Schoolprestaties en verstandelijke aanleg” (Wolters — Gr. Bat. 1938). De tweede wereldoorlog was oorzaak dat het materiaal voor het tweede en derde rapport verloren ging (milieuonderzoek en verslagen over proefnemingen met nieuwe onderwijsvormen).

Het inmiddels op grond van mijn onderzoek gereed gekomen nieuwe leerplan (red. M. Vastenhouw) was, toen de slag bij Pearl Harbour viel, vrijwel geheel afgewerkt en aanvaard door een leerplancommissie, daartoe door het departement van O. en E. ingesteld. De eigenlijke innovatie moeilijkheden waren al onder de ogen gezien en een voorlopig plan tot invoering opgesteld; hiervoor rekende men een tiental jaren. Het Nederlandse bewind heeft na Pearl Harbour niets meer kunnen doen: deze arbeid werd gestaakt midden in z'n ontwikkeling. Een paar maanden later werden alle europese leden der leerplancommissie gevangen gezet in de concentratiekampen der Japanners.

Ik leidde 3 proefscholen. De eerste (Batavia) trachtte ik een opvoedkundig juiste vorm te geven op esthetische grondslagen. De tweede gebruikte ik om nieuwe onderwijsvormen te beproeven. De derde werd een modelschool met totaliteits- en projektonderwijs.

De eerste proefschool: de eerste Ardjoenaschool, H.I.S. (Hollands-Inlandse School) te Batavia. De pedagogische kennis die ik in mijn studietijd voor onderwijzer had opgedaan was bijzonder gering. Voor de lagere acte en de hoofd acte (1917) was methodenkennis een belangrijke zaak. Salzmann, Basedow en Rousseau deden me niets, Montessori vond ik minder indrukwekkend dan Gunning vond in zijn

boekje.

„Menschen erziehung” van Fröbel waardeerde ik zeer hoog. Pestalozzi's werk bewonderde ik, zijn geschriften waren vervelend, maar Ligthart had mij geraakt. Die deed me heel veel. De afwijzende houding van de Nederlandse onderwijswereld t.o.v. Ligthart en de kennismaking met de traditionele schoolpraktijk resulteerde in een steeds sterker wordende kritische instelling, nogal negatief.

De positieve kant was gegroeid uit de kennismaking met deze drie persoonlijkheden: Pestalozzi, Fröbel en Ligthart. Zes jaren praktijk in Nederland maakten het me wel duidelijk, dat de kansen voor veranderingen, intensiveringen zeer gering waren.

In 1925 — op Java kreeg ik een unieke kans. Ik was voorzitter van een schoolvereniging¹, die een Hollands-Inlandse school in stand hield — en de omstandigheden leidden er toe, dat ik zelf hoofd werd van deze gesubsidieerde school.

Er moest een nieuwe school gebouwd worden, die ik tezamen met de architect ontwierp: een schoolvorm, die ik dacht wel „leefbaar” te kunnen maken.

Acht lokalen rond een ruim vierkant grasveld (drie zijden). Aan de vierde zijde een zeer grote pendopo, een overdekte speelplaats van 25 x 35 m.

Aan de achterkant een klein vijfhoekig gebouw, dat ik silentorium noemde. Het gebouw was in 't grondplan een wat hoekige weergave van een oud indo-arisch symbool (India en Java) dat iets met de grondslagen van het leven te maken heeft. Een ideale situatie: hoofd der school, voorzitter van een goed bestuur en een personeel, dat wist waar het om ging. Pestalozzi, Fröbel en Ligthart hadden iets in mijn wezen scherper omlijnd: ik wist wat ik wilde.

Ik wilde in de eerste plaats het element *schoonheid* sterk benadrukken en had daartoe meermalen contact met J. D. Ros (Ros redigeerde het maandblad „Schoonheid in opvoeding en onderwijs”) een bekend tekenleraar in Den Haag. Het schoolgebouw leende zich voor experimenten. Langs de galerijen hingen een paar honderd bloembakken gemaakt uit de stam van boomvarens: ze waren vol orchideeën. De witte bloemen van de angrek boelan.

Er was een groot speelterrein bij de school geheel afgezet met koningspalmen; er waren vier openlucht klassen geïsoleerd van elkaar door hibiscushagen en regenbomen als zonnenscherm. Tegen de schoolmuren leidde ik marquesa's. Er was een vijver met fonteintje, daar liepen kleine reigers, zwommen tropische waterhoentjes en maliwi's, een soort

dwergeend. Er was een zelfgemaakt zeewateraquarium, en een voor sawahvissen. Het schoolmilieu was mooi en harmonisch.

DE ESTHETISCHE KANT

- a. *muziek*. Er was veel muziek in de school. Een complete gamelan (± 20 instrumenten) stond steeds klaar om bespeeld te worden. Aan de school verbond ik een expert in Javaanse dans (Wajang wong) tevens leraar voor de gamelan en Javaanse zangmuziek. Hij was veel meer op school dan voor zijn lessen nodig was: dan hoorde men de zachte gamelan klanken: Raden Kodrat. De kinderen kwamen dikwijls 's middags terug om te dansen.
- b. *toneel*. Lakons uit de Mahabarata en legenden uit de Javaanse Middeleeuwen. Prins Damar Woelan. In hoofdzaak Javaanse teksten met Nederlandse intermezzo's. Dans, gamelan, zang . .

Zo nu en dan werd er een vertoning in de avond gegeven die tot middernacht duurde. Naast de toneelruimte liet ik grote kampvuren bouwen — die de kinderen zelf onderhielden en voldoende licht gaven. Er waren duizenden toeschouwers. Muziek, zang en de hoog opblaaiende kampvuren trokken het publiek en iedereen mocht en kon van het spel genieten. Het meest genoten de spelers en hun leermeesters. De kostbare gewaden kregen wij in bruikleen van de Javaanse dansvereniging Krido Jatmoko.

De Javaanse „clowns”, de panakawans, Petrok, Gareng en Semar werden gespeeld door jongens uit het derde leerjaar.

Bij elke wajangwongvoorstelling treden deze figuren op. Hun rake opmerkingen werden zonder schroom geuit en het was steeds weer wonderlijk hoe kinderen van negen jaar tot deze spontane prestaties konden worden geleid.

Deze feesten typeerden het schoolleven. Soms hoogtepunten van bijzondere schoonheid. Een paar voorbeelden: Het spel van Damar Woelan, „prins manestraal” heeft een scène, waarin de ontvoerde prins als geitenhoeder een tiental verzen zingt (jav.). Een van mijn helpers Moh. Djamin, de latere minister van Onderwijs Dr. Yamin, had een kudde van twintig geiten in het struikgewas opgesteld. De volle maan kwam op en hing bloedrood boven het toneel. De kleine negenjarige zanger liep met zijn kudde het veld op en zong deze liederen. Deze jongen had een prachtige heldere stem voor het Javaanse lied. Er was een nauw hoorbare gamelan-begeleiding. Het talrijke publiek en wij beleefden momenten van schoonheid. Maar geen applaus. Ademloze stilte en opgaan in een situatie van een mensenkind

in grote moeilijkheden, beleefd tegen een kosmisch decor.

Een andere keer was het de geschiedenis van Sri Ramatjandra die zijn door de Raksasa's geroofde bruid bevrijdde met behulp van het apenleger van Hanuman, de witte aap. De apendans werd uitgevoerd door vijftig jongens van tien tot twaalf jaar. Zij waren geheel in 't wit gekleed, ook wit geschminkt. Hadden een sierlijke witte staart, die met een krul aan 't hoofd was vastgemaakt. Nadat de rover Rawana met Sita de bruid verdwenen was en de gamelan een licht intermezzo gespeeld had, sprongen van alle kanten de dansende witte apen naar voren, stelden zich in slagorde en zetten — nu donderde de gamelan oorverdovend — de vervolging in gevechtscans in.

Tekenen. Ik handhaafde — niet enthousiast — de tekenmethode Toot & Van Steenderen (Cor Bruin) maar in de zevende klas liet ik lesgeven door een Javaanse schilder Mas Pirngadi (olieverf). Het was mijn voornemen om tijdens mijn (studie) verlof bijzondere aandacht aan deze expressievorm te besteden ².

Het taalonderwijs. Vóór de uitgave van het „Bronnenboek” had Dr. Nieuwenhuis mij uitvoerig ingelicht over zijn visie op het onderwijs in de vreemde voertaal en mijn school was de eerste waar deze didactiek werd toegepast. Ik had een gestencilde copy van zijn manuscript, het Bronnenboek. In de voorklas in het eerste leerjaar werd het nieuwe taalonderwijs (Nederlands aan uitsluitend Javaans, Soendasch en Maleis sprekende 6 à 7 jarigen) reeds toegepast. Deze kinderen hadden op de avondfeesten een eigen programma aan het begin.

Er werd eens een kaboutergeschiedenis opgevoerd in het Nederlands. Mijn vrouw gaf het taalonderwijs in de eerste klas en had de teksten ingestudeerd. Tegen haar advies in, liet ik tijdens de kaboutermaaltijd chocoladevla serveren. Bij de repetities aten ze van lege bordjes. Dat ging best — maar toen de souffleur het gesprek weer opgang wilde brengen, protesteerden de kabouters „Mevrouw de pap is nog niet op”. „Eerst de pap mevrouw”. Een prettige indicatie voor de goede ontwikkeling van het taalonderwijs. Het publiek bulderde (belangstellenden van het departement) en applaudiseerde — 't geen nooit voorkwam.

In de middenklassen ging de overschakeling langzaam aan — in de hoogste klas waar ik les gaf was het taalonderwijs al geheel op de nieuwe grondslagen opgebouwd.

Er was daar een platenverzameling (\pm 3000 platen) geordend naar onderwerpen: schipbreuken, aardbevingen, veeteelt, mijnbouw land-

schappen, markante foto's uit grote steden; Londen, Parijs, Tokio, Amsterdam, Den Haag, Rotterdam.

Beroemde schilderijen: Rembrandt, Da Vinci, Michel Angelo, Aardrijkskundige kartons, bekende persoonlijkheden uit de actuele politieke wereldsituatie, grote geleerden, platen met grapjes uit Punch (vertaald), veel dieren en planten. Deze verzameling werd voortdurend vernieuwd: ik had een eindabbonnement op een uitstekende leesportefeuille en elke week ontving ik een kist met de grote wereldtijdschriften. Een club bijzonder pientere leerlingen uit de hoogste klas wist daar wel weg mee. Nieuwe platen werden geplakt op passe-partouts en in de files gezet — met commentaar van mij. Oudere werden opgeruimd. Ik heb, vooral bij de leeslessen buitengewoon veel gehad aan deze verzameling. De leerlingen waren er in thuis. Een lange lage kast met file-laden was altijd voor hen open. Hoewel wij verschillende platenseries gebruikten, was deze verzameling veel effectiever ook bij aardrijkskunde, geschiedenis en biologie.

Het rekenonderwijs werd gegeven volgens de methode Bouman & Van Zelm. In de hoogste klasse werd — een vanzelfsprekendheid — *gedifferentieerd*. De kinderen werkten samen in kleine groepjes of individueel. Zij die het beruchte dertiende deeltje hadden doorgewerkt, kregen geen opzettelijk rekenonderwijs meer; zij waren mijn assistenten bij de minder vluggen. Dat doorwerken van deeltje 13 was niet alleen een hoog te waarden prestatie voor rekenen, maar meer nog voor de taalbeheersing. De redactie van de vraagstukken in dat boekje is verre van eenvoudig — maar zij presteerden het soms met — vaak zonder hulp. Maar al die sommen waren gemaakt en *goed*. Eigenlijk had ik schoon genoeg van de sommen en het eindeloze — zinloze — gecijfer. Maar ik miste de kennis om op goede gronden daaraan een einde te maken.

Handenarbeid, handwerken. Een Soedanese timmerman leerde de kinderen omgaan met inheems gereedschap. Zij maakten tafels, aquaria, vuilnis-bakken en leerden een begaanbare brug slaan over de Kali Petodjo. Zij gebruikten hiervoor bamboe en tali idjoek, touw gemaakt uit vezels van de arènpalm. Zij maakten ook de decors voor de wajangvertoningen. Hindoe tempels — 15 m hoog — van bamboe, een soort jute, beschilderd met lijmverf.

De meisjes kookten en braadden een eenvoudige inheemse vegetarische maaltijd voor 't gehele gezelschap, anderen leerden naaien en verstellen. Dit gebeurde gedurende de middaguren eenmaal per week. Speciaal onderwijs in de biologie kwam niet op de lesrooster voor.

Wel waren er veel planten en dieren op het schoolterrein en daar werden de leerlingen over ingelicht:

- a. Een atlasvlinder had eitjes gelegd tegen de stam van een mahonyboom. Dat wist dezelfde dag de hele school. Ze wisten ook dat die eitjes voor vele vogels een lekkernij betekenden. Dus werd er een kooi van klamboegaas omgemaakt. Er kwamen rupsen; enkele bleven, verpopten zich en wat later kwamen de grote vlinders er uit.
- b. De marquesa's moesten kunstmatig bevrucht worden. In de bloeitijd klommen de jongens op het dak en namen de taak van de insecten, die in Indië niet voorkwamen, over.
- c. Het zeewateraquarium moest 3x per week verversd worden. Een visserszoon uit Priok bracht 3x per week een blik zuiver zeewater mee.
- d. Er waren gastdieren, meestal vogels. Een adelaar, die weer wegvloog toen zijn vleugels voldoende uitgegroeid waren.
- e. Ik kocht op venduties voliëres met vogels, die na een stevige kennismaking weer vrijgelaten werden.
- f. Een halfwas krokodil werd afgewezen — maar wel goed bekeken — zijn bek was met kettingen dichtgesnoerd.

De levensprocessen van plant en dier werden aldus geobserveerd. In de aardrijkskundelessen en in de leesles kwamen veel dieren ter sprake en de platenverzameling liet ons nooit in de steek.

De kinderen leerden enkele liedjes uit „kun je zingen, zing dan mee” maar de europese zang kwam er niet te best af.

Elke morgen kwamen alle klassen bijeen in de pendopo. Er werd een lied gezongen en dikwijls vertelde ik iets. Dan gaf de dame uit de voorklas een vrolijke mars op de piano en in enkele minuten zat iedereen op zijn plaats en vingende lessen aan.

Het schooljaar werd ceremonieel ingeleid. Alle kinderen waren in de pendopo. Islamitische, Christelijke en Boeddhistische priesters baden elk op zijn wijs voor het welzijn van de school en deponeerden daarna de Koran, de Bijbel, het Jatakam en de Mahabarata in het silentorium op een tafeltje.

Terwijl de priesters dezer godsdiensten voor het nu gesloten gordijn stonden sloot ik de plechtigheid met een woord van dank en zei „Ik hoop dat de geestelijke waarden dezer heilige boeken het schoolleven mogen bepalen, de onderwijzers inspireren, de kinderen steunen bij hun studie”.

De kijahie Mohammad Santri van de Salak, een invloedrijke en be-

roemde kluzenaar zond — ongevraagd — een discipel met een envelop „voor de wereldse noden der school”.

Mijn hoofddoel had ik wel bereikt: een schoolmilieu, waarin de kinderen blij waren, actief, inventief en waarin zij schoonheid beleefden in hun spel, hun creativiteit. Het onderwijs was, uitgezonderd het taalonderwijs, didactisch gezien nog wel weinig vernieuwd maar de kinderen hadden een uitstekende leerinstelling. Aan examens werd geen aandacht besteed maar de abiturienten werden graag aanvaard op kweekscholen en op de m.u.l.o. Dit succes was van betekenis. Belangrijker voor mij was echter een school met gelukkige, open kinderen te hebben gecreëerd; een school waar graag gewerkt en geleerd werd, alle potenties van de leerlingen ontwikkelingskansen kregen en naar mijn overtuiging, de opvoeding tot volwassenheid in de eigen cultuurvorm, de overheersende factor bleef. De eerste fase van mijn vernieuwingsarbeid was beëindigd. Het departement versierde de school bij mijn vertrek officieel met het predicaat „uitmuntend”.

Ik besepte echter terdege mijn tekorten op didactisch gebied en schreef hierover aan Professor Kohnstamm.

Het gevolg van deze correspondentie was een studie van aug. 1928 tot jan. 1932. De studie boeide mij uitermate, naast de colleges van het Nutsseminarium volgde ik de lessen van de hoogleraren Steinmetz en Bongers.

Ik was goed georiënteerd in de omvangrijke vernieuwingsliteratuur van die tijd, maar die belezenheid leek me vrij eenzijdig. Ik moest zien hoe men het deed en had het voorrecht het nieuwe onderwijs in Wenen, Dresden, Hamburg en Brussel grondig te kunnen bestuderen. De leidende personen, meestal de auteurs van de geschriften over het nieuwe onderwijs, gaven mij de gelegenheid tot gesprekken; speciaal die met Dr. De Croly, Dr. Martha Muchow en Richard Rothe waren voor mij bijzonder leerzaam.

In Amsterdam terug werden mijn ervaringen — Prof. Kohnstamm en dhr. G. van Veen — telkens kritisch bekeken. Toen rijpten de plannen voor Indië. Kohnstamm was zeer geporteerd voor het Daltonplan. Ik niet. Ik had enige jaren voor de vakken aardrijkskunde en geschiedenis Dalton taken samengesteld. De Nederlandse leerboeken voor A. en G. leenden zich niet voor Daltontaken. Ze waren slecht „geprogrammeerd” en te compact geredigeerd. Daardoor werden „conferenties” te veel aangevraagd, die ik wel graag genoeg gaf, maar dit werden lessen aan kleine groepen oude stijl.

De Montessoriwerkwijze leerde ik wel goed kennen door een half-

jaar lang wekelijks te hospiteren aan een goede Montessorischool in de Corellistraat te Amsterdam. Ik had bewondering voor de ijver en de nauwgezetheid der leerkrachten, maar begreep tevens dat Montessori en Parkhurst mij maar weinig te vertellen hadden.

Ik had het projectonderwijs — Dewey, Schumaker, Killpatrick — bestudeerd uit de publicaties van deze auteurs en deze literatuur sprak mij bijzonder aan, vooral nadat ik deze onderwijsvormen met Decroly, die correspondeerde met Dewey had besproken. Ik moest het doen met die boeken, maar was wel gelukkig toen een onderwijzer, J. de Hon, hoofd van een H.I.S. in Salatiga mij mededeelde projecten met zijn leerlingen te zullen beproeven. Deze man, vakbekwaam als maar enkelen kunnen zijn, kende het amerikaanse onderwijs, zoals dat door bovengenoemde drie auteurs werd voorgestaan, goed en ik besloot, eenmaal terug op Java, zijn werk te gaan zien, in zijn school. Ik kreeg daartoe vrij spoedig de kans en keerde terug naar Bandoeng in de overtuiging, dat De Hon het projectonderwijs op een eminente oosters georiënteerde wijze had gerealiseerd.

Voor ik naar Indië terug ging richtte ik in de collegezaal van het Nutsseminarium met een aantal medestuderenden uit Indië en die plan hadden daarheen te vertrekken het „Indisch Pedagogisch Genootschap” op, een organisatie, die later op haar congressen en in haar tijdschrift de Indische Onderwijsproblemen uitvoerig besprak. Het departement toonde grote aandacht voor deze organisatie; enkele hoofd-ambtenaren werden lid. Ik vermeld het werk van het I.P.G. omdat ik op het eerste congres in Bandoeng (1932) de gelegenheid had functie en taak van de pedagogiekleraar te bespreken. Ik verdedigde — vergeefs — de stelling dat deze leraar tevens hoofd van de of van een leerschool diende te zijn maar stuitte op grote tegenstand. Het werd een fel debat, waaraan de hoofdinspecteur van het kweekschoolonderwijs een einde maakte door mee te delen, dat hij beide standpunten kon billijken — maar de departementschef zou voorstellen mij tot leerschoolhoofd aan te stellen, met alle vrijheid tot het aanbrengen van hervormingen, op voorwaarde dat ik de examen klasse van de kweekschool als leraar zou leiden. Ik aanvaardde een paar weken later de benoeming en startte met mijn tweede proefschool. Ik heb er geen spijt van gehad, want ik behield de grote vrijheid waaraan ik gewend was, de hoofdinspectie en het departement werkten mee.

DE TWEDE PROEFSCHOOL

Deze school was een openbare school, tevens een der leerscholen van de gouvernementsschool te Bandoeng. Op mijn experimentenprogramma stonden: een vorm van Gesamtunterricht, een vorm van projectonderwijs, globaal leren lezen en tegelijkertijd zorgen dat de kwekelingen enige notie kregen van het nieuwe onderwijs. Dit was geen gemakkelijke taak voor de leerkrachten. Voor mijzelf ook niet. De zaak was nogal gecompliceerd: goed leren lesgeven met de nog oude reken-methode. Nieuw taalonderwijs (Nieuwenhuis) vroeg nieuwe vormen voor het voortgezet lezen, spreeklessen, duidelijke lessen in de grammatica, speciale dicté's.

Het was niet gemakkelijk, maar het lukte voorlopig. Mijn pedagogieklessen gaf ik in de leerschool — waar ik (ambulant) toch altijd aanwezig wilde zijn.

Na enige jaren bleek toch wel een methodologische fout te zijn gemaakt. Een leerschool is een geheel ander instituut dan een vrije experimenteerschool. Research en opleiding zijn twee verschillende zaken.

In de eerste maanden trachtte ik het schoolmilieu te veranderen en het niveau van de Ardjoenaschool te Batavia te benaderen. Dat lukte maar zeer gedeeltelijk; het terrein was kleiner, het gebouw dateerde uit de vorige eeuw. Een pendopo was er niet. Het terrein was omzoomd met oude waringin bomen, die het werken buiten — schaduw mogelijk maakten.

Ik liet er een sawah (rijstveld) aanleggen. Deze sawah werd van het rijstplanten tot de oogst door de kinderen der drie laagste klassen verzorgd. De sawah — de rijstvogels kwamen op bezoek — de goeboeg, een wachthuisje op een hoog bamboe-staketsel, van waaruit de rijstvogels verjaagd werden, deden bijzonder goede onderwerpen aan de hand voor het nieuwe onderwijs in de drie lagere klassen. De omgeving van de school was rijk genoeg: een groot park, een vijver met goudvissen, een fontein. Soms bracht klas I de post naar de brievenbus. Maar het was cultureel esthetisch gezien op geen stukken na de Ardjoenaschool. Ik meen dat het openbaar onderwijs minder mogelijkheden biedt. Ik gevoelde het gemis van gamelan, dans en Javaanse zang heel sterk.

Er waren maar kleine wandelingen nodig om met een object kennis te maken. Het gesprek werd eerst in het Soedanees gehouden en daarna in 't Nederlands herhaald.

De methode voor 't aanvankelijk leesonderwijs; ontworpen in samenwerking met Math. Crijns bracht ons wel tot het gestelde doel, on-

getwijfeld door de dagelijkse observatie en contrôle: onjuistheden werden achterhaald — gecorrigeerd. Er was te veel hulp nodig. Het grondmateriaal bestond uit dertig zinnen met opdrachten als „geef mij de stok eens aan”. Deze zinnen (lettertype Hogeboom en Moerman) waren met zwarte inkt op gele stroken karton geschreven (hoogte letters 3 cm., breedte stroken 10 cm.)

Het schrijfonderwijs werd apart gegeven. Tussen het Gesamtunterricht, leren lezen en schrijven bestond geen direct verband. Dit bevredigde mij allerminst, doch de opleiding stelde heel duidelijk haar eisen t.o.v de praktische vorming.³

In de hogere klassen, waar elke dag een inleidend gesprek gehouden werd, gewoonlijk over actuele onderwerpen, werden enkele projecten beproefd. Deze vonden een begin in die gesprekken. Zij namen ongeveer zes weken tijd in beslag.

Er waren per week zes schooldagen van 7.30 tot 13.00 uur. Twee pauzes (9.00—9.30 en 11.00—11.30 uur) braken die schooltijd in drie lesperioden van 1 ½ uur. Eén lesperiode per dag werd vrij gehouden voor het gewone taal- en rekenonderwijs. Twee lesperioden werden gebruikt voor het projekt, dus 144 lessen van 45 min.

Het eerste projekt 7e klasse vond een begin in een gesprek over de malaise in de suikerindustrie op Java. De gezamenlijk geredigeerde vraag, waarop een antwoord gezocht moest worden, luidde: „Hoe komt het, dat de suikerindustrie, „de kurk waarop Java drijft” plotseling tot ondergang gedoemd lijkt”?

De kinderen (14—15 jaar) waren erbij betrokken. De vele ontslagen ook in de toeleverende bedrijven drukten de gehele gemeenschap. Vele suikerfabrieken werden gesloten. Sociale voorzieningen waren er niet of van geringe omvang. Vele gezinnen, nederlandse en indonesische, waren naar Bandoeng gekomen om bij familie en vrienden betere tijden af te wachten. De leiding van dit projekt berustte volledig bij de klasseleerkracht, Mevr. L. Pen-Kasteel.

Op die maandagmorgen besteedde zij de gehele eerste lesperiode aan „algemene beschouwingen”, waaraan alle leerlingen deelnamen. Het gesprek werd beëindigd met een afspraak „Over een week beginnen we, zorg dat je wat meer bijzonderheden te weten komt”. Men moet zich wel indenken, dat deze kinderen (7e klas) ruim zeven jaar Nederlands geleerd hadden volgens de methode Nieuwenhuis en die taal nu als voertaal moesten gebruiken bij de uitvoering van dit projekt.

Zij leefden in twee — enkelen in drie — taalwerelden, met grote ver-

schillen in structuur, idioom, woordenschat. Maar zij konden denken in het Nederlands; vertalen — een kort beginstadium — kwam niet meer voor. Er was in hun beheersing van het Nederlands een onderbewust linguïstisch substratum, waarin de aangeleerde structuur eigenaardigheden bij hun actief taalgebruik regulerend werken. Zij bereikten een beheersingsniveau, dat geen enkele middelbare scholier bij zijn vreemde talen studie bereiken kan 4.

De volgende week werd het werkstuk, het project suiker ontleed in verschillende aspecten. Er was die tweede maandagochtend al heel wat studiemateriaal aanwezig, Suikerriet, krantenknipsels, foto's van plantage's en fabrieken, suikerblokken van de arènpalm, van de kokospalm (de z.g. goela djawa). De volgende deelvragen werden afgeleid uit de oorspronkelijke:

1. Wat voor plant is suikerriet (biologische kant).
2. Zijn er meer suikers? (er was al gesproken over de palmen, ahorn, honing, beetwortelen).
3. de fabricage.
4. er werd veel geld verdiend met de plantages. Hoe kon dat (ec. aspect). Goedkope Cuba-suiker.
5. Waar wordt op de wereld suikerhoudend gewas verbouwd (aard. kant.)
6. Suiker in de geschiedenis (duidelijk gericht op napoleontische conflicten).
7. Ramp op Java. Hoe is dat mogelijk geworden?

De organisatie: er werden 7 werkgroepen gevormd. Als de deelstudien klaar waren, zou mondeling gerapporteerd worden aan de gehele klas. Op 't bord zou dan een samenvatting komen. De groepen vormden zich zelf. Zij hadden een duidelijke taakomschrijving — 't leek iets op de assignments van Parkhurst. Mevr. Pen had niets te regelen.

Het materiaal: Wij zorgden voor geschriften, publicaties, platen. Maar de jongelui zelf beschikten reeds over veel merkwaardige platen en zaken. Ik bepaalde mij in hoofdzaak tot observeren van de leerkracht en de leerlingen en was verbaasd over de ontwikkeling van initiatieven.

„Mogen we naast de sawah een suikerrietuin maken”? Die was er binnen twee dagen. Oppervlakte 5×8 m., compleet met watervoorziening. Een ontslagen tuinemployé had hen geassisteerd.

De rapportage werd door Mevr. Pen geleid. Korte samenvattingen

van artikelen (moeilijk, maar dit moest geleerd worden. Was taalonderwijs van de eerste orde) gedocumenteerd met platen en concreet materiaal.

Elke groep had een spreker en een schrijver. Toen de studie beëindigd was, kwam de spreker voor de klas en vertelde wat de groep gevonden had. Een luisterende klas, kritiek, veel vragen. Een verslag vulde een paar schooltijden. Onderhand schreef de schrijver op 't bord; zinnen waarover eenstemmigheid verkregen was: een verkort rapport.

Aangezien elk aspect grondig voorbereid, besproken en van conclusies voorzien was, beschikte de gehele klas over een uitgebreide kennis van het onderwerp „*De suikerramp*”.

Tijdens het projektwerk vroeg ik eens of de grote aandacht voor de bijen (wilde bijen, er is geen bijenteelt. De bijenvolken bouwen hun raten ect. onder atapdaken der dorpshuizen) niet te veel afweek van het onderwerp (werd het doel niet uit 't oog verloren?) Het antwoord was goed. „We hebben 't over suikerhoudende planten. Dat zijn alle planten met bloemen. Maar alleen de bijen kunnen de honing eruit halen”. Ik wilde niet wijzen op 't verschil tussen de cultures en de vrije natuur. Er kwam in hun rapport een passage over honing en de bij met een tekening van dit insect en z'n anatomie.

Bij het opmaken van de balans merkten wij, dat het taalgebruik uitzonderlijk gestimuleerd was. Niet alleen door de soms moeizame samenstelling der rapporten, maar vooral tijdens de periode der integratie.

Er was wat gerekend — eigenlijk meer het vinden van kwantitatieve verhoudingen in de economie (Rijksinkomsten). De wereld was even vanuit een ander standpunt bekeken (suikerproductie: er was een wereldkaart, waarop details waren aangegeven). De biologie had een goede beurt gekregen. De reis van Prof. Jeswiet naar Nieuw-Guinea, waar de rietsoort die op Java verbouwd werd, was ontdekt. Er was — 't bleek duidelijk in de integratieperiode — inzicht gekomen op economische verhoudingen, politieke achtergronden.

Er was veel tekenwerk, een suikerplantage en een vloerzandtafel. De rietsuikertuin: de groene sprieten waren al zichtbaar.

Het belangrijkste was de grote intensiteit waarmee de leerlingen hun taken volbrachten en echt de zelf gestelde doelen hadden bereikt. Geen moment van verslapping en prestaties boven onze verwachting. Er was echter een factor, die in feite met deze didaktiek, noch met de „leerstof” iets te maken had en die medebepalend was voor

dit eerste succes. Deze factor was verborgen in het totaal nieuwe, in de andere verhouding tot de onderwijzers, tot elkaar, het vele werk met de handen. Later leerde ik de naam kennen die men in Amerika aan deze factor gegeven had: het Hawthorne effect (zie hiervoor School Organization, Theory and Practice van Marian Pope Franklin, University of North Caroline '67). Die zou men bij een juiste waardering — evaluatie — in mindering moeten brengen.

Na de sluiting van het project werd weer volgens het lesrooster gewerkt.

De kwekelingen had ik theoretisch op de hoogte gebracht en de ontwikkeling in de praktijk werd door hen nauwlettend gevolgd.

Bij de nabeschouwing verzocht ik hen zich te splitsen in twee groepen: een pro-groep en een contra-groep. Met enkele hoofdkur- sisten — indonesische onderwijzers geselecteerd op aanleg en praktische bekwaamheid — werden voor- en nadelen uitvoerig bekeken.

De contra's: te lang geduurd, gevaar op zijwegen te geraken, hoe gaat 't als 't nieuwtje er af is, moeilijk werk voor een niet in de richting geschoolde leerkracht, houdt men steeds het hoofddoel van onderwijs en opvoeding voor ogen en wat domineert, onderwijs of opvoeding, de leerlingen zijn niet altijd op school, gaan er een enkele keer op uit zonder begeleiding: is dat verantwoord?

Het waren nuttige uren voor mij. Mijn collega's opvoedkundigen waren eigenlijk minder kritisch en de Bandoengse schoolhoofden wilden eveneens proeven nemen.

Een echt door de kinderen uitgewerkt project is, door het spontane van de arbeid, meer centrifugaal.

Het was meestal een pseudo-project, dat op enkele scholen werd gemaakt. De leerkracht ging *zelf* het project uitwerken en de resultaten van dit werk vormden de inhoud van een reeks lessen. De samenvattingen werden overgenomen door de leerlingen, van veel plaatjes voorzien — *maar 't was niet hun eigen werk*. Zij maakten wel indruk op ouderavonden.

Ik ging voort met deze projecten met perioden van „normaal” onderwijs — vier tot zes weken — er tussen. Deze perioden waren noodzakelijk i.v.m. de opleidingsfunctie van de leerschool.

De vijfde en zesde klasse kregen hun beurt.

Eén project werd door drie klassen, elk op zijn eigen wijze, gemaakt. „Licht, wat betekent licht voor de mensen.” Aanleiding: artikelen over olie import in Oost-Azië: „Oil for the lamps of China”. Een enorme commerciële propaganda, aanmaak van miljoenen muurlampjes.

Het totaliteitsonderwijs ontwikkelde zich zeer bevredigend; het ging over de sawah, over de tuin met suikerriet, een scharenslijper. De toevallige eenheden, waren kort van duur, hoogstens een paar dagen.

Het werkschema: observatie, verwerking, expressie (invloed van De Croly) leidde tot veel taalgebruik en stimuleerde de taalgroei uitstekend. Een bijzonderheid, ook op deze tweede proefschool, was de opvallende ontwikkeling van het tekenen en schilderen. Ik stuurde aan op een duidelijke figuratieve vormgeving, duidelijk in de richting van Richard Rothe, die ik — en zijn werk — in Wenen had leren kennen. Een in Wenen afgestudeerde talentvolle Javaanse jongeman, leerling van Rothe, assisteerde de leerkrachten en maakte deze nieuwe wegen begaanbaar voor hen. Bevrijd van de methodische voorschriften, toonden de leerlingen, vooral de midden klasse een expressieve vormingskracht, die alweer veel collega's trok. Een kunstkringcommissie bekeek de tekeningen. Er kwam een tentoonstelling en een I.P.G. congres over tekenonderwijs.

De openbare school was westers georiënteerd en de kweekschool eiste een vorming van dien aard. Ik voelde het gemis van muziek, zang en dans als een tekort in de educatie van deze Indonesische kinderen. Ik liet dit duidelijk blijken in mijn rapporten over ontwikkeling van het nieuwe onderwijs op de tweede proefschool en wees in die verslagen op de tekorten in het traditionele geschiedenis onderwijs. De leerstof: Nederlandse geschiedenis uit Nederlandse boekjes en een Indisch leerboekje, dat in hoofdzaak de geschiedenis der Oost-Indische compagnie behandelde. Droog, vreemd en voor Indonesische kinderen eigenlijk onaanvaardbaar. Hun voorouders hadden altijd ongelijk en delfden steeds het onderspit.

Reeds eerder was door mij een monografie samengesteld genaamd „Het stamland der Indonesiërs” berustend op gegevens uit de publicaties van Kern, Fruin-Mees, Pater Schmidt en Franse Indo-Chinese geschrift.⁵ Een tweede „Het oude Aryawarta” was ontleend aan de Cambridge History of India.

Men kon hier niet op ingaan in die tijd, gebonden als men was aan de concordantie van het Indisch onderwijs met het Nederlandse.

Zo ging het met mijn bezwaren tegen het aardrijkskunde onderwijs 'n gedetailleerde leerstof over Nederland en de provincies en alle landen van Europa — net als in Holland. Ik vroeg meer aandacht voor India, China en Japan, Siam en Birma en de overkant van de Pacific: Amerika. Deze problemen kwamen aan de orde op congressen en bijeenkomsten van het Nederlands Indisch Onderwijzers Genoot-

schap en het I.P.G. en hadden stellig invloed op de opinie in de schoolwereld.

Het starre koloniale bewind in Den Haag werd, onder de druk der tijden een klein vleugje milder. Het kabinet had echter geen notie van wat er eigenlijk omging in Oost en Zuidoost Azië. Het funeste paternalisme van Colijn c.s. steekt schrill af tegen de forse voorstellen van het departement te Batavia in de laatste jaren voor '40 (Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940 Dr. S. L. v.d. Wal 1963).

Ik las hier mijn visie op de ontmoeting van de twee culturen in. De Indonesische en speciaal de Javaanse is bijzonder rijk: literatuur, toneel, dans, muziek en zang zéér eigenaardig en niet te vergelijken met cultuurvormen elders.

De Soendanesche vormen kwamen er 't dichtst bij, doch de Portugese invloeden in West-Java bevorderden de ontwikkeling niet (Dr. de Haan Priangan uitg. Bataviaas genootschap).

Deze cultuurvormen waren en zijn waarschijnlijk nog *volksbezit*.

Bij het zoeken naar gelijkwaardige artistiek-esthetische vormen in de Westeuropese Nederlandse beschaving dringt de term *cultuurarmoede* zich bij mij op. Wat men pleegt aan te duiden met de term cultuur is helemaal geen volksbezit: Nederland heeft een elite cultuur. Alle ontwikkelingskansen in kunstzinnige richting bleven uit. De geest van Calvinijn heeft de aard van het Nederlandse geestelijk leven sterk medebepaald. Het karakter van de Nederlandse mens is iets anders. Al heeft hij niets meer met kerkelijkheid te maken, hij ontkomt maar moeilijk aan de invloed van eeuwenlange calvinistische indoctrinatie „Wij zijn een christelijk volk”.

Deze instelling van de Compagnie en later van de Ministers van Koloniën en de Staten Generaal bepaalden het openbaar onderwijs aan Indonesische kinderen. Er was geen ideëel doel: de zich uitbreidende commercie en cultures eisten geschoolde goedkopere werkkrachten, dan uit Holland konden worden betrokken. Aangezien de bruikbaarheid der werknemers steeg met hun beheersing van het Nederlands, kreeg Dr. G. J. Nieuwenhuis zijn kans.

Aan mijn eerste proefschoon, een bijzondere school, kon ik veel realiseren, dat bij het openbaar onderwijs niet kon.

Hoewel onderzoek en experimenten aan de tweede proefschoon uitermate nuttig waren en er hoogwaardige kanten in het schoolleven waren (de sawah, de suikertuin, de ontwikkeling van het tekenen, de zeer actieve perioden van het projektonderwijs) stelde de andere en in wezen

meer voorname functie als vormingsschool voor onderwijzers eisen, die mij beletten op allerlei vraagstukken dieper in te gaan.

Ik legde mijn bezwaren aan de hoofdinspectie voor. Het resultaat was de instelling van de derde proefschool, ditmaal een openbare Europese school te Bandoeng (Roemer Visserlaan) J. de Hon nam de leerschool van mij over. Ik werd vrijgesteld van lessen aan de Kweekschool, ambulant natuurlijk en kreeg vrijheid wederom tot elke didactische verandering.

Andere voorwaarden: de school aanvaarden zoals die reilt en zeilt: geen uitgezochte leerkrachten. Verder werd besloten geen enkele belangstellende meer toe te laten zelfs de gewestelijke inspectie niet. Drie-maandelijksse rapporten aan het Departement.

DE DERDE PROEFSCHOOL

Het was een ruim gebouw: 8 ruime klaslokalen, een enorme pendopo en een bijzonder grote speelplaats. Ruime bijna drie meter brede galerijen liepen om de gehele school.

Mijn taak was:

- a. de schoolvorderingen der kinderen te vergelijken met hun verstandelijke aanleg.
- b. te zoeken naar een vorm van totaliteitsonderwijs (deze naam was inmiddels aanvaard) waarin aanvankelijk lezen, schrijven en rekenen geïntegreerd waren.
- c. Zodanige projektvormen te ontwerpen over onderwerpen, die in geheel Indonesië zouden kunnen worden uitgevoerd.
- d. Nagaan hoe het taalonderwijs op grondslagen van Dr. G. J. Nieuwenhuis vatbaar zou zijn voor intensivering, vooral t.a.v. het voortgezet lezen, studerend lezen.
- e. Het aardrijkskunde onderwijs en het geschiedenis onderwijs met zodanige vormen van handenarbeid en tekenen te begeleiden, dat meer heldere voorstellingen verkregen worden en de beklifkracht van het geleerde verhoogd wordt.
- f. Na te gaan op welke wijze een goed verzorgd, duidelijk en snel handschrift verkregen zou kunnen worden.

De ontmoeting met gebouw en leerkrachten verliep met kleine schokjes. Men vond het maar matig tot proefschool uitverkoren te zijn. Maar dienst is dienst en een nogal koele bereidheid was mijn deel. Het gebouw en de ruimten er om heen bevielen me best — evenwel er hing in alle klasselokalen een mufte lucht.

Ik ging naar 't hoofd van de plaatselijke afdeling Burgerlijke Open-

bare Werken (B.O.W.) en kreeg 't gedaan „De hele school van binnen en van buiten witten, de afvoerpijpen nakijken en de plafonds reinigen” stond er op het werkbriefje van een aantal werklieden.

De laagste 4 klassen kregen drie dagen vakantie, het gehele meubilair ging naar buiten. De kasten met boeken werden in de pendopo gezet en 't begon. Ruim honderd jongens en meisjes krabden en schuurden de banken en kasten schoon: het mooie kaneelkleurige oude djatihout kwam te voorschijn. De vloeren werden met heet sodawater geschrobd — het binnenwitten was klaar — en gedweild. De heldere banken kwamen weer op hun plaats en er was een feest met limonade en gebak voor de kinderen. De school was schoon. Een prettig symbool voor de toekomst.

De kinderen. Zij waren overwegend van Indo-europese landaard, er waren enkele Hollandse, een paar Japanse, Javaanse en Chinese leerlingen. De Indo's kwamen uit een schamel milieu, de niet Nederlanders uit gezinnen, waar het Nederlands gezinstaal was. Welgestelde Javaanse en Soendanese ouders stelden er prijs op, hun kinderen naar Europese scholen te sturen. Deze kinderen behoorden tot de goede of zeer goede groepen.

Ik merkte op dat de Indo-europese kinderen zonder ontbijt naar school gestuurd werden en in de eerste pauze goede klanten waren van de vele snoep verkopers die dan de school bezochten op het voorplein.

Binnen een week kon ieder kind in de eerste pauze een warme rijstmaaltijd krijgen op school. Deze bestond uit rijst, sajoer, tempé of vlees. Voor de eerste klas stelde ik het ontbijt verplicht en deelde dat de ouders mee.

Ondertussen had ik beslag gelegd op 20 grote eettafels, afkomstig van een opgeheven internaat. 14 van die tafels (2 x 1.20 m) werden zandtafels. Op de andere stond elke morgen de tafel gedekt voor ruim honderd kinderen.

Deze materiële voorzieningen (schoonmaak, ontbijt) hadden het personeel verrast en ze waren er blij mee. Er werd vervolgens een grote moestuin aangelegd: tomaten, aubergines, kool, aardappelen, rode bonen, bladgroenten. Ik liet een duiventil maken met plaats voor vijftig vogels. Er kwam een hert (kantjil, dwerghert, hoofdpersoon in de kantjilverhalen — zo iemand als Reintje de Vos). Er kwam een konijnenhof, een stuk grasveld, afgerasterd met diep ingegraven gaas. Een soortgelijk weijtje met een geit. Aquarium, terrarium.

Alle schoolplaten bleven in de platenkist. In de goedang vond ik een complete serie platen van Van Lummel en soortgelijk oud platen-

materiaal, vergeten, maar goed van vormgeving. Van die platen, de vergeelde randen er afgesneden, maakten we friezen langs de muren: goede afbeeldingen van dieren.

Onderhand was het onderwijs begonnen. Ik hield mij in hoofdzaak bezig met de eerste klas. Het klassemilieu was als volg ingericht. Er was een speciaal gemaakt zwart bord van 3 meter lengte, 1 meter hoogte. Op de banken was de naam van elk kind gelegd: een los karton. Lettertype Hogeboom en Moerman 2cm hoog. Deuren, ramen, kasten, alle meubels dus, de platen waren van namen voorzien. Steeds met het lidwoord: het paard, de tafel, de muur. Mijn plan was lezen en schrijven aan te leren, pratende over een milieu onderwerp. Dat onderwerp was de eerste keer het ontbijt. De belangstelling was optimaal. Als de etenswagen over het grind knarste, werd de klas onrustig. Ze hadden honger. Een kwartier voor de pauze zat de gehele klas aan tafel voor een stevige maaltijd. Deze was gratis. Een comité zorgde voor bereiding, transport en financiering.

De eerste leesschrijfles stond niet klaar op het bord. Ik schreef in grote letters „wij eten op school”. Even praten. Ik maakte het bord weer schoon. Opnieuw de zin. De kinderen zagen nu nog beter hoe 't ging. Toen „wij” klaar was, stopte ik even „eten!” riepen ze. Dat kwam. En nu? „Op!”. Ik maakte 't bord weer schoon. „Schrijf maar mee met meneer, in de lucht” zei de onderwijzeres en liet zien wat ze bedoelde. De derde keer „schreven” alle kinderen mee. Toen kregen ze ongelinieerd papier en een potlood.

„Nou jullie”. Die eerste krabbels waren verrassende schriftachtige krullen. De w van wij hier en daar herkenbaar. „Op” bij enkelen al duidelijk. En bij de meesten de lus van de l.

Het verband — en wat een natuurlijk verband — tussen lezen, schrijven en milieu zal wel duidelijk zijn. Het traditionele schrijfonderwijs laat voorbeelden namaken. Dat voorbeeld is statisch. Schrijven is een handeling. Die *handeling* moet geïmiteerd worden, het resultaat is het schrift. Vandaar: in grote letters voorschrijven. De beweging laten imiteren. Tegen overtrekken op doorschijnend papier van een onderliggend voorbeeld had ik bezwaren. In de eerste plaats: geen vrijheid van tekst. Ten tweede: de voorbeelden zijn enkele letters of elementen daarvan en hebben dus minder zin.

Montessori heeft oog gehad voor de beweging. Haar letterkaarten, groot, met opgeplakte letters van schuurpapier zijn evenwel te ruw en remmen de beweging m.i. te veel.

De volgende dagen kwamen er zinnen bij en tezamen vormden die zin-

nen het eerste leeslesje — met schrijfoefeningen.

De zevende klas schreef die leeslesjes uit op kwartovellen papier. Elk kind had er een. Delessen werden in zinstroken geknipt. Deze vervolgden in woorden. Daarna werden de lessen goed gelegd. Spelenderwijs ontstond een goed woordbeeld. Lezen en schrijven beïnvloedden elkaar.

Er waren spelletjes met de naamkartons, die elk kind op zijn bankhelft had.

Op een morgen lagen ze allemaal in de prullemand. De schoolbedienende had ze „vergeten”. Stuk voor stuk werden ze getoond. Hun eigen kaart kenden ze — maar ook die van de kinderen die om hen heen zaten. Zo speelden we met de etiketten; „de muur” hing aan de kast, zoeken werd er door de onderwijzers en mij op gelet, welke dominant „de kast” hing bij het paard (plaat van Van Lummel.) Bij het uiteten in de eestructuur van het woord leidden tot de herkenning. Daar was de hele klas bij *betrokken* en iedereen profiteerde van opmerkingen van vlugge leerlingen „kast begint met een k. — kijk zo” (in de lucht). Het leerproces is een individuele aangelegenheid lijkt het, maar hier was een sterke sociale inslag. De onderwijzeres begon te schrijven op 't bord. Daar kwam een k. en ze hield op. Wat nu? „kast” „koe” „lekker” (een woord uit 't eerste lesje) „Nee, dat kan niet dan moet er nog wat voor, wie kan dat?” Een paar kinderen konden het. Op deze en andere „toevallige” trouvailles kwamen we van de woorden tot de letters. Ik testte elk kind regelmatig: eind oktober werden alle letters gekend en geschreven.

Als er een nieuw lesje op 't bord kwam, over de konijnen die jongen hadden, over de duiven, die elke morgen om elf uur, als een kind met de maistrommel rammelde, kwamen aanvliegen, over de begrafenis van een officier met de militaire kapel, hun treurmuziek en terug een vrolijk mars (de weg naar 't kerkhof liep langs de school) — dan kregen de kinderen een blad papier, met lijnen verdeeld in zoveel ruimten als er zinnen waren. Daar werden de zinnen tussen geschreven, tegen kerstmis tussen gebruikelijke lijnen.

Voor kerstmis kwamen op 't bord de lesjes in 't geleerde schrift en daarnaast *dezelfde tekst in drukletters*.

Na de kerstvakantie kwamen de bekende boekjes van 't aanvankelijk leesonderwijs aan de beurt. De overgang bracht geen moeilijkheden.

Een andere stimulans voor het lezen vormde de klassebibliotheek. Ruim vijftig prentenboeken: sommige zonder tekst doch een woord, andere met een of meer regels en tenslotte korte verhalen met veel platen. Er waren ook prentenboeken, die we zelf maakten (prenten uit

tijdschriften) en van andere onderschriften voorzagen (in 't lettertype Hogeboom en Moerman).

Een paar maal in de week, in 't laatste lesuur kwamen deze boeken op tafel. Dat was een vrije drukke „les”. De platen werden bekeken, commentaar werd geleverd en soms lagen vier, vijf kinderen op de galerij om een opengeslagen groot prentenboek. De platen waren gekleurd en bijzonder duidelijk. Moderne illustraties met al of niet grappige vertekeningen waren er niet bij. De belangstelling was bijzonder groot en er werd gelezen, platen werden geïnterpreteerd en met de tekst in verband gebracht. Wij, de onderwijzeres en ik, observeerden, praten wat mee, beantwoordden vragen, stelden vragen en wij wendden de kinderen aan 't gebruik van en zorg voor *het boek*.

Voor het rekenen waren in het schoollokaal een paar witte muizen aanwezig, een weegschaal en zakken met verschillende vruchtenpitten: de helrode sokkapitten, sawohpitten, kemirinoten, enige linnen zakken, elk met honderd gobangs (indische $2\frac{1}{2}$ cent stukken, zo groot als een rijksdaalder) verschillende inheemse rekenspelen w.o. de tjangkok — een schuivorming blok met 2×7 kuiltjes overlans en voor en achteraan een grotere kuil, verscheidene dominospelen en een ganzenbord met grote dobbelstenen. Het traditionele telraam achtte ik nuttig genoeg om te behouden. In de werkmuur vlak boven het bord was een ouderwetse achthoekige scheepsklok opgehangen met een heldere slag, die ruim 24 uur liep. Het opwinden elke dag en 't gelijkzetten was een opwindende gebeurtenis. Die klok speelde een belangrijke rol. De slagen werden geteld. De onderwijzeres zei — vooral als 't ontbijt in 't zicht kwam — „het is nu half negen, nog een kwartier” of „het is nu vijf minuten voor elven”. Er werd geen expliciet onderwijs in tijdmeting gegeven en papieren klokken werden niet gebruikt.

Elke maand zorgde de hoogste klas voor een maandkalender van $2 \times 1\frac{1}{2}$ meter, verdeeld in zoveel dagcellen als er nodig waren. Die dagcellen waren een paar dm^2 groot. Elke dag werd in de (genummerde) dagcel het zichtbare resultaat van het schoolwerk aangebracht. „Het is vandaag de vijfde januari, gisteren was het de vierde, eergisteren de derde januari. Morgen, overmorgen. Ook verjaardagen. De kinderen mochten geen snoep meebrengen. De school trakteerde de klas op een kleinigheid. „Vandaag is Jan Schipper 7 jaar geworden. Hij heeft gezegd, „en nou ben ik nooit meer zes”. Wij kregen allemaal een handvol katjang”.

Het principe, dat mij leidde was, de kinderen de hoeveelheden te leren overzien, verhoudingen te doen ontdekken, de hoeveelheden in figuren

te leggen, ontleend aan dominostenen en dobbelstenen en dus de getallen te doen beleven. De rangtelwoorden goed te leren onderscheiden van de hoofdtelwoorden en de heel aparte zin van huisnummers, nummers van bladzijden.

Elke ochtend stonden de kinderen twee aan twee, of drie aan drie op de galerij. En dan werden ze *geteld*. „twee, vier, zes tot 36. Of dus drie, zes, negen tot 35. Een tekort. Een zieke. Ik maakte spelletjes — „met z'n vijven” een paar eenvoudige regeltjes op een wijsje. De hele klas in kringen van vijf, dansend en zingend. Dan riep ik „Met z'n achten”. De verzamelingen ontbonden zich tot nieuwe rangschikking. Wie overbleef, mocht een volgend spel afroepen.

Alles wat weegbaar was werd gewogen. De jonge muizen met sokkapitten. Een jong konijn met kemirinoten.

De gewichtshoeveelheden werden geteld, de sokkapitten in zakjes van gaas geborgen en dat alles kwam op de kalender in de dagcel van die dag. Vergelijking met vorige wegingen. „Hard gegroeid”. Ze zorgden erg goed voor de dieren. Koolbladen en wortels voor de konijnen en de geit. De muizen stukjes tempé. Uit de moestuin was een vrij grote (savoye) kool geogst. Ik stelde voor de kool te wegen met aardappelen. Er kwam protest. „Er zijn kleine en grote aardappelen.” Het meten en wegen met deze natuurmaten werd gestopt en in Mei werden de cultuurmaten ingevoerd de meter en de gewichten. Inplaats van handspannen, voeten, pitten en noten.

De rekenvaardigheid had zich prachtig ontwikkeld. Het getalbesef, het aantalbesef was er en de hoofdbewerkingen gingen vlot „uit het hoofd”. Er is dit gehele schooljaar geen rijtje sommen op 't bord geweest.

Ik voerde een nieuwe hoofdbewerking in — voor zover ik kon overzien wel voor de eerste maal in de schoolwereld: *Splitsen*, als inleiding tot de andere hoofdbewerkingen.

Met pitten of gobangs legden ze het getal 10. De sommetjes $10 = 3 + 7$ etc. werden op papier gezet. Ik schreef over dit „nieuwe rekenonderwijs in een vrije proefschool” een artikel in *Paedagogische Studiën* XXVI p. 169 (1949). Ik mag er hier nog wel op wijzen dat deze splitserij van getallen impliciet leidde tot het bewust worden, bij deze zevenjarige kinderen, van de meest oorspronkelijke arithmetiese wetmatigheden:

$$12 = 7 + 5$$

$$12 = 4 + 3 + 5$$

$$12 = 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2$$

= betekent *precies 't zelfde* wat hier staat is evenveel als wat daar

staat, dus $7 + 5 = 12$.

werkt.

bij het vermenigvuldigen

$$14 = 2 \times 7$$

$$14 = 2 \times (4 + 3)$$

$$2 \times 7 = 14$$

$$7 \times 2 = \text{ook } 14$$

Deze, talloze, sommetjes werden gemaakt in spel met abstracte getallen, maar ook vanuit de figuren. Hoewel de nieuwe wiskunde — het was 1935 — nog lang niet in 't zicht was in de schoolwereld, mag ik zeggen dat door de breuk die ik bewerkstelligd had met het boekjes onderwijs, de kinderen bewust impliciet arithmetische zekerheden ervoeren. Mijn visie op het rekenen toen was: getallen doorzien, relaties vatten en rekenen op reële grondslag: zichtbaar, motorisch (spel) hoorbaar: het slaan van de klok en rythmisch klappen in de handen.

Dus: tellen, getalfiguren of verzamelingen analyseren en zo naar de hoofdbewerkingen, meten en wegen met natuurmaten om te komen tot cultuurmaten, de tijdsindelingen, klokkijken, het geld via de $2\frac{1}{2}$ cent stukken (Bij het winkelspel waarbij produkten uit de tuin verhandeld werden behoorde een „Contrôle-commissie” van drie leerlingen, die bij 't begin en het einde het geld telde (gobangs op rijen van vier). Hierbij is op te merken, dat met getallen boven de traditionele 20 werd gedeelte zal ik later oordelen.

Men zal hebben opgemerkt, dat ik het werk in de eerste klasse zeer intens begeleidde. Ik had de onderwijzeres kunnen „omscholen” en had kunnen zeggen „ga nu Uw gang maar, ik zal U niet storen, over een maand kom ik wel eens kijken”.

Dat leek me niet de manier. Men moet een experiment bij het onderwijs, vooral een zo ingrijpend als het werk aan de derde proefschool, persoonlijk meedoen en zich mede verantwoordelijk stellen. Het ging uitstekend. De volgende jaren behoefde ik me maar weinig met het eerste leerjaar te bemoeien. Ik controleerde echter steeds het leesonderwijs.

Maar hier zitten methodologische consequenties aan vast voor elke werkelijke vernieuwingsactiviteit en de uiteindelijke innovatie in het gehele onderwijs.

Een uitsluitend theoretische beschouwing, zoals deel I van Mededeling 75, is niet zonder nut, maar de behandelde literatuur was al bekend, kon tenminste bekend zijn. Deze inleiding vol met onvertaalde citaten leest niet gemakkelijk en is bijvoorbeeld voor studerenden in de derde

leerkring veel te moeilijk. En de collega's die al werkzaam zijn in de school, en niet studeren voor de middelbare akte? Over het tweede ge-

Maar, dit is de kern der moeilijkheden van het vernieuwingswerk: de leerkrachten moeten het *zien* en het moet zo voorgespeeld of meegespeeld worden, dat er overtuigende invloed vanuit gaat. Geen om-scholing maar omvorming.

En dan realiseert men niet een theoretische lijn, maar men demonstreert de inventie, de vindingrijkheid, de intuïtie, de emotie, de humor die in de situatie van het leren domineren, die maken dat het leerproces goed verloopt, men het beoogde doel bereikt.

Dit moet gezien, meebelevd worden, om de moed te vinden het zo te doen, vanuit zijn eigen persoonlijkheid.

Ik kende omstreeks '30 de vernieuwingsliteratuur, behoorlijk. Maar ik wilde het meebelevén, zien en praten met de onderwijzers, die zo hun kinderen leidden. En dan weer zien, weer in de klas observeren en meedoen. *Het is niet een kwestie van theorie en praktijk op zich zelf — het zijn deze twee tezamen in één (persoonlijk) geheel, dat zeer veel meer is dan de som van deze twee delen.*

De problemen rond de opleiding worden hier duidelijk zichtbaar. De oplossing is — in de Nederlandse situatie — moeilijk, wil men al tot een oplossing komen.

De leerlingen gingen allen over naar het tweede leerjaar. Er waren de gehele school door geen zittenblijvers meer. Toch was het geen „non-graded” school.

Enige notities over het tweede en derde leerjaar. Daar was de situatie anders; deze kinderen waren al een of twee jaren op de traditionele wijze gevormd; veranderingen moesten uiterst voorzichtig worden aangebracht.

Ik begon met intensivering van het taalonderwijs en het aardrijkskundeonderwijs. Ik dacht aan de mogelijkheid het aardrijkskunde onderwijs zo te intensiveren, dat er een basis voor veralgemeenbaar projectonderwijs uit zou kunnen voortkomen: het derde leerjaar de stad, het vierde West Java, het vijfde Java, het zesde Indonesië, het zevende de wereld. Mijn proefprojecten op de tweede proefschool waren uit klasgesprekken voortgekomen. Zij hadden in de eerste plaats ten doel de reacties van leerkracht en leerlingen na te gaan in deze nieuwe leersituatie, de duur der belangstelling te bepalen, mogelijkheden tot motivatie te beproeven.

Het aanvankelijk aardrijkskunde onderwijs ving aan met een praatje over de windstreken. Voor de school op het ruime voorplein stonden

twee hoge koningspalmen. 's Morgens lange schaduwen westwaarts. Deze schaduwen werden in kalkcontouren gevangen. De schaduwen trokken er uit, werden korter — om twaalf uur opnieuw het spel met de kalklijnen. 's Avonds te 6.30 uur kwamen zevende klassers om het werk voort te zetten. Er werden lessen, tekeningen van gemaakt. De kalklijnen vormden een soort zonnwijzer: kalkstippen op 9, 10, 11, 13 uur.

De wandelingen: de eerste naar 't Oosten: de zon kwam net boven de Goentoer. Bij markante gebouwen onderweg werd stil gestaan. Terug gekomen werd de wandeling op de vloer van de pendopo nagebouwd, vanuit een blokkengebouwtje, de school. Wandelingen naar het Zuiden, het Westen en het Noorden volgden en de markante bergtoppen: Malabar, Papandajan, Gedeh, Gegerbenteng en Tangkoeban Prahoe geleerd. De *blauwe* bergen. Toen later op de zandtafel: bergen *groen*. Over deze oefeningen werd gesproken met de kinderen. In de pendopo lag een 10 x 10 m. plattegrond van Bandoeng. De kinderen maakten met behulp van een *niet geïntroduceerde kaart* van Bandoeng de plattegrond af: parken, kerken, 't gemeentehuis, de departementen werden op de juiste plaats bijgebouwd. Aldus werden „kaartbegrip”, „schaal”, „windstreken” hun eigendom. Maar deze activiteiten werden uit pure interesse ook gevolgd door de leerlingen uit het tweede leerjaar.

Bij het taalonderwijs liet ik veel overschrijven uit gelezen lesjes — op de wijze, die de methode Nieuwenhuis aangeeft. De onderwijzeres deed dit natuurlijk. Een nieuwigheid, die ik er aan toevoegde was een dicté van de overgeschreven tekst; in kl. III \pm 40 woorden. Hier ligt het begin van de oefeningen in de „Proeve” genoemd „snelschrijfdicté's” (Het schoolblad 16 mei '68 en Paed. Studiën).

De belangstelling van de leerkrachten uit de hogere klassen was bijzonder groot. In betrekkelijk korte gesprekken bracht ik hen op de hoogte van 't geen van deze nieuwe onderwijsvormen verwacht werd. De zandtafels werden eerst door hen gebruikt. Hierover schreef ik later een boekje, dat in de Bahasa Malaju verscheen en waarvan de Nederlandse tekst uitkwam in een der series van het Nutsseminarium. (J. B. Wolters). Op deze wijze werd de zandtafel gebruikt om de leerstof van de aardrijkskunde los te maken van de leerboekjes.

Een bijzondere vorm van handenarbeid was het maken van reliefkaarten. Voor 't eerst had ik dit ziendoendoor een jong onderwijzer van een Christelijke Hollands Chinese school te Bandoeng (Van Waardenberg, thans pedagogiekleraar te Utrecht). Het waren goede combinaties van een horizontale en een verticale schaal.

Het nieuwe tekenonderwijs volgens Rothe had na een halfjaar goede

resultaten. De kinderen oefenden zich, door de schaduwen van jongens en meisjes 'smorgens vroeg op de witte muren te „vangen” in houtskool contouren: houdingen, verhoudingen. Dit leidde tot tekeningen van voetbalmatches, markttafelen; de landing van de Uiver leverde een prachtige groepstekening.

Een bijzonderheid van het rekenonderwijs in de 2e en 3e klas. De school was omgeven door een circa 100 meter lange overdekte galerij 3 m. breed en betegeld. Ik liet ongeveer 40 figuren: 3×4 tegels, 7×8 tegels, 5×5 tegels met blauwe, gele en rode verflijnen van ± 2 cm dikte (contouren) aanbrengen.

Zo nu en dan middenin een vraagteken. Oppervlakten meet men met een vlakke maat, hier de tegel. 't Werkte prima. De inhoudsberekening in de hogere klassen verliep op gelijke wijze en zoals de aardappelen ons in het eerste leerjaar naar grammen en onsen brachten, waren het hier de grote en kleine kubussen die de weg naar de cultuurmaten wезen. Maar het begrijpen was er dan allang en het opmerken van de betrekkelijkheid een zeer grote winst.

Ik was er van overtuigd, dat de spelling voor 't grootste deel berust op kennen van 't woordbeeld en de kinaestetiek van de hand. Tot in het vijfde leerjaar werden moeilijke stukken over geschreven. Vier of vijf woorden, een zinsdeel of korte zinnen goed bekijken en daarna bedekken met een stuk papier en dan meteen opschrijven. Een paar dagen later een vrij snel gedicteerde tekst, dat deze verbewerking had ondergaan. Zo snel, dat er *geen tijd* om te denken was, d.i. niet zich de regel herinneren en deductief komen tot de juiste vorm. Dit waren de snelschrijfdicté's waartegen Dr. Altera zoveel bezwaren had. Daarmee werden dus twee doelen bereikt: zuiver schrijven en snel schrijven. Mij dunkt belangrijke zaken in de schoolarbeid.

Veel van deze kinderen hadden de neiging, sterke werkwoorden zwak te vervoegen.

Ik liet alle sterke en onregelmatige werkwoorden van buiten leren. Dat zijn nog geen honderd werkwoorden, verschillende groepen: drinken, stelen, lezen, bijten, gieten, varen, hangen, laten, lopen, heten, roepen.

Bij elk 1ste woord enige andere met dezelfde klankwisseling. De „moeilijke” zwakke werkwoorden zijn weinig frequent. De soesah van de taalboekjes was te voorkomen: de dd, tt en dt. kregen voldoende aandacht. Maar de taalboekjes met hun eindeloze lesjes zijn zeer kunstmatig en vol onevenredige oefeningen voor die dubbele dd en tt.

Ik trachtte het anders te doen. Hoogfrequente (in 't gebruik) werkwoorden als „antwoorden” werden vanuit de tekst der leesboeken be-

studeerd. Een vrij zuivere spelling gewoonte werd op deze verkregen — op een natuurlijker wijze dan via de spellinglesjes.

In Nederland, bij het Amsterdam-Weesp onderzoek, vond ik nog wel eens boekjes, waarin de voorloper van de Multiple choice methode het de kinderen wel erg lastig maakte: bijv. hij antwoord $\frac{d}{dd}e$ — zeldzaam slecht en weinig kans op goed resultaat. Maar het zal nog wel een poosje duren voor de Nederlandse onderwijzer zich heeft losgemaakt, bevrijd van zijn vervelende taalboekjes.

Spelling en schrijven behoren tot het taalonderwijs, ze zijn belangrijk, maar belangrijker is het lezen en begrijpen. Ik voerde het groeplezen in na overleg met mijn vriend M. C. J. Scheffer. Een nieuwigheid toen in de Nederlandse schoolwereld onbekend. Uit pittige boeken werden door de groepen van vijf of zes leerlingen beurtelings een pagina voorgelezen. Een „chef d'equipe" leidde het gesprek. En wanneer ze „er mee zaten" vragen aan mijnheer. Dit liet ik doen in de ruime pendopo. De onderwijzer en ik observeerden de groepen, hielpen bij moeilijke woorden. Later kregen de groepen beurtelings de gelegenheid hun verhaal kort en bondig (een goede taaloefening) te vertellen aan de klas, die onderdehand geleerd had kritisch te luisteren.

Later propageerde ik deze leesvorm bij voordrachten over taalonderwijs op de L.T.S. (Taalonderwijs voor technische scholen via sociale en culturele verkenningen Wolters 1966). Korte samenvattingen van leeslessen en boeken, (gezamenlijk) bevorderden het studerend lezen. Goed, vlot lezen (stil) is misschien het belangrijkste doel van het basisonderwijs. Samen rapporteren bleek hier uiterst belangrijk.

Terwijl het totaliteitsonderwijs met daarbij inbegrepen aanvankelijk lezen, schrijven en rekenen zich rustig en op een natuurlijke wijze ontwikkelde (zie boven; er waren steeds interessante onderwerpen: de onderwijzeres bakte een brood op een petroleumstel. 't Lijkt nogal simpel, maar 't werkte uitstekend na een bezoek aan een bakkerij) kwamen de projecten aan de beurt in de hogere klassen.

Aangezien ze voor „algemeen gebruik" geschikt moesten zijn viel de keuze op de aardrijkskunde als „centraal" vak. 't Was echter meer een aanleiding voor 't goed functioneren van verkregen kennis en vaardigheden. Ik had hier veel overleg gepleegd ten departemente en met mijn collega's opvoedkundigen.

De opzet was in 't kort,

klasse IV de provincie

klasse V Java (of het eigen eiland)

klasse VI Nederlands Indië

klasse VII De Wereld.

Nederland lag ergens tussen VI en VII (als onderdeel).

Er zouden elk jaar drie projektperioden zijn

- het land, met flora en fauna.
- de mensen op het land en hun beschaving.
- de cultures en het verkeer, het klimaat en de zee.

Mijn bedoeling was na te gaan of op deze onderwerpen geschiedenis te enten was om te komen tot iets wat men later social studies zou gaan noemen.

De volkomen vrijheid, die ook de groep leerlingen had in de keuze van een projekt leek in dit schema te verdwijnen. In de praktijk bleek er bijzonder veel ruimte voor initiatieven en inventies voor de leerlingen te zijn. De aanpak van het projektwerk was gelijk aan die in de tweede proefschoon.

Het onderwerp werd klassikaal bekeken en besproken, de taken voor verschillende onderdelen vastgesteld, er werden groepen gevormd: het klassikale verband werd opgeheven en de leerlingen konden „hun eigen gang” gaan en werken in de lokalen, op de galerij, in de pendopo.

Deze projekten eindigden weer in gesproken verslagen, gebaseerd op een geschreven groepsverslag. In de vierde klas waren die kort. Er werd meer verteld en besproken.

Als die projekten beëindigd waren, ving het normale schoolleven (lesrooster) weer aan. De duur der projekten was vier tot zes weken.

De afwisseling tussen projektperiode en lesrooster werd door het personeel en door de leerlingen zeer gewaardeerd.

Het was telkens weer nieuw. *De faktor Hawthorne effekt was nu een permanente stimulans in de rythmische afwisseling der perioden.*

Plotseling kreeg ik de mededeling van het departement, dat ik inspekteur in de provincie West-Java was geworden en een geschikte opvolger moest zoeken. Zo kreeg ik een paar jaar later de mededeling dat ik belast was met het directoraat van de gouvernements kweekschool voor onderwijzers en hoofdonderwijzers te Bandoeng. Men had dat aardig uitgeknobbeld in Batavia: 1 onderzoek en experiment 2 rondkijken in de scholen (insp.) opleiden. Ik reisde naar midden en oost Java en vond in Madioen M. Vastenhouw. Hij werd het.

De nadere toelichting van het departement aan mij: Onderzoek in uw nieuwe functie de mogelijkheden tot invoering van de nieuwe organisatie en didaktiek in Europese, Hollands-Inlandse en Hollands-Chinese scholen.

Vastenhouw kreeg de opdracht mijn werk voort te zetten en in samenwerking met mij een nieuw leerplan te ontwerpen op grond van het onderzoek aan mijn derde proefschool. Dat is gebeurd.

Men zal vragen werd dit werk niet geëvalueerd?

Wedervraag: wat kan geëvalueerd worden? Ik heb er, in de laatste jaren van mijn periode aan het Nutsseminarium niet al te beste ervaringen mee. Wat kan men evalueren? De exactere vakken, de grammatica — maar taalbeheersing, evalueren met een tekstserie + multiple choice?. Wij dachten er toen niet aan: Wij zagen het werk, waartoe kinderen in een ander schoolmilieu, een andere leersituatie in staat waren. En wij, een groep opvoedkundigen en een groep departementsambtenaren en inspecteurs, wij *wisten, zagen*, dat het beter was en de nieuwe vormen het niveau van 't onderwijs omhoog zouden brengen.

Het begrip evaluatie, waarden „meten” met testseries wordt m.i. overschat. Men is beperkt in z'n meterij tot enkele resultaten van het onderwijs en waagt zich in sommige sectoren van de veelvormige wetenschap der psychologie, nogal eens op voor psychologen te glad ijs.

Recente Amerikaanse onderzoeken naar de merites van bepaalde systemen b.v. het Montessori-onderwijs en het meer traditionele leverden alleen te verwaarlozen verschillen op. Dit is wel belangrijk: een grote variëteit van leerwijzen biedt kansen aan de speciale instelling van onderwijzers en de geaardheid der leerlingen. Wat meet men? Waarom zijn de tegenwoordige psychologen er zo op uit te „meten”, dat men van een rage kan spreken? Als men universitaire opleidingen van verre volgt, merkt men groter aandacht voor de meterij, de testologie, dan voor de kern van de educatie, het werk van de onderwijzer en zijn leersituatie, zijn educationele aanpak, zijn opvoedingswerk, zo rijk en zo gevarieerd in persoonlijke contacten, z'n sociale, culturele en ethische facetten. Hoe zou men mijn proefscholen evalueren? De Ardjoenaschool met haar prachtig cultureel karakter. Wie en hoe de andere proefscholen met hun dominerend pedagogisch karakter? Zou men het wezenlijke van Boeke's werk hebben kunnen evalueren, met tests?

Ik „evalueerde” zelf. Niet om te vergelijken welke methode het best was, maar om te achterhalen wat de kinderen werkelijk geleerd hadden. Schoolvorderingentests, de eerste waarschijnlijk. Ik beschikte over tests, gebaseerd op een analyse van het cijferen met gehele getallen, en b.v. een over de breuken. Een aantal opgaven, die het gehele vak rekenen omvatten. Als een leerling zo'n test gemaakt had en goed gemaakt had, hadden we de zekerheid dat hij het *kon*.

Zo waren er proefwerken voor grammatica, beperkt tot onderwerp.

gezegde, de drie voorwerpen (werkwoord met constant voorzetsel) bijv. bijw. bepalingen; voor de werkwoordsvormen (in de vorm van snel-dicté). De uitslag werd genoteerd op de persoonslijsten en wij hadden zekerheid.

Ondertussen was het eerste rapport „Schoolvorderingen en verstandelijke ontwikkeling” reeds bij Wolters verschenen en in gebruik genomen bij de hoofdakte opleidingen.

Ondertussen reisde ik nagenoeg alle scholen in West-Java af, inspecteerde maar instrueerde eigenlijk nog meer. Ik ontdekte in Pandeglang een H.I.S. die enige jaren door J. de Hon geleid was, reeds een voorbeeld van de nieuwe school. Als men nu tegen deze achtergronden van jarenlang onderzoek en experiment het praktische werk in Utrecht bekijkt, dan maakt dit werk maar een povere indruk, en ik vraag mij af of het wel totaliteitsonderwijs genoemd mag worden. Als dan Drs. Deen zoekt naar de oorsprong van het totaliteitsonderwijs in Nederland, zoekt hij veel te ver als hij aan Boeke of Evers, eventueel Van Gelder denkt. Daar moet hij niet zijn. Het is het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam waar het begin te vinden is van al deze vernieuwingsactiviteiten die ten slotte weer langs de lange omweg over Java, in Nederland doordrongen. Omstreeks 1938 werden hier lezingen gehouden over het nieuwe onderwijs, het nieuwe taalonderwijs in het verre Oosten. Ik was bij Boeke, waar ik de invloed van Parkhurst en Montessori zag — maar de uiteenzettingen over totaliteitsonderwijs hadden geen succes. De instelling op het eigenlijke leren was anders. Ook Boeke was te veel gebonden aan leren op de traditionele manier. Maar zijn schoolsfeer was indrukwekkend goed. Hij was meer pedagoog dan didacticus. Ik vond bij mijn bezoeken gelijkenis tussen de Ardjoenaschool en de Werkplaats. Hoe groot de cultuurverschillen waren, in beide scholen bepaalde een grote artistiekeit, zin voor klassieke schoonheid, karakter en schoolsfeer.

Een uitgever bracht mij naar Eindhoven. Maar ik wilde helemaal geen boekjes schrijven. Ik moest van rekenboeken, leesmethoden met platen, schrijfmethoden met reeksen cahiers niets hebben.

Het enige wat ik nodig vond waren leesboeken, veel meer dan de traditionele school in haar kasten heeft. Leesboeken, veel grotere bibliotheken voor elke leeftijd. Prentenboeken, atlanten en globes. Na de oorlog hield ik als bestuurslid van het P.C. van de N.O.V. veel lezingen, waarin de Java-proefscholen besproken werden. Ook op cursussen, maar ik vond de Nederlandse onderwijzer bijzonder gebonden aan zijn schoolboekjes.

En het totaliteitsonderwijs vertaalde men — en deed dit in de praktijk ook — in vormen van de oude concentratie. Uitzonderingen, zo in de vijftiger jaren waren de Vrijschool in Amsterdam, waar vooral Mej. Wilmink (nu Dr. Wilmink, directeur van het pedotherapeutisch Instituut te Amsterdam) en de school van de Arnhemse schoolvereniging, waar Mej. Boomsma, (thans wetenschappelijk hoofdambtenaar aan het Nutsseminarium en in de schoolwereld bekend door haar prestaties voor de Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs) op de grondslagen van het totaliteitsonderwijs en het projektonderwijs prachtig origineel werk leverden met hun klassen. Beide scholen waren bijzonder neutraal. Dus de origine van het totaliteitsonderwijs ligt in het Nutsseminarium, dat een tiental van zijn afgestudeerden naar Nederlands Indië zag vertrekken. Daar, in een koloniaal land maar met een vrije schoolwereld, kon belangrijk werk verricht worden, werk, waarvoor de Nederlandse schoolwereld onontvankelijk was. Van die tien zette Kohnstamm, na de tweede wereld oorlog, er weer drie aan het werk aan het Nutsseminarium, Scheffer, Brouwer en Post. Zij vormden twaalf jaar lang de staf van het Nutsseminarium dat zijn positie in die periode her kreeg en handhaafde tot nu toe. Dit opstel is dus tevens een terugblik — zonder opzet eigenlijk neergeschreven — bij het vijftigjarig jubileum van het Nutsseminarium.

Men zal zich het „rode boekje” van de A.B.O.P. herinneren dat enige jaren geleden geschreven door Prof. Van Gelder en zijn mede commissieleden. Ik wijdde er in „Het Schoolblad” een aantal artikelen aan.

Twee jaren geleden kwamen een aantal vertegenwoordigers van pedagogische instituten bijeen in Amersfoort; voorzitter Van der Gevel, voorzitter H.B. van de A.B.O.P. De mogelijkheden werden onder ogen gezien en een kleine werkgroep zou met voorstellen komen. Deze bijeenkomst is in de hogere regionen duidelijk als een faux pas gezien: er is nooit een voorstel gekomen, notulen werden niet rondgezonden. Twee jaar later hoorde ik toevallig, dat de zaak toch nog liep en er een commissie op heel hoog niveau van de topexperts bezig was een nota, als beginpunt van de vernieuwingsarbeid, samen te stellen, waarin staan zal wat er gedaan moet worden. De topexperts doen zelf natuurlijk niet mee. Zij schrijven een stuk en de personen der scholen moeten werken volgens de in dat stuk voorkomende richtlijnen en voorschriften.

Er zullen natuurlijk applicatie cursussen worden georganiseerd, misschien zal er sprake zijn van begeleiding en van evaluatie.

Hier kunnen een aantal methodologische fouten gemaakt worden. Cur-

sussen zijn onvoldoende, omdat ze algemeen moeten zijn en er te veel distantie is van de eigen school.

Begeleiding is te beperkt, omdat 't bezoek aan meer scholen gebracht wordt, inlichtingen moeten worden gegeven en dan nog een oordeel moet worden gevormd. Bovendien zijn bij begeleiding de „niveaux” te veel benadrukt: hij die 't weet en niets doet en hij, die nog niet weet, maar 't moet doen.

Er zijn, misschien zelfs in Nederland, andere oplossingen toch wel mogelijk. Men kan trachten jonge actieve en ambitieuze afgestudeerden (M.O.-B pedagogiek of doctoraal — maar deze laatsten dan met ervaring) tot ambulant schoolhoofd te benoemen, *met een salaris dat zij als leraar of inspecteur zouden verdienen.*

Deze opvoedkundigen zouden de hen toevertrouwde scholen kunnen veranderen, in de dagelijkse omgang de leerkrachten op de hoogte brengen en zelf mee doen, voor doen en mede de verantwoordelijkheid dragen.

Als men begrijpt, dat de uitvoerders van pedagogische experimenten veel belangrijker zijn dan de ontwerpers van plannen, is men op de goede weg. Men kan dan komen tot het besef, dat de pedagoog voor de klas niets heeft aan koele zakelijke wetenschappelijkheid, maar in goed vertrouwen het moet hebben van zijn eigen inventies, intuïtie, zijn creativiteit.

Ik heb na bovenstaande uiteenzettingen eigenlijk geen behoefte meer aan een bespreking van het totaliteitsonderwijs in de Utrechtse school. Men kan zelf nagaan hoe gering de betekenis van zulk werk is in het kader der waarachtige vernieuwing.

Drs. Deen gaf een gedetailleerd verslag van een vorm van concentratieonderwijs. Zijn oordeel is mild. Of hij elke didacticus bevredigde met zijn verwijzingen naar de leerpsychologie, betwijfel ik. En — gelet op de gedegen theoretische verhandeling, deel I — dacht ik te mogen besluiten, dat hij weet wat totaliteitsonderwijs kan zijn.

¹ „Het theosofisch studiefonds” was in feite opgericht om jongelui van Indonésische landaard te steunen bij hun studie. Dr. Moh. Hatta, Dr. Moh. Yamin, Prof. Dr. Soepomo, Djamalloedin Adi Negana (dir. Aneta) behoorden tot de velen, die in Nederland of elders in Europa hebben gestudeerd.

² Dit gebeurde ook (P. Post Tekenen en tekenonderwijs. Wolters 1933 en Aesthetische vorming en vrije expressie Wolters Gr. 1954).

³ Omstreeks deze tijd verscheen er een boekje van Crijns en mij over de vormen van Gesamtunterricht. Ik noemde het „Totaliteitsonderwijs 1933”. Die naam is blijven voortleven in de Nederlandse schoolwereld (v. Gelder, Deen). Het werd geschreven t.b.v. een aantal scholen in Bandoeng, waar men, zo mogelijk gelijk op wilde gaan, met „veranderen” met de leerschool. Het boekje heeft stellig lokaal nut gehad, maar werd door mijn onderzoek aan de derde profschool achterhaald.

⁴ Met het talenpracticum is veel te bereiken. Het beste voorbeeld is de methode Jansen, die ik in Antwerpen enige jaren geleden leerde kennen.

⁵ Dit