

Rapport, bestemd voor het Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk en voor de Nederlandse Dovenraad

HET VIJFDE CONGRES VAN DE WERELDFEDERATIE VAN DOVEN, GEHOUDEN TE WARSCHAU VAN 10 TOT 17 AUGUSTUS 1967 *

Alvorens met het eigenlijke rapport te beginnen lijkt het mij goed eerst even te vermelden, wat de doeleinden van het congres zijn. Deze zijn o.a.:

het bespreken van bereikte resultaten op pedagogisch, psychologisch, medisch, electro-acoustisch en sociaal-wetenschappelijk gebied bij de pogingen zoveel mogelijk te bereiken voor de doven in het maatschappelijk en culturele leven,

het bekendheid geven aan organisatievormen en opvoedkundige- en onderwijsmethoden (met de nadruk op taalverwerving en -beheersing), die de doven de mogelijkheid geven een algemene ontwikkeling te bereiken, zodat ze passende beroepsopleidingen kunnen volgen en actief deelnemen aan het gemeenschapsleven,

het aanduiden van nieuwe wegen voor wetenschappelijk onderzoek en van methoden en middelen die in de toekomst betere levensomstandigheden kunnen bevorderen,

en het organiseren van tentoonstellingen en andere evenementen, waarbij ook aandacht gegeven wordt aan cultuur van en voor doven.

Het congres speelt de rol van een internationaal forum, waar iedereen met interesse voor de doven en hun problemen, zijn meningen kan geven, ongeacht het feit of hij al of niet lid is van de WFD (afkorting van Wereldfederatie van Doven).

De WFD heeft officiële betrekkingen met de Verenigde Naties, de UNESCO, de Wereldgezondheidsorganisatie (WHO) en de Internationale Arbeidsorganisatie (ILO).

Op het ogenblik zijn er 45 landen bij de WFD aangesloten, waaronder alle Europese landen behalve Nederland, Portugal en Ierland.

„De doven tussen de horenden”, zo luidde het motto van het vijfde congres, dat georganiseerd werd door de Poolse Dovenbond in samenwerking met staatsinstellingen en andere organisaties. De kosten werden bijna geheel gedragen door de Poolse overheid.

De Nederlandse Dovenraad, die het van belang achtte dat er een dove waarnemer naar Warschau ging, wees mij daarvoor aan. Verder gingen

* Verslag van een dove — oud-leerling van de Joh. C. Ammanschool te Amsterdam — die het congres in Warschau bezocht.

Wijzigingen en correcties met betrekking tot spelling en interpunctie zijn niet aangebracht.

er, onafhankelijk van de Ned. Dovenraad, nog vier horende Nederlanders naar het congres: Prof. Dr. J. Th. Sniijders en zijn echtgenote, Mevr. Dr. N. Sniijders-Oomen van de Universiteit van Groningen (psychologic) en de heren D. de Bruin en A. M. van Weele, beide maatschappelijk werker aan het Groningse Instituut voor Doven. Zij gingen echter afzonderlijk van mij naar Polen. Een paar keer heb ik hen kunnen ontmoeten op het congres. Hierover later meer.

Zaterdagavond 12 augustus kwam ik in Warschau aan. Het congres, of beter gezegd: wat daaraan voorafging, was reeds op 10 augustus begonnen, maar gedurende de eerste drie dagen werden alleen besloten zittingen gehouden en daar Nederland geen lid van de WFD was, zou ik toch geen toegang krijgen tot deze zittingen. Wel kon iedereen 's avonds gaan kijken naar pantomines, toneelstukken en volksdansen, alle door doven opgevoerd.

Hieronder laat ik volgen de diverse gebeurtenissen van de afgelopen drie dagen, die in de bulletins, op het congres verstrekt, vermeld werden:

de Poolse onderminister van Gezondheid en Sociale Zaken (Social Welfare), Dr. J. Rutkiewicz bood een delegatie van de WFD een diner aan,

een vergadering werd gehouden door het bestuur van de WFD, samen met de voorzitters en vice-voorzitters van de tien wetenschappelijke commissies; het bleek dat er 204 verhandelingen (uit 23 landen) voorgelezen moesten worden en verder nog 28 vermenigvuldigd,

de zevende Algemene Vergadering van de WFD werd gehouden met afgevaardigden uit de aangesloten landen,

de Vice-President van de Poolse Raad van State, Podedworny ontving samen met andere regeringsautoriteiten 65 afgevaardigden van de WFD,

een delegatie van de WFD heeft een krans gelegd op het Graf van de Onbekende Soldaat,

en tot slot een receptie door minister Rutkiewicz gegeven aan de WFD.

Op de zevende Algemene Vergadering kwam de nieuwe bestuurs-samenstelling tot stand. De personen zijn als volgt:

D. Vukotic, Joegoslavië, voorzitter

Dr. C. Magarotto, Italië, secretaris-generaal

B. Gopal Nigam, India, vice-voorzitter

V. Ieralla, Italië, vice-voorzitter

R. L. Petrykiewicz, Polen, vice-voorzitter

P. Sutiagin, Sowjet-Unie, vice-voorzitter

verder de leden:

M. Garretson, USA

A. B. Hayhurst, Groot-Brittannië

O. M. Plum, Denemarken

- A. Saint-Antonin, Frankrijk
- D. Theodorakis, Griekenland

In de afgelopen dagen werden vertoond „Othello” door de Oostberlijnse groep, een stuk van Poesjkin door West Duitsers en pantomimes uit Hongarije, Duitsland, Tsjechoslowakije, Bulgarije en Polen.

De pantomimegroep uit de Poolse stad Olsztyn kreeg de eerste prijs voor zijn uitvoering (bronnen van inspiratie voor het spel waren onder anderen Tsjechow en „Het Proces” van Kafka). De groep uit de Poolse stad Wroclaw (vroeger Breslau) bleek geput te hebben uit „Don Quichotte”.

Het was zeer jammer dat ik niet de gelegenheid kreeg al deze kunstuitingen te zien, mogelijk zou Nederland juist in dit opzicht veel kunnen leren van de Oost-Europeanen. Zolang wij hun kunst (natuurlijk die van de doven) niet gezien hebben is niet na te gaan op wat voor peil ze gekomen zijn. Maar uit het weinige, dat ik na mijn aankomst te zien kreeg, heb ik van hen wel een uitstekende indruk gekregen.

Het waren volksdansen uit Polen, Bulgarije en Tsjechoslowakije en een paar pantomimes uit Oostberlijn en een paar andere Oosteuropese landen, welke is mij niet bekend.

Verder zag ik nog een toneelstuk „The Twelfth Night” van Shakespeare door Moskouse doven gebracht, ook goed gespeeld voor zover ik het nagaan kon. Dit stuk stond niet op het programma van het congres, maar werd onverwachts aangekondigd als een extraatje uit Moskou. Bij het binnenkomen van de zaal bleek de programmaverkoopster de blaadjes alleen in het Pools te hebben. Ik vroeg naar Engelse tekst, maar het was er niet volgens haar. Na afloop van de voorstelling maakte ik in het foyer kennis met een Pool, die de Engelse tekst van de voorstelling bij zich bleek te hebben en waar hij niets mee wist te beginnen! Ik kreeg het blaadje van hem en „The Twelfth Night” bleek wel een ingewikkelde geschiedenis en daarom al moeilijk alleen van gebaren te begrijpen. De spelers waren beroepsacteurs (!), zij deden hun mond wel enkele malen open, alsof ze spraken, maar horenden, niet voor het publiek zichtbaar, spraken voor hen via een „audio-systeem”. Dit kunt U lezen in blad Art. Cult. nr 2 (in het Engels). Dit blad gaat over het toneelgezelschap Theater Studio van Mimiek en Gebaar, alleen uit dove beroepsacteurs bestaande. Dezen kregen hun opleiding aan de toneelschool van het Wachtangow-theater te Moskou, een van de grootste hogere opleidingsinstituten voor toneel. Volgens het blad heeft de meerderheid van de dove acteurs de „zeer zeldzame vermogens de meest verschillende rollen te kunnen spelen, van zeer dramatisch tot heel komisch”. In 3½ jaar tijds hebben ze al 500.000 toeschouwers kunnen trekken. Echter speelden zij ook ideologische stukken. Bij „The Twelfth Night” vond ik het wel storend, dat de spelers tussen de vele natuurlijke en expressieve gebaren soms „dovengebaren” maakten en enkele keren zelfs het vingeralfabet gebruikten. De moeilijk-

heid om het alleen bij natuurlijke gebaren en mimiek te houden is wel te begrijpen. Overigens was het heel plezierig kijken naar het pantomimische spel en de costuums mogen ook gezien worden.

Het is wel duidelijk dat de staat in de Oosteuropese landen in al deze culturele manifestaties door zijn medewerking een belangrijke rol speelt, want het is opvallend dat het Westen bijna geheel verstek laat gaan in dat opzicht. Wat op het podium kwam, was bijna uitsluitend afkomstig uit communistische landen. Nu kan men mogelijk propagandistische motieven zien in deze kwestie en dient men misschien rekening te houden met andere omstandigheden, b.v. minder mogelijkheden voor vrijetijdsbesteding voor Oost-Europeanen, zodat zij tot meer zelfwerkzaamheid komen, toch ben ik van mening dat in het Westen de volwassen doven van overheidswege veel te weinig steun krijgen voor hun ontplooiing op creatief en artistiek gebied. En dat, terwijl zij van zoveel kunstvormen, waar horenden deel aan kunnen hebben, verstoken blijven.

Op het congres zelf is het onderwerp cultuur helaas zeer stiefmoederlijk bedeed, totaal 9 verhandelingen daarover, waarvan slechts 2 uit het westen, al zijn niet alle uit Oosteuropa zo belangwekkend. Wel vraag ik uw aandacht voor blad Cult. nr. 1 (in het Engels) dat zeer interessant is. Het werd geschreven door de horende leider van de pantomimegroep van Olsztyn (Polen).

Van hem kreeg ik de tip mij tot een filmverhuurkantoor in Warschau te wenden toen ik hem vroeg of het mogelijk zou zijn de film die van zijn pantomimegroep gemaakt werd, in Nederland te vertonen. Ik kreeg het inderdaad gedaan, dat de film op 16 september 1967 in Rotterdam vertoond werd ter gelegenheid van de Werelddovendag.

Circa 3000 deelnemers kwamen naar het congres, vermoedelijk was meer dan de helft daarvan horend. Uit 27 landen namen 189 deskundigen deel aan het congres.

Op zondag 13 augustus begon het eigenlijke congres, waar ook niet-afgevaardigden konden komen, met de plechtige opening in de congreszaal van het Paleis van Cultuur en Wetenschappen.

Op het podium waren gezeten de bestuursleden van de WFD (de meesten daarvan doof), de Vice-ministerpresident Jaroszewicz, de organisatoren en leiders van het congres en vele vertegenwoordigers van diverse internationale organisaties. De achtergrond was gedecoreerd met de naam van het congres in het Pools, het embleem van de WFD en de vlaggen van Polen en de WFD. Heel mooi.

Vele toespraken werden er gehouden en boodschappen voorgelezen, waaronder die van de Paus en de Italiaanse president Saragat. Het is ondoenlijk om het allemaal, ook beknopt, hier weer te geven. Voor degenen die Engels kunnen lezen, verwijs ik naar het stencilwerk, dat ik van het congres meegenomen heb. (De gestencilde bulletins, toespraken, boodschappen en verhandelingen hebben bij elkaar een dikte

van bijna 10 cm en daar ik alles in duplo nam, heb ik een pak van ca. 20 cm dik per post naar Amsterdam moeten zenden). Wel wil ik even wijzen op een interessante opmerking van Kurt Jansson, de onderdirecteur van de afdeling Sociale Ontwikkeling van de UNESCO. Hij vertelde onder meer: Het is waarschijnlijk weinig bekend bij personen, die geïnteresseerd zijn in de gehandicapten, dat de doven en slechthorenden zonder twijfel de grootste enkele groep vormen van hen die gehandicapt zijn. En toch blijven de voorzieningen voor de doven, ofschoon technisch ver gevorderd, nog steeds zeer bescheiden in vele **ontwikkelde** landen. (in het Engels stond: in many developed countries). Ik ben van mening, dat „ontwikkeld” hier niet abusievelijk werd gebruikt, al is het zo, dat Jansson direkt daarna zei, dat in verreweg de meeste ontwikkelingslanden (developing countries) in Afrika, Azië en Latijns Amerika het onderwijs en de opleidingsmogelijkheden nog minimaal zijn en dat er nog een enorme taak weggelegd is voor intergouvernementele en non-gouvernementele organisaties, waaronder de UNESCO en de WFD.

De voertalen waren Pools, Engels, Frans en Russisch. Daarnaast werd ook de „internationale gebarentaal” gebruikt. Steeds werd er door tolken direct vertaald in de andere voertalen, tevens werd het gesprokene door horende tolken in gebaren overgebracht. Die gebaren kon ik echter zeer moeilijk volgen, ook andere doven bleken daar moeite mee te hebben. Wel werden sommige toespraken in de vier voertalen gestencild verstrekt en zo kon ik in het Engels lezen wat er gezegd werd.

De volgende drie dagen werden besteed aan de zittingen van de wetenschappelijke commissies. Deze commissies zijn genoemd: Groep A - Problemen van dove kinderen, Groep B - Problemen van dove volwassenen, Medische en Audiologische commissie, Psychologische comm., Pedagogische comm., Commissie voor Communicatiemethoden, Commissie voor Lich. opvoeding en Sport, Comm. voor Beroepsopleiding, Comm. voor Technische bijstand aan de doven in ontwikkelingslanden, Comm. voor Kunst en Cultuur, Sociale commissie en Commissie voor diverse onderwerpen (de bijbehorende bladen zijn de „extra papers” die gingen o.a. over doof-blinden en andere dubbelgehandicapten en over leerkrachten, opvoeders en sociaal werkers voor doven).

Enige zittingen heb ik bijgewoond, met behulp van de gestencilde verhandelingen die ik voor de zitting kon nemen, probeerde ik wat van de gebaren te leren, die door horende tolken overgebracht werden. Dat bleek moeilijk te zijn, het was dikwijls al niet zo eenvoudig de onderwerpen zelf vlot te kunnen begrijpen bij het lezen en dan komt ook nog de studie van gebaren er bij. Ik heb wel gemerkt dat de tolken zelf voor problemen stonden, het gesprokene in gebaren weer te geven en verschillende keren werd er, om het een beetje onvriendelijk te zeggen, met de pet naar gegooid. Heel begrijpelijk overigens, want de gebaren-

taal is er nog lang niet aan toe al de subtiliteiten van de gesproken talen accuraat weer te geven, vooral niet als het gaat om wetenschappelijke en abstracte zaken.

Ik wist dat er een woordenboekje bestond over de gebarentaal, die door de WFD voor internationaal gebruik aangenomen werd. Maar toen ik er een wilde kopen tijdens het congres, bleek het uitverkocht. Na bestelling ontving ik het een maand later. Het bevat voor slechts ca. 300 gebaren foto's en woordenlijsten in het Engels en Frans zijn achterin te vinden. Verder bevat het voornamelijk termen voor vergaderingen, dus zou ik daarvan — afgezien van de weinig praktische indeling — ook niet veel nut hebben tijdens de zittingen.

De eerste zitting, die ik bijwoonde was die van de commissie voor lichamelijke opvoeding en sport. Gesproken werd over de noodzaak van bewegingsoefeningen en gymnastiek voor dove kinderen. Een onderzoek, bij dove kleuters van 3—7 jaar ingesteld, wees uit dat zij met hun longen in het algemeen ver achterbleven bij horende kinderen, door weinig of niet spreken, roepen en zingen. Acht maanden bewegingsoefeningen gaf reeds zeer gunstige resultaten, dit was eveneens het geval bij het elimineren van verschijnselen van evenwichtsstoornissen. (Phys. Train. nr 4)

Het volgende onderwerp was een onderzoek in 1965 en 1966 bij Poolse dove kinderen van 10½ tot 15½ jaar betreffende lichamelijke prestaties. Zij bleven gemiddeld onder de maat vergeleken bij horende kinderen, vooral de dove jongens sloegen een slecht figuur. (Dit was bij 60 m hardlopen, hoogspringen, verspringen en werpen van honkbal). Wel waren de dove jongens gemiddeld groter en zwaarder dan de horende jongens. Aanbevolen werd een onderzoek naar de oorzaken hiervan en het treffen van maatregelen op de scholen voor het opheffen van deze ongunstige afwijkingen. (Phys. Train. nr 8)

Daar er verder geen papieren meer waren ging ik naar de zitting voor communicatiemethoden. Eerst was er een weinig duidelijke verhandeling over de noodzaak en methode van onafhankelijk werk, door doven verricht, hun spreken te verbeteren. (Comm. meth. nr 6)

Daarna werd er gesproken over het belang van het leggen van juiste accenten in de spraak voor goede verstaanbaarheid en dat de doven daarmee zoveel mogelijk wegwijz gemaakt moeten worden. (Comm. meth. nr 18) De volgende verhandelingen Comm. meth nr 13 (uit Polen) en nr 10 (uit USA) gingen over taalverwerving bij de dove kleintjes, stof voor deskundigen.

Bij de commissie voor Kunst en Cultuur was er een interessante lezing over de vrijetijdsbesteding en meningen van Poolse doven. De spreekster stelde, dat de horenden meer open moesten staan voor de doven en hen zoveel mogelijk toegang moesten geven tot alle scholen, organisaties en instellingen, zodat de doven niet de neiging zouden krijgen tot getto's. (Art. Cult. nr 7)

Wat daarop volgde was weinig belangwekkend, het ging over het nut van toerisme bij doven voor de ontwikkeling. (Art. Cult. nr 7)

De Amerikaan die daarna sprak, wees op de mogelijkheden van het kunnen dansen de doven nader tot de horenden te brengen en vond dat het nemen van dansles zeker gestimuleerd moest worden. (Art. Cult. nr 3)

Belangwekkend was een lezing van een Noor die pleitte voor esthetische vorming bij dove kinderen, vooral op het gebied van beeldende kunst en pantomime. Zijn meningen kan ik onderschrijven. (Art. Cult. nr 4)

Op dinsdagmiddag kon ik de lezing van Vittorio Ieralla, de voorzitter van de Italiaanse Dovenbond bijwonen. Deze dove Italiaan sprak direkt in gebaren, maar bleek zo nu en dan ook met zijn mond te spreken en wel in het Italiaans en daar ik van deze taal enige kennis heb, kon ik hem heel behoorlijk volgen. Hij vertelde over de sociale vooruitgang bij de Italiaanse doven. Over het werk dat de Italiaanse bond moest ondernemen ter bestrijding van het analfabetisme bij volwassen doven en verder over de zeer prettige samenwerking van de bond met de Italiaanse regering. Hij verklaarde dat de regering groot respect had betuigd voor de wijze van besteden van subsidies door de doven en voor het feit dat de dovenbond kans zag een goede boekhouding te voeren. Dit kon de regering niet zeggen van andere Italiaanse bonden van gehandicapten. Ik heb uit zijn inspirerende lezing wel een uitstekende indruk van de Italiaanse Dovenbond (ENS) gekregen en ik kan mij best indenken, dat juist in Italië de WFD tot ontstaan kwam. Helaas heb ik hiervan geen stencilwerk kunnen bemachtigen. (Soc. nr 13)

Daarna kwam aan de beurt Soetiagin, de voorzitter van het hoofdbestuur van de Grootrussische Doven Maatschappij, die evenals Ieralla vicevoorzitter is van de WFD. Deze vriendelijke man vertelde over de sociale status der doven in de Sowjet-Unie. Hij sprak over al de tegenwoordige verworvenheden van de Russische doven, die zeker niet mis zijn als je de hele opsomming nagaat. Je krijgt wel het gevoel dat zij het allemaal in kunnen en kruiken hebben na lezing van blad Soc. nr 1, dat er praktisch geen problemen meer bestaan, alleen is er nog wel analfabetisme, dat afneemt. De verhandeling is behoorlijk doortrokken van communistische verheerlijking van de Sowjetmaatschappij. Voor sportliefhebbers: in de Sowjet-Unie worden niet minder dan 35 verschillende sporten door doven beoefend. Voor bejaarden: er is een tehuis voor 310 dove ouden van dagen. (Soc. nr 1)

De lezing van een Tsjech over wetgeving en sociale verzekering was niet te volgen door het ontbreken van stencilwerk daarover.

Over de sociale positie der doven in Polen heb ik de lezing niet bijgewoond, wel de interessante verhandeling daarover gelezen. In tegenstelling tot de Russische verhandeling geeft het aandacht aan bestaande problemen, die niet eenvoudig op te lossen zijn, maar waar toch moeite voor gedaan wordt. Het maakt dan ook een veel prettiger en eerlijker

indruk. Nog vele Poolse doven hebben geen werk kunnen vinden, vooral onder de analfabeten (geheel en gedeeltelijk), die voornamelijk op het platteland wonen, heerst veel werkloosheid. Deze groep, die de Poolse Dovenbond de meeste zorgen baart, probeert men te helpen door het stichten van centra in dorpen op basis van ontwikkeling en productie, waar deze analfabeten leren lezen en schrijven en enige algemene ontwikkeling krijgen en daarnaast opgeleid worden voor beroepen, verbonden met de landbouw. Op het ogenblik zijn er twee van die centra met 100 doven. (Volgens een fototentoonstelling over de Poolse doven zijn daar nog 7 industriële ontwikkelingscentra bijgekomen). Voor doven bestaat er nog geen leerplicht, daar er nog gebrek aan plaatsen op de dovenscholen is, men hoopt evenwel in 1970 alle kinderen op school te krijgen. Wel kunnen de doven ook naar gewone scholen, 200 zijn er op lagere scholen voor horenden, 40 op scholen voor voortgezet/middelbaar onderwijs (secondary school), 40 op scholen voor beroepsopleiding (secondary professional school) en 13 studeren aan de universiteit (ook voor techniek, dus zoiets als bij ons T.H. Delft). Het gaat hier om doven en niet om slechthorenden, want de verhandeling geeft ruim 45.000 doven op, de slechthorenden niet meegerekend (daarvan zijn er 330.000) en behandelt verder alleen de doven, wat ook uit de cijfers blijkt.

In Polen bestaat maar één organisatie voor doven, de Poolse Dovenbond, die echter zeer sterke banden met de overheid heeft en veel meer activiteiten omvat dan bij ons in enige dovenorganisatie het geval is. (Uit andere bron is mij bekend dat er ook wetenschappelijke commissies met die bond geassocieerd zijn). Of de bond bij de doven zelf ontstaan is of van boven opgelegd, kan ik niet nagaan, wel heeft de bond allerlei door de regering opgedragen taken uit te voeren en heeft het ministerie van Gezondheid en Sociale Zaken het toezicht op de uitvoering van deze taken. De bond heeft ook het beheer over vakantiehuizen. Eind 1966 had de bond ruim 17.000 leden, die voornamelijk in de steden woonden.

In verband met deze verhandeling wil ik nog vertellen, dat ik op de laatste dag van het congres een doof meisje van 20 jaar ontmoette; zij bleek „speciale pedagogie” te studeren aan de Universiteit van Warschau (zij wil later onderwijzeres worden voor doven). Zij is voor 90% doof en vertelde mij, dat er 8 à 10 doven aan Poolse universiteiten studeren, waarvan er 2 slechthorend zijn. Toen ik haar vroeg wat zij studeerden, gaf zij op: 2 pedagogie, 3 à 4 technische wetenschappen (polytechnics), 1 wiskunde, 1 lich. opvoeding en sport, 1 filologie en 1 economie. Dat deze cijfers niet helemaal kloppen met het bovenvermelde getal 13 vind ik niet zo vreemd. Wel ziet men, dat in Polen meer zaken bij universitaire studie behoren dan bij ons. Overigens kent het meisje dat zeer goed liplezen en spreken kan, behalve Pools ook Russisch, Duits, Frans en Latijn. Toen tijdens een lezing een Russische

vrouw het vingeralfabet gebruikte voor Russische doven kon het Poolse meisje het ook volgen.

De zitting over communicatiemethoden op woensdag woonde ik ook bij om aan de weet te komen, wat er verteld werd over de ontwikkeling van de internationale gebarentaal. Ik miste net de lezing Comm. meth. nr 5 van de Amerikaan Wisner over het brengen van eenheid in de gebarentaal, ook was er geen verhandeling over te krijgen. De daarop volgende lezing was niet van belang voor ons, het ging alleen maar om het brengen van eenheid in de Poolse gebarentalen (niet voor schoolgebruik!) en de modernisering daarvan. (Comm. meth. nr 15) De volgende spreker (doof) hield een opsomming van aanbevelingen voor het ontwikkelen van de internationale gebarentaal, over het geheel weinig nieuws bevattend. (Comm. meth. nr 11)

Daarop vertelde Geilman uit Leningrad over de weinige voortgang, die de WFD maakte met de ontwikkeling van een gebarentaal voor internationaal gebruik. Dat b.v. de activiteit op dit gebied, begonnen na het congres in Zagreb meer dan 10 jaar geleden slechts een boekje met 300 gebaren opleverde (First contribution to the international dictionary of sign language - conference terminology - uitgave van de WFD). Er waren wel veel problemen, maar de grootste belemmering was wel het gemis van een concreet programma voor het werk. Daarom deed Geilman nu voorstellen voor een bepaalde werkwijze en verlangde dat tussen de congressen minstens 600 gebaren onderzocht en bij de WFD aanbevolen zouden worden. De congressen en conferenties kunnen dan efficiënter werken. Inderdaad. (Comm. meth. nr 4)

Nu nog een paar lezingen over kunst en cultuur. De eerste ging over de artistieke activiteiten van Russische doven op het gebied van toneel. Op bladzijde 3 heb ik al wat van de inhoud verteld. De verhandeling is wel interessant en al kan een en ander niet zonder meer in Nederland toegepast worden, toch, naar mijn mening, dienen wij te streven naar het vormen van een werkelijk behoorlijke groep van be-gaafde dove amateurtoneelspelers/pantomimespelers. (Art. Cult. nr 2) We kregen daarna de lezing over de pantomimegroep van Olsztyn (Polen), de verhandeling daarover (Cult. nr 1) is, zoals ik reeds opmerkte, zeer lezenswaard. De horende leider van de groep vertelde dat hij 8 jaar geleden de leiding kreeg, nadat de groep twee jaar tevoren uit de doven zelf ontstaan was. Verder sprak hij over de hoge artistieke eisen, die hij aan de groep stelde (dovengebaren liet hij niet toe) en de noodzaak dat de doven werkelijk kunst kunnen brengen, zonder dat horenden merken dat ze doof zijn. Het laatste is vereist voor het „treden uit de kring van stilte”, de horenden zullen hen dan als veel volwaardiger accepteren. Het gevolg was dan ook, dat na 9 jaar met 112 pantomimevoorstellingen in Olsztyn, de bevolking van de stad, eerst weinig geïnteresseerd in de doven, veel meer belangstelling voor hen kreeg en zelfs niet meer sprak van „de doven”, maar van „die

van onze pantomimegroep". Enige malen werd er voor de T.V. opgetreden, een film is van hen gemaakt en in Florence en Cannes met veel succes vertoond. In Polen zijn er nog meer theaters voor doven.

Tijdens het congres werden er 's avonds ook films vertoond, van en over doven, maar de films die ik te zien kreeg waren niet zo veel bijzonders. De heer A. M. van Weele heeft wel heel mooie films gezien, de hierboven vermelde film (ook in Rotterdam vertoond in september) en een Russische (zwart-wit 40 minuten) over de liefde van een jongeman voor een meisje, beiden doof.

Tentoonstellingen werden er gehouden van tijdschriften, brochures en boeken, van hoortoestellen, van foto's over Poolse doven (onderwijs, beroepsuitoefening en recreatie, heel goed opgezet) en van foto's als producten van vrijetijdsbesteding. Deze laatste tentoonstelling nam een hele zaal in beslag, toch namen maar heel weinig landen de moeite mee te dingen naar de prijzen. Slechts van inzenders uit Polen, Engeland, Denemarken, Zwitserland en Oost-Duitsland waren er foto's te bewonderen. En fotograferen (en ook het vergroten!) is juist iets dat doven zo goed zouden kunnen doen; er kan hier best veel meer propaganda voor gemaakt worden.

Tijdens een der zittingen heb ik contact kunnen opnemen met de heer O. Munk Plum uit Kopenhagen om hem te vragen of hij bereid was de twee films van hem naar Rotterdam te zenden voor de Werelddovendag en hoeveel het zou kosten aan huur. Hij was heel hartelijk en wilde alleen de verzendkosten vergoed hebben. Op ca. 3 dollar geschat. Afgesproken werd, dat hij de films omstreeks 1 september aangetekend per luchtpost zou verzenden en dat hij ze direct na gebruik terug zou ontvangen.

Het Paleis van Cultuur en Wetenschappen, waar het congres werd gehouden is een kolossaal torengedouw, het domineert met zijn 234 meter hoogte de hele stad. Het is gebouwd in die pompeuze Russische stijl van kort na de oorlog, het was een geschenk van Rusland aan Polen. De zittingen werden gehouden op de 4e, 6e en 10e verdieping, door de drukte liet ik mij de kans ontgaan naar de 30e verdieping te gaan voor een blik over het miraculeus herrezen Warschau.

Bij een der ontmoetingen in dit gebouw met de twee maatschappelijk werkers van Groningen heeft de heer Van Weele van de gelegenheid gebruik gemaakt mij voor te stellen aan Professor Dr. J. Th. Snijders en Mevrouw Dr. N. Snijders-Oomen. In een kort gesprek met hen vertelde ik, dat Nederland geen lid van de WFD is. Op hun vraag, waarom dit niet zo is, legde ik uit dat de Nederlandse doven nog te veel verdeeld zijn en dat hun organisaties geen eenheid vormen. Toen hebben zij beiden mij gezegd mee te willen helpen het bundelen van de dovenorganisaties te bevorderen. Zij maakten op mij een zeer sympathieke indruk. Professor Snijders is hoogleraar in de psychologie en bovendien

vanaf september 1967 rector-magnificus van de Universiteit van Groningen. Mevrouw Sniijders-Oomen is door de organisatoren verzocht naar het congres te komen voor het houden van een lezing. Zij heeft namelijk grote bekendheid gekregen door haar werk als psychologe met kleine dove kinderen en zij heeft een methode uitgewerkt de kleintjes zonder gebruik van taal te testen om na te gaan of ze in verstandelijk en emotioneel opzicht voldoende rijp zijn voor toelating op de kleuterschool. Haar verhandeling vindt U in blad Psych. nr 38, in het Engels. Voor eventuele correspondentie met hen, hun adres is: Oosterweg 99, Haren (Gron.).

Op de laatste dag van het congres heb ik door tussenkomst van de heren De Bruin en Van Weele de Nederlandse ambassadeur, Mr. A. F. Calkoen, kunnen bezoeken. Een innemende man met eenvoudige omgangsvormen, ik vond hem zeer Engels uitzien. Hij wilde van mij weten, hoe ik als dove zo'n congres zou kunnen bijwonen. Even later vertelde hij mij, dat hij aan een oor doof was. Het bleek, dat hij als luchtmachtpiloot eens een snelle duikvlucht had moeten maken, waarbij door luchtdrukverschillen zijn linker oor voorgoed defect raakte.

Met Cesare Magarotto, de secretaris-generaal van de WFD, heb ik een kort onderhoud kunnen hebben, dat helaas voortijdig afgebroken werd door de voorzitter van de Poolse Dovenbond. Ik vertelde hem, dat hij beter niet met particulieren in Nederland zou corresponderen over zaken, die de Nederlandse dovenorganisaties aangingen. Ik verzocht hem, voortaan alleen op correspondentie van dovenorganisaties in te gaan, voor zover ze organisatorische kwesties betreffen. Ik beloofde hem, er voor te zorgen dat hem een getypte lijst van de Nederlandse dovenorganisaties toegezonden zou worden. Verder vroeg ik hem, hoeveel elk land aan contributie moest betalen aan de WFD. Dit is 60 dollar per jaar. Hij vertelde wel dat arme landen niet altijd het hele bedrag voldeden, maar toen ik wou vragen of zij evengoed volwaardig lid bleven met stemrecht, eiste de komst van de heer Petrykiewicz zijn aandacht op.

Het zesde congres van de WFD zal in 1971 in Parijs gehouden worden.

Met een Japanse afgevaardigde, Kikuji Nakanishi, heb ik vele interessante gesprekken kunnen voeren. Nakanishi is op ongeveer 6-jarige leeftijd doof geworden, maar heeft het tot studie aan een universiteit kunnen brengen (literatuur). Hij is nu redacteur van een Japans tijdschrift voor dovenonderwijs en directeur/redacteur van een blad voor doven. Daarnaast geeft hij Engelse lessen op een dovenschool. Curieus is dat alle dove Japanners ook Engels moeten leren. Nakanishi gaf wel toe, dat de resultaten bij de minder begaafde doven maar bedroevend zijn, de Japanse wetten bleken echter de leerkrachten niet het recht te geven, uit te maken, wie wel en wie niet Engels zouden kunnen leren.

Het zou anders op „discriminatie” uitlopen. Ook alle horende Japanners krijgen Engels op school. Nakanishi is in september nog naar Amsterdam gekomen en heeft de Ammanschool te Amsterdam en de Volkshogeschool te Bergen kunnen bezoeken. Er was toevallig een cursus voor doven van een week in Bergen. Voor deze vorm van ontwikkeling voor volwassen doven had de Japanner veel belangstelling. Verder is hij ook naar St. Michielsgestel geweest.

(In Japan zijn er dove leerkrachten, maar in Polen is dit niet het geval. Het Poolse meisje met de talenknobbel echter heeft na vele verzoeken de toezegging gekregen na voltooide studie in het dovenonderwijs te mogen gaan).

Op donderdag 17 augustus werd de plenaire slotzitting gehouden en daarmee het congres gesloten. Door het ontbreken van papieren was het voor mij bijna niet te volgen.

Als feestelijk sluitstuk kwam 's avonds het banket, dat zeer geanimeerd verliep in de grote zalen van Hotel Bristol. Vele geschenken mochten het bestuur van de WFD, de Poolse Dovenbond en organisatoren van het congres in ontvangst nemen van de afgevaardigden. Aan mijn tafel waren mede aangezeten drie mensen uit India. Aan de vriendelijke dame naast mij vroeg ik, hoeveel doven er zijn in India. Het antwoord was verpletterend: 14 miljoen! Maar de slechthorenden zijn er ook bij gerekend. En daar zijn 70 scholen voor. De bekende druppel op de gloeiende plaat.

In een interview heeft de voorzitter van de WFD, Dragoljub Vukotic, zich zeer lovend uitgelaten over de medewerking van de Poolse regering aan het congres. Het niveau van de lezingen was zeer hoog, dit was niet alleen de mening van de WFD-bestuursleden, maar ook die van experts. Hij sprak de overtuiging uit, dat het vijfde congres met zijn resoluties een keerpunt zou betekenen in de activiteiten van de WFD.

Zelf heb ik een uitstekende indruk van het congres gekregen, werkelijk interessante zaken werden er besproken. Al ben ik het wel met de heer Van Weele eens, dat het aantal lezingen wel verminderd kon worden door het laten vervallen van minder belangrijke zaken. Veel bewondering heb ik voor de Poolse Dovenbond, die de gigantische organisatie op zich nam. Deze bond verdient een eresaluut.

De Poolse pers, radio en T.V. hebben ook blijk gegeven van belangstelling voor het congres en er werd zelfs een speciale postzegel, aan het congres gewijd, uitgegeven.

Van de laatste dagen heb ik geen kans gezien bulletins met o.a. resoluties in handen te krijgen. Verder ontbreken er nog verscheidene verhandelingen in de stapel papieren, ook Cult. nr 9, betreffende artistieke activiteiten van Poolse doven, die mogelijk voor ons heel interessant is. We moeten maar proberen deze papieren nog uit Rome toegezonden te krijgen.

Het is wel jammer, dat er van Nederland maar één dove naar toe ging, voor één persoon was het wat te veel. Het lijkt mij beter, dat er doven naar toe gaan, die **samen** een goede kennis hebben van enige moderne talen en de „internationale gebarentaal”. Andere Nederlandse doven hebben veel meer ervaring met deze gebarentaal dan ik door veel internationale contacten met dovenorganisaties.

Tijdens het congres vergat ik nogal eens goede informatie te doen naar het onderscheid tussen doven en slechthorenden, naar horenden die eventueel in dovenorganisaties zitten en naar het feit of bepaalde bestuursleden uitsluitend voor de doven werkzaam zijn, of daarnaast ook hun beroep moeten uitoefenen.

Tijdens een gesprek met de heer Van Weele na de reis naar Polen heeft deze mij erop gewezen dat het nogal voorkwam, dat doven en slechthorenden samen genomen werden bij het bespreken van allerlei zaken. Hij was zo vriendelijk mij een exemplaar van het rapport te geven, door hem samen met de heer De Bruin opgesteld. Dit geef ik door aan de Nederlandse Dovenraad.

Gezien de uiterst minieme belangstelling van Nederlanders voor het congres — niemand kwam als toerist daarheen — moet er voor de volgende congressen goede propaganda gemaakt worden. Uit Sicilië kwamen er wel 10 personen naar het congres.

Hier wil ik graag van de gelegenheid gebruik maken, de Nederlandse Dovenraad nogmaals mijn erkentelijkheid te betuigen voor mijn benoeming als waarnemer, het is een uiterst belangwekkende ervaring geweest aan zoiets deel te nemen.

Amsterdam, 7 maart 1968

H. A. Buter
Jekerstraat 36¹
Amsterdam-Z.

Verslag van het Congres, gehouden op 20 en 21 november 1967 te Brussel in het kader van de Internationale Federatie van Verenigingen van Dovenleraren in Europa *

Vertegenwoordigd waren delegaties van de volgende landen: België, Frankrijk, West-Duitsland, Denemarken, Zweden, Luxemburg en Nederland. Br. Walter fungeerde als voorzitter, inleider en leider der algemene discussies.

* Dit verslag kon niet meer in de vorige aflevering van ons tijdschrift worden opgenomen.

Het hoofdthema van de besprekingen was: hoormethoden voor de spraak- en taalverwerving bij zeer dove kinderen, d.w.z. bij kinderen met een hoorverlies vanaf 85 dB in de spraakzone.

In dit verband gaf het programma de volgende sub-thema's aan:

1. De taal en wel onder het specifieke opzicht: als klanktaal met haar akoestische kenmerken.
2. Het dove kind in de volgende specifieke opzichten:
 - hoe hoort het kind
 - middelen ter ontwikkeling van zijn audio-vibratorische percepties
 - intersensoriële relaties.
3. Middelen noodzakelijk voor de hooropvoeding: de apparatuur onder het opzicht van: karakteristieken van het moderne materiaal in samenhang met het hoorvermogen van het dove kind.
4. Onderwijs van de gesproken taal op basis van een audio-fonatoire methode, haar methodische grondprincipes en een concreet schema van organisatie.

Alle begin is moeilijk. Dit was ook van toepassing op deze eerste internationale besprekingen, zowel op de organisatie ervan als op de effectieve afhandeling van de programmapunten. Een grote belemmering was het gebrek aan deskundige tolken. Door deze omstandigheden komt het, dat wij slechts zeer summier en onvolledig een en ander hier kunnen weergeven, van al hetgeen in de verschillende inleidingen en discussies is naar voren gebracht.

Ad. 1 De taal in haar akoestische verschijningsvorm.

Br. Walter sprak hier over de akoestische structurelementen van de taal:

- distinctieve kenmerken der fonemen;
- fonemen, gekarakteriseerd door een geprononceerde kinesthetische sensatie zijn minder gestructureerd onder akoestisch opzicht en omgekeerd (cf. p - aa).
- de taal heeft een geprononceerde ritmische en melodische structuur. Het kleine kind imiteert eerst ritme en melodie van de taal. Op die basis worden de fonemen opgebouwd. De ritmische bouw primeert ten opzichte van de articulatie. Ritme en melodie zijn akoestische verschijnselen; ze zijn niet visueel. De akoestische elementen van de spraak zijn fundamenteel. Auditieve perceptie is van belang voor het automatiseren van de motorische woordgestalten.

Men zou kunnen concluderen voor de didactiek:

De auditieve opvang primair stellen: aanvankelijk geen opzettelijk gebruik maken, geen beklemtoning van het visuele element. Ritmische oefening aan de basis van de spraak- en taalverwerving. Auditieve instelling moet fundamenteel worden.

Ad. 2 Het (dove) kind.

Ook dit onderwerp werd ingeleid door Br. Walter. Hij sprak over waarneming, betrekkingen tussen de zintuigen en het horen van het dove kind.

Perceptie is een actief, senso-motorisch proces. Dit is het ook op auditief plan. Bij auditieve perceptie is het bewegen ingeschakeld.

Het spreken is geen geïsoleerd fenomeen; het kind beweegt; er is een diepe relatie tussen bewegen en stem geven; er is een grote afhankelijkheid der spraak van de beweging.

Aanvankelijk zijn het belangrijkste deze drie componenten: beweging, geluid en emotie. Ze kenmerken zich door hun dynamisch karakter en vormen een eenheid. Aan de basis van spraak- en taalverwerving dienen ze als een eenheid geïntegreerd te worden. (Meer hierover is te vinden in de lezingen van Br. Walter, opgenomen in het Report van het internationaal congres te Manchester en te Washington.)

Als we spreken van dove kinderen met een verlies van 85 dB of meer in de spraakzone, dan zijn er binnen die categorie nog grote verschillen mogelijk, die belangrijk zijn voor de auditieve reëducatie. De aard van het audiogram van deze dove kinderen is belangrijk.

We moeten hier onderverdelingen maken en de auditieve reëducatie daaraan aanpassen.

Ad. 3 Apparatuur.

Hierover werd gesproken door Dr. Constant (Parijs).

Belangrijk is: wat de apparatuur doorgeeft, welke haar begrenzingen zijn; deze laatste moeten zoveel mogelijk worden weggenomen. Er moeten mogelijkheden zijn tot afsnijden en doorlaten van bepaalde frequentiegebieden en het maken van bepaalde combinaties. Versterking van de lage frequenties moet men ver kunnen doorvoeren tot ± 30 Hz. Vereist zijn goede microfoons en telefoons.

De apparatuur dient eenvoudig te zijn, zodat men ze in korte tijd kan leren bedienen. Eenheid en uniformiteit in type van materiaal is gewenst. Dr. Constant heeft zelf een transposer gebouwd voor het leren onderscheiden van enkele glijders (f - s - ch). Hogere frequenties worden door het apparaat in lagere frequentiegebieden getransposeerd. Zo schijnt het mogelijk het dove kind deze klanken auditief te leren onderscheiden, al heeft het geen waarneming van de frequenties boven 1000 Hz. Een afgevaardigde van de Mamilla-school (Stockholm) bevestigde de mogelijkheid van praktische resultaten met de door hen gebruikte transposer.

Ad. 4 Methodiek.

Men ziet het als een opgave uit gegevens, o.a. van de psychologie, de linguïstiek en de audiologie, te komen tot een verantwoorde methodiek voor een audio-fonatoire methode. Er is reeds veel, waar gebruik van gemaakt kan worden, maar ook is er nog veel te onderzoeken. Er zijn

nog veel problemen. In de discussies kwam men niet tot algemene conclusies, reden waarom wij hier enkele punten alleen als probleemstellingen naar voren brengen:

— Welke rol dient het auditieve element, het tactiele element en het visuele element te vervullen in de auditieve opvang; de belangrijkheid van het ene element ten opzichte van het andere.

— Hoever moet men gaan in de auditieve opvang met de aanpassing van de individuele mogelijkheden van het kind, zijn restgehoor en de daarvoor benodigde apparatuur.

— Welke principes dienen invloed uit te oefenen op het aan te bieden materiaal, vooral aanvankelijk; b.v. dienen hier selectiebeginselen toegepast te worden in fonetisch en akoestisch opzicht.

— In verband met voorgaande probleemstellingen volgt de problematiek van de taalopbouw.

Op het terrein van de hooropvoeding is er al veel goeds tot stand gebracht, maar ook is er nog veel wat meer het karakter heeft van improvisatie. Er zal nog veel geëxperimenteerd moeten worden.

Individualiseren moet verder worden doorgevoerd in die zin, dat het individuele kind met zijn eigen mogelijkheden tot auditieve reëducatie meer kans moet krijgen voor een aangepaste behandeling. Hiervoor zijn nodig: voorzieningen wat apparatuur betreft; geschoolde deskundige leerkrachten voor individuele behandeling der leerlingen, die meer tijd vraagt. Dit zijn noodzakelijke voorwaarden naar de vervulling waarvan gestreefd moet worden. (Br. Walter.)

Aan de grote voortvarendheid en het initiatief van Br. Walter is het te danken, dat reeds zo vroegtijdig deze internationale besprekingen plaatsvonden. Mogen deze internationale contacten voortgang vinden in het belang van het dove kind!

* * *

Aan dit verslag willen we nog toevoegen een beknopte karakteristiek van de z.g. **verbo-tonale methode van Prof. Guberina**. Vanuit het centrum te Zagreb heeft deze ver doorgevoerde auditieve reëducatiemethode voor slechthorende en dove kinderen verspreiding gevonden, o.a. in verschillende scholen in Frankrijk en België. Instructeurs en instructrices vanuit Zagreb begeleiden de invoering van deze werkwijze op de scholen, leiden personeel op en leren de benodigde speciale **Suvag-apparatuur** gebruiken.

(verbo-tonale methode zo genoemd:

Verbo: omdat de methode uitgaat van en gebaseerd is op klankgehele en woorden van de gesproken taal.

Tonale: bij de keuze daarvan houdt ze rekening met de akoestische kwaliteit, met de frequenties waaruit ze zijn samengesteld.

„Suvag” = système universel verbo-tonal d'audition - Guberina.)

Veel van hetgeen in ons verslag naar voren is gebracht, vindt toepassing in deze vorm van hooropvoeding.

Doel en streven is de taal als akoestisch fenomeen met haar ritmisch-dynamisch karakter te leren ervaren, kennen en gebruiken en het „horen” tot primaire communicatieweg te ontwikkelen.

— De vibratorisch-auditieve perceptie staat primair. Visuele en kinesthetische perceptie vervullen op natuurlijke wijze hun rol.

Er wordt dan ook geen spiegel gebruikt en als regel wordt er geen „specifieke articulatieles gegeven met kunstmatig ingrijpen om bepaalde klanken in te oefenen”.

— Het spreken leren is geen geïsoleerd verschijnsel in de ontwikkeling. Daarom wordt er gebruik gemaakt van een bepaalde corporele motoriek in dienst van de articulatie; het karakter van de bewegingen staat in verband met het karakter van de klanken. Door vibratorisch-auditieve en ritmische oefening van klankgehelen in bewegingsspel streeft men naar een meer natuurlijk ritmisch en duidelijk verstaanbaar spreken.

— Het muzikaal ritme is een andere component van de oefengang. Ritmische patronen van klankgehelen worden in het bewegingsspel ritmisch ingeoeffend als basis voor de ritme-patronen der taal.

— De vibratorisch-auditieve training is gebaseerd op de individuele gegevens van het kind met behulp van een aangepast gebruik van de Suvag-apparatuur.

Gegevens betreffende het individuele hoorvermogen van het kind verkrijgt men vooral door verbo-tonale audiometrie en de reacties van het kind tijdens de training.

Aanvankelijk wordt geen lineaire versterking toegepast, maar stelt men de optimale zones vast en filtert de slechtst of niet-waargenomen frequenties uit. Vooral uitgaande van de lage frequentiegebieden beneden 1000 Hz, breidt men bij de voortschrijdende ontwikkeling van het hoorvermogen de frequentiegebieden voor versterking uit.

Br. Jozefo Dassen

Nieuws van de scholen

Amsterdam

Mej. H. M. G. Schaap is na een verblijf van een jaar te Beirut sedert 1 februari 1968 weer werkzaam als articulatrice op de Ammanschool.

Mej. J. van den Berg, hoofdleidster van de voorschool, is reeds geruime tijd met ziekteverlof. Haar taak wordt waargenomen door mevr. C. A. Osinga-Den Bakker, voorheen verbonden aan het Instituut te Groningen. De heren Clason, Jansen en Van der Kruk zijn overgegaan naar de Graham Bellschool te Amsterdam (school voor voortgezet onderwijs aan slechthorenden en doven).

St. Michielsgestel

Maandag 27 mei slaagde de heer A. van Hagen aan de universiteit te Nijmegen voor het doctoraal examen Pedagogiek.

Muzikale vorming van slechthorende kinderen

DOOR MEJ. E. J. KLÖPPING

Er is mij gevraagd u iets te vertellen over het muziekonderwijs zoals dit nu al enige jaren gegeven wordt aan de Prof. van Gilseschool voor slechthorende kinderen in Haarlem.

En dan wel zodanig, dat het u suggesties kan geven voor uw eigen werk met kinderen, u nieuwe ideeën aan de hand kan doen om naar eigen behoefte uit te werken en ons hopelijk tot een persoonlijk contact kan brengen over dit m.i. wel belangrijke onderdeel van het onderwijs. Het is mij ter ore gekomen dat niet op alle scholen voor Slechthorenden muziekonderwijs gegeven wordt, omdat men niet goed raad weet met deze materie en te gauw geneigd is te menen dat onze kinderen „toch niet zingen kunnen“, iets dat overigens slechts één van de facetten is van de muziekles.

Na een gedegen opleiding aan het Instituut Middeloo in Amersfoort en voldoende ervaring in het muziekmaken met kinderkuisjeugd — een groep die niet spontaan om muziekmaken vraagt in de vorm zoals wij die bedoelen —, ben ik in 1964 op de Prof. v. Gilseschool aan het experimenteren gegaan, zonder veel van de handicap van deze kinderen af te weten. En misschien was dit gelukkig, want ik stond er onbevungen tegenover en leerde al doende van de kinderen, wat hun mogelijkheden waren. Na een half jaar werken en proberen, ontstond er toch een programma, een methode, die nog wel steeds verandert, verbetering en aanvulling vraagt, maar waarover ik u die dingen wil schrijven, die aanslaan bij de kinderen en een vast punt zijn geworden bij de muzikale vorming, vanaf de kleuterleeftijd tot onze oudsten van \pm 15 jaar.

In dit eerste artikel wil ik voor u samenvatten het „waarom“ en het „hoe“. Tenslotte wil ik u dan enkele opmerkelijke ervaringen en resultaten niet onthouden. Mag ik nog eens verwijzen naar het boeiende en knappe artikel van dhr. A. van Uden *) over de muzikale opvoeding van het gehoorgestoorde kind, dat in 1967 nog eens in dit blad werd opgenomen? Het kan een goede inleiding zijn voor een stuk praktijk, zoals ik u dat wil doorgeven.

Laten de kinderen gaan ontdekken hoe plezierig het is, met muziek bezig te zijn, je vrij en soepel in de ruimte te kunnen en te durven bewegen!

Laten we zorgen voor een plezierige sfeer en wat gezonde spanning en rivaliteit. In al onze lessen applaudiseren we vaak voor elkaars prestaties, we zijn blij met en om elkaar en dat intens luisteren naar elkaar is al een prachtige hoortraining.

* Muzikale opvoeding van dove en zwaar-slechthorende kinderen met enige toepassing op gewoon-slechthorende kinderen — Lezing door A. van Uden pr. op 30 april 1954 — gepubliceerd in ons tijdschrift van februari 1967, 8e jaargang nr. 1 (red.).

Onze jongste kleuters hebben nog geen les van mij, maar ze zien me elke week en raken al een beetje vertrouwd met me. Ze mogen op m'n blokfluit blazen en de vingertjes gaan eens even over de toetsen van het orgeltje, waarbij er al een teken van herkenning is als de toon op één of andere manier tot ze doordringt. Zo ontdekken ze alvast dit nieuwe geluid, waarmee ze later aan het werk zullen gaan.

De oudere kleuters zingen dagelijks met hun eigen leerkracht. Een nieuw liedje zingen we vaak achtereen in de vorm van een aftelversje, dan blijft het boeiend. Veel so-mi liedjes (de bekende kinderdeun) zijn zelf te maken over actuele dingen.

De klankstaven, uitgedeeld in drieklank do-mi-so, zodat ze samen mooi klinken, worden verkend, bespeeld en beluisterd, dit laatste om beurten totdat de toon „op” is. U kent hoop ik deze klankstaven? Vraagt u eens bij muziekhandel Hakkert in Rotterdam (tel. 010-124294) de prospectus aan over de Sonor-klankstaven, met het artikel van Annie Langelaar, daar kunt u heel veel mee doen!

Met behulp van een elektronisch orgeltje meten we „hoog” en „laag”, eerst in grote intervallen, terwijl de kinderen mogen kijken waar ik op het toetsenbord speel en waarbij ik ook zelf hoog en laag méé aanwijs. Daarna proberen we het met de ogen dicht, samen en ook om de beurt, terwijl de benaming „hoog” of „laag” erbij gegeven wordt.

De kleuters hebben hun slaginstrumenten als: ritmestokjes, cocosdoppen (door midden gezaagd en uitgehold, geven zij bij het klappen de klank van paardehoeven), triangels, handtrommeltjes en ratels. Het klankverschil leren ze goed kennen door middel van een spel. Een tafeltje met instrumenten, één kind ervoor, één er achter met de ogen dicht. Het 1e kind speelt lang en duidelijk op een gekozen instrument en legt het dan onhoorbaar neer. Is het zover, dan zingt de groep „Nico, kijk maar” (so - mi - so - mi = g - e - g - e) waarna Nico het juiste instrument opzoekt en er in hetzelfde tempo op spelen gaat, waarbij de groep meeklapt. Een vergissing wordt door de groep gauw genoeg verklapt, met een beetje hulp lukt het meestal wel.

Bij alle lessen gebruik ik de sopraanblokfluit voor klap- en loopspelletjes en de tenorblokfluit (een octaaf lager klinkend - dezelfde grepen!) bij het zingen van liedjes en het nazingen van een toon.

Dat nazingen, op het woordje „toe - oe - oe” met duidelijke resonans, gaat als volgt: elk kind krijgt een toon, in de omvang die het aankan, voorgespeeld — vrij langdurig — zodat er geluisterd kan worden. Dan mag het de toon overnemen, de fluit houdt op, maar de stem zingt door, terwijl de groep luistert of het werkelijk goed is. Dan volgt er altijd een applaus van de groep en een opmerking van mij, want als het niet helemaal lukte, dan toch wel bijna en door dit meeleven met elkaar doet elk kind zijn uiterste best en is er een grote concentratie.

Voor de 1e klassers wordt het spel al moeilijker: daar speelt de fluit een toon, niemand zingt nog, de toon houdt op en mag pas nagezongen

worden als ik m'n hand opsteek. Dit lukt steeds beter, wat prachtig dat ook deze kinderen „innerlijk” leren horen. Ook mogen zij zelf een toon zingen, die ik dan op m'n fluit opzoek en door de groep laat controleren. Onbewust nemen de kinderen vaak elkaars toon over, of zingen een grote terts lager dan hun voorganger, zo vertrouwd raken ze met de interval so-mi.

De kleuters gaan nu de ruimte verkennen en vinden het heel moeilijk om in een rij achter elkaar te lopen. Daar hebben we weer een spel voor bedacht: eerst loopt een handig en maatgevoelig kind bij trom of fluit alleen door de zaal, gewoonlijk in een cirkelvorm, dan komt een 2e kind erbij, de onhandigen tussen de handigen in of aan de hand genomen, tot tenslotte de hele groep in kringvorm of in een willekeurige slinger door de zaal gaat. U hebt hier ruimte voor nodig, want in een te klein vertrek en om meubeltjes heen wordt het een onnatuurlijk gedraai en onplezierig voor de groep. De kinderen leren nu: stappen, looppas en huppelpas en herkennen de ritmen van fluit en trom. Ook hier geldt weer: de besten mogen voordoen, zodat de zwakken kunnen afkijken en nooit alleen in de zaal bezig behoeven te zijn.

Bij de looppas  trippelen de kinderen als vogeltjes, zo zacht zij kunnen, eerst in een rij, later vrij door de hele zaal, waarbij het moeilijk is om botsingen te voorkomen. Alweer vonden we een hulpmiddel: buiten klapwiekten en zweefden een aantal meeuwen met sierlijke bewegingen en daar zijn we uitgebreid naar gaan kijken. Nadien probeerden de kleintjes „meeuw” te zijn, ze omzeilden elkaar zo sierlijk mogelijk en kregen geleidelijk een natuurlijker, soepeler houding.

In de **eerste** en **tweede** groep i.s. wordt veel van het bovenstaande herhaald en uitgebreid, er komt meer durf en meer begrip, er wordt beter geluisterd en er is grotere concentratie.

Zoals ik al beschreef, wordt het „tonenspel” uitgebreid, ook het lied-repertoire wordt groter, maar nog ligt het zwaartepunt op het verkennen van de ruimte en het zich bewegen daarin. Met wat fantasie kunt u samen met de groep verhaaltjes spelen en dansen, die de kinderen graag herhalen en verwonderlijk goed onthouden.

De liedjes worden niet alleen gezongen, maar ook gezegd, met een duidelijke intonatie en uitspraak. Bij het zingen wordt het ritme meegeklapt, daarna alleen geklapt en „van binnen” gezongen, waarbij soms de lippen nog een handje helpen.

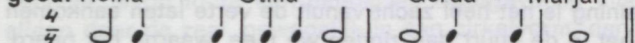
U kent het spelletje: een liedje raden waarvan alleen het ritme geklapt wordt door de leidster of door een kind, of een liedje raden waarvan de melodie van de 1e regel voorgespeeld wordt, of alleen een regel uit het midden of het slot. U kunt eindeloos variëren.

De begrippen **maat** en **ritme** worden nu bijgebracht, weer vonden we al werkend een goed hulpmiddel om het begrip „maat” duidelijk te

de natuurlijke beklemtoning van de namen en gebruikt u als dat nodig is het woordje „en” erbij, dan lukt het wel, komt er eens een nieuweling in de groep of valt een kind af door overgang naar een andere klas of verhuizing, dan zo min mogelijk veranderen, maar de nieuwe naam tussenvoegen als dat kan, of achteraan plaatsen. Het kost de kinderen anders nodeloos veel energie om het nieuwe namenritme uit het hoofd te leren.

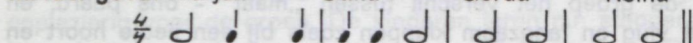
Ter verduidelijking een goed en een minder goed voorbeeld:

goed: Reina - Otilia - Gerda - Marjan



het lijkt op een liedje, heeft een duidelijk slot en de drie notenbeelden zijn er in verwerkt.

Minder goed: Marjan - Otilia - Gerda - Reina

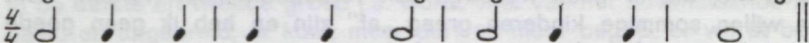


het „loopt” niet helemaal, begint met een verkeerd accent en heeft een minder duidelijk slot. Ook missen we hier het notenbeeld van de hele noot (○).

Het is werkelijk belangrijk om dit eerst zorgvuldig uit te denken, want de kinderen zijn er uiterst gevoelig voor.

De namen en bijbehorende noten komen op repen papier aan de muur en we doen er veel mee. We spreken de namen ritmisch, lezend of met de ogen dicht (ja, ook dat lukt na wat oefening), we klappen erbij, daarna klappen we zonder gesproken tekst en later geven we ritmisch de benaming:

lang - kort - kort - kort - kort - lang - lang - kort - kort - heel lang



(zie voorbeeld hierboven)

Elk kind leert het nu zelfstandig te doen, het spreekt en tikt met een stokje tegelijk de noot aan. Ook kan het na enige oefening alleen ritmisch aantikken, dus zonder te spreken. Hierna komen we aan het werken met de „bouwstenen” toe, kartonnen kaarten met ritmische motieven van bekende liedjes, die herkend worden en als de stukjes van een legpuzzle bij elkaar gezocht worden tot het gehele liedje gevonden is. Dat dit klappend gebeurt zal u duidelijk zijn, het is een heel boeiend spel.

Maar hiermee zijn we gekomen aan de leerstof voor de 2e en 3e groep l.s. en aangezien we daar nog meer ontdekkingen in het rijk der muziek deden, kom ik hierover bij u terug in een volgend artikel.

U vraagt zich misschien nog af, met hoeveel kinderen ik tegelijk werk en hoe lang achtereen? Alle elementen van de muziekles komen regelmatig aan de beurt. Bij toonvormingsspel en luisterspel werk ik graag in kleine groepjes van ± 7 kinderen, dan behoeven zij niet zo lang op

hun beurt te wachten en hebben nog aandacht voor de anderen. Dan doe je in 20 minuten veel. Gaan we veel zingen en ons in de ruimte bewegen, dan kan gerust een groep van 12 à 14 kinderen gelijk komen en zijn we drie kwartier bezig. Afwisselend kunnen ze aan het werk zijn of rusten en toezien, wat ook belangrijk is. Dit bewegingsspel heeft nu een bepaalde vorm gekregen, die ik in het volgend artikel nader voor u zal uitwerken, zoals die met de 2e groep is ontstaan en gegroeid.

E. J. Klöpping

met de eerste vrouwelijke leerkracht bij deze tek van ...
zowel binnen als buiten de school bekend geweest, die zich geheel heeft ingezet voor het dove kind. In het Tijdschrift voor Doofstommen-
onderwijs (april 1932) schrijft zij bij het in memoriam van de heer C. van
Meurs, oud-directeur der Inrichting: "Al zijn denken en doen heeft hij
gewijd aan de geestelijke en stoffelijke belangen van het doofstomme
kind. Hoe heeft hij anderen daardoor en door zijn enthousiasme geïn-
spireerd en tot verantwoordelijkheidsgevoel gebracht." Deze woorden
kunnen ook voor juffrouw Kleistra geschreven worden.

Tijdens wat het aan haar gaf de leerlingen uit haar laatste klas
eigen aandachtig waren om afscheid van haar te nemen.

Voor de school heeft zij jarenlang "De Mededeling" verzorgd. Tegen-
woordig zouden we het geschiedt de schoolbestuur noemen, maar voor
juffrouw Kleistra was het meer. Het was een voortdurende poging te
trachten de dove de mogelijkheid te geven zijn geest te ontplooiën en
meer informatie in de ruimte van het woord te geven.

In ons tijdschrift van 1937 schrijft zij een lang artikel over "In hoever
kan het lezen de doofstommen na het verlaten der onderwijsinrichting
uit zijn geestelijk isolement verlossen".

Een artikel zijn uit dit artikel om de overledene te schetsen. Doof-
stomme kinderen tot werkelijk lezen te brengen, het daardoor voor
een jammerlijke tenaamheid te bewaren, is toch zeker een opgave,
die onze gehele persoonlijke inzet waard is.

Het theoretisch inzicht over haar vak was groot. Bekend verondersteld
mag worden, dat zij in een artikelenserie ons gewezen heeft op het
werk van dr. Bartzzi in Hongarije. Niets was haar te veel om werkelijk
kennis te nemen van deze nieuwe methode. Ze reisde ervoor naar
Budapest, naast ze eerst Hongarije geleerd had.

De laatste jaren, dat ze aan de Rotterdamse school was verbonden,
was zij adjunct-directrice. In 1943 verliet zij Rotterdam om nog enkele
jaren daarna werkzaam te zijn aan de Amsterdamse school, waar zij
speciaal zorg droeg voor de praktische opleiding van de nieuwe leer-
krachten.

De heer Van der Kolk was vanaf 1915 in dienst van de Rotterdamse
school. In 1953 verliet hij in de functie van waarnemend-directeur het
instituut.

Zijn naam wordt gekend op twee terreinen. Hij was een spelleider op het

In Memoriam

Kort na elkaar gingen van ons heen twee Rotterdamse oud-collega's, die beiden belangrijk werk hebben verricht bij het onderwijs aan dove kinderen, nl. **mejuffrouw H. C. Kielstra** en **de heer J. J. van der Kolk**.

Mejuffrouw H. C. Kielstra werd in 1903 benoemd tot onderwijzeres aan de Inrichting voor Doofstommenonderwijs te Rotterdam. Ze was daarmee de eerste vrouwelijke leerkracht bij deze tak van onderwijs. Zij is zowel binnen als buiten de school iemand geweest, die zich geheel heeft ingezet voor het dove kind. In het Tijdschrift voor Doofstommenonderwijs (april 1932) schrijft zij bij het in memoriam van de heer C. van Meurs, oud-directeur der Inrichting: „Al zijn denken en doen heeft hij gewijd aan de geestelijke en stoffelijke belangen van het doofstomme kind. Hoe heeft hij anderen daardoor en door zijn enthousiasme geïnspireerd en tot verantwoordelijkheidsgevoel gebracht.” Deze woorden kunnen ook voor juffrouw Kielstra geschreven worden.

Typerend was, dat aan haar graf de leerlingen uit haar laatste klas allen aanwezig waren om afscheid van haar te nemen.

Voor de school heeft zij jarenlang „Ons Maandblad” verzorgd. Tegenwoordig zouden we het misschien de schoolkrant noemen, maar voor juffrouw Kielstra was het meer. Het was een voortdurende poging te trachten de dove de mogelijkheid te geven zijn geest te ontplooiën en meer informatie in de ruimste zin van het woord te geven.

In ons tijdschrift van 1937 schrijft zij een lang artikel over: „In hoever kan het lezen de doofstommen na het verlaten der onderwijsinrichting uit zijn geestelijk isolement verlossen”.

Een enkele zin uit dit artikel om de overledene te schetsen: „Doofstomme kinderen tot werkelijk lezen te brengen, hen daardoor voor een jammerlijke eenzaamheid te bewaren, is toch zeker een opgave, die onze gehele persoonlijke inzet waard is”.

Het theoretisch inzicht over haar vak was groot. Bekend verondersteld mag worden, dat zij in een artikelenserie ons gewezen heeft op het werk van dr. Barczy in Hongarije. Niets was haar te veel om werkelijk kennis te nemen van deze nieuwe methode. Ze reisde ervoor naar Budapest, nadat ze eerst Hongaars geleerd had.

De laatste jaren, dat ze aan de Rotterdamse school was verbonden, was zij adjunct-directrice. In 1943 verliet zij Rotterdam om nog enkele jaren daarna werkzaam te zijn aan de Amsterdamse school, waar zij speciaal zorg droeg voor de praktische opleiding van de nieuwe leerkrachten.

De heer Van der Kolk was vanaf 1916 in dienst aan de Rotterdamse school. In 1959 verliet hij in de functie van waarnemend-directeur het instituut.

Zijn naam wordt geëerd op twee terreinen. Hij was een specialist op het

gebied van het spreekonderwijs aan zeer jeugdige leerlingen. Fenomeenaal was zijn kennis over de articulatie en groot was zijn arsenaal van mogelijkheden om de kinderen te helpen bij hun eerste schreden op het zo moeilijke pad van het technisch spreken. In de jaarvergadering van 1946 van de Vereniging in Rotterdam gehouden, hield hij een voordracht over: „Gedachten over het onderwijs in het spreken in de voorbereidende leerjaren”. Behalve zijn instelling ten opzichte van het werk zelf, leren we daarnaast ook zijn houding tegenover het kind kennen: „Niet genoeg kan ik er dan ook op wijzen, dat het voor een articulatieleraar in de voorschool absoluut noodzakelijk is, dat hij volkomen uitgerust en geestelijk in evenwicht 's morgens zijn taak begint. Ik weet, dat dit niet altijd mogelijk is. Maar eigenlijk hebben de kinderen daarmee niets van node. Zij hebben recht op onze volle inzet onder de beste condities en dan hebben we onze zorgen maar thuis te laten.” Even verder zegt hij:

„Daarbij komt, dat men bij elke leerling opnieuw volle 100% moet zijn, van goed humeur, met steeds grote lust, onmetelijk geduld, en dito reserve aan energie en met steeds een vriendelijk gezicht en gebaar. Die kleintjes kennen ons beter dan wij denken. Elke gelaatsexpressie heeft voor hen betekenis en is dus een factor in het vlot en doeltreffend verloop van het articulatie-kwartiertje.” Zijn mening, dat goed technisch kunnen spreken een zeer belangrijk punt is bij het in contact treden met de medemens, is ook in deze tijd nog onverminderd van kracht. In samenwerking met dr. A. Zeckel, zenuwarts in Rotterdam, ging zijn belangstelling ook nog uit naar een heel ander terrein. Hij was geïnteresseerd in de psyche van de dove. Zijn publikaties als: „De invloed van het ontbreken van het gehoor op de psychische structuur”, en „Een vergelijkend intelligentie-onderzoek van een groep erfelijk doven en horende kinderen met behulp van de Porteus-intelligentietest” e.a. getuigen hiervan. In één van deze werkjes schrijft hij:

„We hopen hiermee iets te hebben bijgedragen tot het bereiken van ons doel, een inzicht te krijgen in de psyche van de doven. Eerst als wij nog beter dan tot op heden het geestesleven van onze pupillen hebben beschouwd, zullen we in staat zijn, mede door onze ervaring, de juiste onderwijsmethode te doen aanpassen bij de hun eigen structuur en zo mogelijk bij ieders persoonlijke totaliteit. Zodoende hopen we dan te bouwen aan de weg, die hen moet leiden naar het einddoel: hen te maken tot zo volwaardig mogelijke, gelukkige mensen in de maatschappij.”

Twee oud-collega's zijn van ons weggenomen. We hebben door te citeren uit hun publikaties getracht weer te geven, hoe hun instelling ten opzichte van en hun inzet voor hun werk was. We kunnen zeggen, dat het een goede instelling was, waarvan het nog steeds waardevol is kennis te nemen en ons daarnaar te richten.

Rotterdam

A. Cok

Didactische problemen rond het zorgenkind

De orthodidactiek is een discipline van de orthopedagogiek. De laatste is de wetenschap van de pedagogische hulp aan kinderen, die op enigerlei wijze gehandicapt zijn. Dit kunnen zintuiglijk gehandicapte kinderen zijn, lichamelijk gebrekkigen, moeilijk opvoedbaren, zwakzinnigen of kinderen die moeilijkheden op school ervaren met lezen, schrijven of rekenen.

Voor al deze categorieën heeft de orthodidactiek de vraag te beantwoorden: wat kan men nog voor deze kinderen doen? Deze vraag moet men op zien te lossen binnen het kader van een orthopedagogisch denken. De orthopedagogiek moet naar mogelijkheden zoeken, daar waar dikwijls iets „onherroepelijks” aanwezig is: nl. het defect, als dat van het niet meer kunnen horen of zien, van een afwijkend functioneren van het centrale zenuwstelsel etc.

Door het defect wijken deze kinderen af van het normale kind; dit betekent, dat ook de gewone opvoedingsmiddelen en methodes ongeschikt zijn. De orthopedagoog resp. de orthodidacticus komt nu voor het probleem te staan andere wegen te zoeken, die naar het door hem voorgestelde opvoedingsdoel leiden.

Het is niet altijd juist, wanneer het kind er niet in slaagt dit doel te bereiken, dit falen aan het defect te wijten; op de eerste plaats zal bestudeerd moeten worden of de tot nu toe gevolgde weg wel de beste was. Nog meer beklemmend is de vraag of het doel, dat de pedagoog voor ogen had, wel het juiste is. Dit probleem doet zich ook voor ten aanzien van de leerstof. Heeft het zin zwakzinnige kinderen met „reken-sommetjes” lastig te vallen, wordt dit soort leerstof wel als „waardevol” door het kind ervaren? Hoe meer we ons binnen het orthopedagogische handelen op normen vastleggen en er star aan vasthouden, des te groter is de kans dat het kind er niet aan beantwoorden kan en daardoor zich steeds meer als afwijkend ervaart.

Een heel duidelijk voorbeeld hiervan is het leren lezen. Er zijn in het verleden didactici geweest, die het kind per se via de methode van het gehele woord wilden leren lezen. De ervaring wees later evenwel uit, dat deze weg voor tal van kinderen de ongeschikte was. Niettemin zijn tal van kinderen door deze didactische starheid de dupe geworden en als „afwijkend” gekarakteriseerd.

De heilpedagoog en de orthodidacticus moeten zich niet laten verstrikken in de gedachte, dat hier toch niets meer te beginnen valt, dat het kind tē ver van het normale afwijkt. Beter stelt hij zich de vraag: wat schort eraan mijn weten, dat ik hier niets kan doen? Het heeft een hele tijd geduurd, voordat de opvoeder zich deze vraag ging stellen. Ik mag dit misschien illustreren aan de ontwikkeling van de doven-pedagogiek.

Tot voor een honderdvijftig jaar terug werd de dove in het rijtje van de narren en de geesteszieken geplaatst. Op een bepaald moment ging een Franse priester uit zielszorgelijke overwegingen zich met twee dove meisjes bemoeien en men kwam tot de ontdekking, dat ze te onderwijzen waren. Men gebruikte de gebaren, want zo zei men: dit is de natuurlijke taal van de doofstommen. En zo bleef het tot ver in deze eeuw, totdat het spreken — met veel tegenstand van de pedagogen zelf — op gang kwam. Telkens had dit onderwijs de neiging het dove kind in zijn zo-zijn te aanvaarden en de pedagoog stelde zich niet de vraag, of zijn kennis van het dove kind niet te kort schoot, of hij de zin en het doel van opvoeding en onderwijs niet te eng formuleerde. Dit aanvaarden van het zo-zijn vindt men veel in de oudere takken van het B.O., met name bij de al eerder genoemde zintuiglijkgestoorden en de zwakzinnigen. „Wat kun je nu nog met hem doen; hij is toch debiel”, is niet alleen een uitspraak van buitenstaanders.

Een andere houding vinden we tegenover heht kind, dat niet kan vol-
doen aan een norm die een bepaalde **cultuur** stelt. Ik bedoel hiermee het kind, dat op de school faalt in een van de vakken taal, rekenen of schrijven. Het kind, dat deze culturele communicatiemogelijkheden onvoldoende beheerst, wordt als abnormaal gekwalificeerd. In tegenstelling met de bovengenoemde groep wordt door de docent alles in het werk gesteld het kind tot de norm terug te voeren. Het moet schoolblijven, huiswerk maken, de stof opnieuw leren etc. De houding van de opvoeder wordt wat gespannen als het kind niet op zijn aanpak reageert; ten slotte raakt men teleurgesteld en er groeit een afstand tussen hem en het kind. Dit gebeurt dikwijls als hij „het kind als geheel” uit het oog verliest en b.v. de rekenmoeilijkheden terugbrengt tot het falen van een bepaalde functie: geen geheugen voor getallen, geen aandacht of concentratie. Met andere woorden men verliest uit het oog, dat het steeds gaat om een coördinatie van functies en dat vrijwel altijd tekorten in de persoonlijkheid een rol spelen.

Men verleent alleen werkelijke hulp aan het kind als dit benaderd wordt vanuit de kind-wereld verhouding. Dan ziet men, dat het moeilijk lezende kind beroofd is van een belangrijk communicatiemiddel, en zich ondanks dit toch in een „lezende” wereld moet handhaven... en er zich verder in moet ontwikkelen.

In genoemde verhouding krijgt ook de „wereld” als exploratieveld zijn betekenis. Het falen kan dan ook een grondoorzaak hebben in een milieu, waar niet gelezen wordt of waar een beperkte of afwijkende taal gebruikt wordt. Bij de ontmoeting van het afwijkende kind moet men altijd beide aspecten in het oog houden. Het gevaar van een eenzijdige benadering is b.v. aanwezig bij het probleem van de partiële defecten, met name daar waar een „remedial teaching”-programma wordt ontwikkeld, waarbij men zich alleen maar richt op het defect met de bedoeling het zo snel mogelijk weg te werken. Veelal wordt bij de be-

handeling door de therapeut het kind van de rest van de groep geïsoleerd, waardoor het zich nog abnormaler gaat vinden.

Hetzelfde probleem bestaat ook daar, waar communicatie ontbreekt tussen school, internaat en gezin. Vooral als we met een zwakbegaafd of zwakzinnig kind te maken hebben — maar dit geldt ook voor het jonge zintuiglijk gestoorde kind — leidt de veelheid van opvoedingsmilieus, die ieder hun eigen normen-stelsel hebben, onherroepelijk tot verwarring en dientengevolge tot emotionele spanningen. Dit geldt ook ten aanzien van didactische vraagstukken. Zo is binnen de dovenschool de moeilijkheid aanwezig om aangeleerde taalvormen werkelijk in het leven van elke dag te integreren.

Meer dan eens ontbreekt het het kind aan motivatie zich bepaalde leerstof eigen te maken, omdat b.v. de internaatsleider of de ouders te kennen hebben gegeven het onderhavige niet belangrijk te achten. Dikwijls is het niet begrijpen van het probleem hier de oorzaak. Als de therapeut van het autistische kind op een bepaald moment het kind tot een contact uitdaagt, kan dit door anderen, die het probleem niet begrijpen, als „hardheid” worden gezien en trachten dit dan te compenseren. Wil men werkelijk tot opvoeden van het afwijkende kind komen, dan is eenheid in handelen een eerste vereiste, waaraan het in vele internaten nog wel eens ontbreekt.

Enkele belangrijke didactische principes

Bij het onderwijs gaat het steeds om een vruchtbare ontmoeting tussen het kind en een bepaald gedeelte van de cultuur — het cultuurgoed. Bij deze ontmoeting speelt de leraar een bepaalde rol: hij heeft het cultuurgoed gekozen en hij probeert het kind ervoor te interesseren. Daarbij zal hij rekening moeten houden, dat er bij iedere fase van de ontwikkeling een andere interesse bij het kind aanwezig is en dat er bepaalde momenten in de ontwikkeling zijn, waarin het kind erop gericht is zich bepaalde stof eigen te maken.

Juist in deze fase zal de eerste kennismaking met een bepaald leerstofgedeelte bijzonder diep ingrijpen. De eerste ontmoeting met het geschreven woord of rekensymbolen, waarnaar het kind soms zo lang heeft uitgezien — het heeft broertjes en zusjes al zo lang zien lezen en schrijven — kan wezenlijk zijn voor het gehele schoolleven van het kind. Dit geldt evenzo voor de mathematica en in optima forma voor religieuze zaken.

Zijn genoemde didactische principes al moeilijk genoeg te realiseren bij gewone kinderen, nog meer is dit het geval bij het afwijkende kind; de ontwikkelingspsychologie heeft ons hier helemaal in de steek gelaten. De didacticus zal er daarom goed aan doen zijn ogen op de ontwikkeling van het kind gericht te houden, als hij niet bepaalde fases, waarin het kind interesse voor iets aan de dag legt, wil missen. Zo zien

we b.v. bij het dove kind, dat wanneer er niet bij de interesse voor het brabbelen wordt aangesloten, het de gehele belangstelling voor de geluidgeving gaat verliezen.

Verder zal de ontmoeting met het cultuurgoed een originele moeten zijn, waarbij het kind de zaak zelf ontdekt. Hier wordt een andere ontmoeting bedoeld dan dat de leraar over de dingen vertelt; het kind moet rechtstreeks in dialoog treden met het object. Het is de begaafdheid van de didacticus, die dit gesprek in goede banen weet te leiden en het weet te anticiperen en uit te lokken. Wanneer het kind in de fase van het getallen-ontdekken is, zal de docent het kind moeten laten zien, dat overal in zijn omgeving met getallen wordt gewerkt, dat de huizen en auto's nummers hebben en dat ook hij, indien hij elke jongen van zijn klas met zijn verjaardag twee snoepjes wil geven, aan het rekenen is. Het kind moet ontdekken, dat overal rondom hem heen het kwantitatieve aanwezig is, als: de stoel met 4 poten en het krukje met 3, de 5 vingers aan de hand en de tros bananen van 6, die je dan weer kunt uiteenleggen in 2 van 3 etc.

Hiermede zijn we aangeland bij een didactisch principe, dat nog dikwijls onvoldoende gerealiseerd wordt. Te veel nog wordt de mondelinge overdrachtsvorm van kennis gebruikt zonder dat het kind met de zaak geëngageerd is. Het is dit pas als het rechtstreeks met de leerstof in aanraking komt. Voor vele kinderen met leermoeilijkheden zal dit rechtstreekse letterlijk gezien moeten worden; hun zal de mogelijkheid gegeven moeten worden de dingen te hanteren.

We komen hier op het terrein van de psychologie van het leven, een psychologie die door Piaget een wezenlijke bijdrage tot de schoolpsychologie heeft geleverd. Deze heeft experimenteel aangetoond hoe het handelen met de ontwikkeling van de intelligentie samenhangt. Daardoor heeft hij onschatbare diensten bewezen aan de ontwikkeling van kinderen met intelligentiestoornissen, alhoewel zijn uitkomsten maar betrekkelijk langzaam tot het buitengewoon onderwijs doordringen. Omdat het bij ons allen om het kind gaat, dat op een of andere wijze in zijn ontwikkeling c.q. het leren belemmerd is, lijkt het mij dienstig om enkele wezenlijke aspecten van het leren en kennen aan de orde te stellen.

Als we het pasgeboren kind observeren, valt ons de enorme bewegingsdrang op. Aanvankelijk zijn de bewegingen zeer diffuus en ongericht; later worden ze verfijnd en gedifferentieerd. Deze houdingen en bewegingen doen bij het kind proprioceptieve impulsen ontstaan, die hem houdings- en bewegingservaring geven. De eerste kennis is dus die van het eigen lichaam. Ook het aangedaan worden (gestreeld en gekust worden), wordt via de lichamelijke ervaren. Deze aanvankelijke wereld wordt a.h.w. in de musculatuur geïncarneerd. De zintuiglijke ervaringen worden binnen het totaal van houding en beweging opgenomen. Dit is ook bij horen en zien het geval. Men denke aan de instel-

motoriek van het luisteren; en het zien kan men als een „aftasten” met de ogen beschouwen. Met Prick zouden we kunnen zeggen, dat de musculatuur het referentiesysteem is van het gedrag.

Dit geldt niet alleen ten aanzien van het cognitieve, maar ook van de emoties. Ook hier speelt de motoriek een wezenlijke rol. Worden we niet stijf van schrik en loopt de depressieve mens niet in elkaar gedoken van slapte! Ook de emoties incarneren zich in onze spiertonus. Deze enkele opmerkingen mogen volstaan met u duidelijk te maken, dat een gezonde motoriek de voorwaarde is voor een normaal zinnelijk kennen en streven. Overal waar wij dan ook een gestoorde motoriek aantreffen, is het menselijk gedrag op de een of andere wijze gestoord. Ook al lijkt het spastische kind duidelijke begaafdheden te bezitten, toch zal hij op het gebied van het kennen en streven anders zijn, met name als het gaat om zijn gevoelens te uiten in motorische patronen. Als wij eenmaal flink op tafel geslagen hebben, zijn ook onze woedegevoelens afgereageerd. Het is geen wonder, dat de spastische dove jongen, toen hij zijn vuisten wilde ballen om de anderen zijn woede te tonen, in huilen uitbarstte, omdat hij voelde dat zijn uitdrukkingsbewegingen volledig inadequaat waren en door de anderen niet begrepen werden. Dat dit tot affectstuwning leidt, behoeft geen betoog.

We zien hetzelfde bij kinderen met spraakstoornissen, die hun articulatiemotoriek onvoldoende beheersen en bij vele taalgestoorde kinderen, die in hun lichaamskennis gestoord zijn. Ik doel hier met name op de groep van afatische kinderen. Het is interessant bij het verschijnsel der afasie stil te staan, omdat het opnieuw het belang van „het lichamelijke” in het leerproces laat zien en vervolgens ons inzicht verschaft in de oorsprong van de taal. Aan dit laatste zou ik enige aandacht willen schenken, omdat het van wezenlijk belang is voor de revalidatie van elk afwijkend kind.

Het gebruik van een symbolensysteem is alleen de mens gegeven. Het behoort wezenlijk tot zijn existentie, tot het Dasein. Door middel van de taal kan de mens in dialoog treden met zijn wereld en door zich te uiten realiseert hij zich zelf.

Het ontdekken van het teken is voor de mens het toeroepen van een halt aan de voortdurende wisseling van bewustzijnsinhouden. Het teken houdt de zaak vast en maakt daardoor reflectie mogelijk. Dit is juist het kenmerkende van een **persoonlijke** bestaanswijze: de mens is in staat intentionele relaties aan te gaan en boven het niveau van het lichamenlijk aangedaan worden uit te komen.

We zien dan ook bij het kind, dat het „persoonlijke” mist, de spraak en hiermede samenhangend in de sociale relaties falen. Een van de graadmeters, die ons tot hulp kunnen dienen om te bepalen in hoeverre de humanisering van het kind is voortgeschreden, is het onderzoek naar zijn taal.

We komen dan te weten in hoeverre de hogere functies, zoals het

denken, tot ontwikkeling zijn gekomen, want hoe nauw taal en denken samenhangen, zal ook zonder een diepzinnige beschouwing enigermate duidelijk zijn. Het denken streeft ernaar zich in de taal uit te drukken. Bij de taalarme dove zien we dan ook hoe moeizaam zijn denken verloopt en in het concrete blijft steken, hoe zijn fantasie en verbeelding aanvankelijk star en moeizaam blijven. Door de taalarmoede wordt ook de onmiddellijke inprenting bemoeilijkt, alsmede het plannen van de toekomst. Hetzelfde verschijnsel zien we ook bij de patiënt, die zijn taal kwijtgeraakt is door trauma, tumor etc. Hij vervalt tot een lager niveau, zijn denken en handelen worden concreter.

Hoe de taal ook bij ons, normale volwassenen, een rol speelt bij het denken, werd door Calon onderzocht. Hij legde een aantal geschoolde proefpersonen een moeilijk vraagstuk voor en vroeg hen mede te delen hoe ze het opgelost hadden. Een enkele uitspraak wil ik hierbij aanhalen: „Mijn denken is helderder, actiever en vruchtbaarder, wanneer ik genoodzaakt ben of me zelf ertoe dwing, het uitgewerkt te formuleren”.

Het is onontkenbaar, dat iedereen die de voerpersoonlijke bestaanswijze niet te boven is, ook in zijn taaluitingen en taalverstaan c.q. de communicatie gestoord is. En ook andersom, degenen, die door zintuiglijke gebreken het taalsysteem niet of onvoldoende hebben weten te bemachtigen, lopen ernstig gevaar tot een niet-optimale realisatie van de persoonlijkheid te komen. Als we alle categorieën kinderen nemen die naar beneden afwijken van de norm, kunnen we zeggen dat ze allen in hun zelfrealisatie c.q. in hun taalgedrag deficiënt zijn. De oorzaak kan zeer verschillend zijn: een afwijkend centraal zenuwstelsel, een zintuiglijke handicap of een emotionele stoornis, die het kind beletten zich in een meer abstracte wereld van de taal te begeven.

Voor de ontwikkeling van de gehele persoonlijkheid speelt de taal een belangrijke rol. Daarom moet het taalonderwijs ook de kern van het onderwijs c.q. de opvoeding van alle gehandicapten zijn. Voor de didacticus brengt dit de vraag met zich mede naar de passende situatie, waarin het kind met het cultuurgoed „taal” in aanraking komt. De vraag dus: hoe kan ik het helpen deel uit te maken van de (taal)gemeenschap? De beantwoording hiervan is van groot gewicht voor ieder, die met het afwijkende kind te maken heeft; immers zijn ontmoeting met het kind verloopt niet vrijwel altijd via de taal. Ik heb de indruk, dat veel taalgebruik van de zwakzinnige een leentaal is, en dat veel van wat hem wordt toegesproken door het kind anders wordt geïnterpreteerd dan de spreker bedoelt. Bekend is het voorbeeld van de zwakzinnige jongen in het ziekenhuis, die hoorde dat de volgende dag een „doorsneefoto” van hem zou worden gemaakt en meende doorgesneden te zullen worden, met alle paniekreacties vandien.

Bekend is ook het taalgebruik van blinden, die gehele radioprogramma's kunnen herhalen, zonder dat ze maar enigermate begrijpen waarover

het gaat. Een stortvloed van woorden komt op je af; vraagt men naar de diepere betekenis, dan blijkt deze dikwijls zeer afwijkend te zijn. Het dovenonderwijs heeft de verdienste diep over de vraag van „kinden-taal” te hebben nagedacht. Hun visie kreeg nog extra reliëf vanuit de pathologie, met name vanuit de afasie. Men vond, dat de eerste woordbetekenis zeer diep verankerd lag in het lichamelijke. Als men vele woorden etymologisch analyseert, zoals b.v. te onzent door Witte is geschied, constateert men dat in vele woorden nog lichamelijke activiteiten of betrekkingen te ontdekken zijn: als b.v. in „begrijpen”, waarin de functie van de hand nog aanwezig is; „aarzelen” betekent „met het achterste gedeelte van het lichaam achteruitwijken” en aan „weifelen” ligt de oerbetekenis van „geen rechte gang hebben” ten grondslag, e.d. meer.

Naast deze objectieve wortels der taal, geeft iedere taalgebruiker aan het woord ook zijn persoonlijke betekenis. Ondanks hetzelfde „woordgebruik” kunnen verschillende sprekers hieronder iets anders verstaan, alhoewel er natuurlijk altijd iets gemeenschappelijks moet zijn, anders kan men niet van communicatie spreken. Waarschijnlijk roept het woord „borrel” bij een dronkaard iets geheel anders op dan bij een geheelonthouder!

Bij het testpsychologisch onderzoek van kinderen nu, vond men iets merkwaardigs. Vroeg men naar bepaalde woordbetekenissen, dan gingen deze altijd terug op lichamelijke activiteiten of betrekkingen. Een woord zelfs als „kasteel”, waar men toch een „statische” omschrijving van zou verwachten, gaven responses als: een kasteel is iets waar de prinses **woont**, waar een grote tuin is, waar je doorheen kunt **hollen** etc. Ook z.g. „abstracte” woorden als „goedheid” betekenen voor het kind „geknuffeld worden, een kusje krijgen” etc. Men zou dus met Prick het woord kunnen omschrijven als het gesymboliseerde geheel van lichamelijke activiteiten en de daarin opgenomen gevoels- en keninhouden. Natuurlijk trekt de lichamelijke resonantie zich in de taalontwikkeling geleidelijk terug, maar in het algemeen kan men toch zeggen: „Que le mot (pour l'enfant) reste beaucoup plus proche à l'action que pour nous”. (Piaget)

We zien bij de afatische patiënten dan ook de elementaire actiebetekenis vaag terugkomen; ze zijn het woord „hamer” vergeten, maar kunnen nog wel de hamerbeweging maken, alhoewel dikwijls inadequaat doordat hun motoriek zo vaak gestoord is. Als beweging in brede zin zo duidelijk met taal samenhangt, kunnen we ook begrijpen, dat een stoornis in de motoriek per se een stoornis in de taalverwerving met zich medebrengt, niet alleen doordat het niet goed kunnen gebruiken van spieren van de articulatie spraakmoeilijkheden geven, maar ook doordat de primordiale grondslag van het woord anders zal zijn. Dit uit zich altijd duidelijk in woorden, die een topologische relatie aanduiden, d.w.z. dat een bedoelde relatie vanuit het lichaam wordt bepaald. Men

denke hierbij aan woorden als: voor, achter, boven, onder, opzij, terug, vooruit etc.

Iemand met een gestoorde lichaamskennis c.q. gestoorde motoriek verstaat en gebruikt dergelijke begrippen zeer moeilijk.

Dit betekent voor de didactiek zeer veel, nl. de taalverwerving dient zeer nauw met het handelen en bewegen samen te hangen, alsmede met de handeling begeleidende gevoelens en keninhouden. We horen zo vaak moeder tegen het kleine kindje praten: „en nu gaan we haartjes kammen en dan. . .” etc.

De taal, die het kind krijgt aangeboden, is in een geheel van handelingen en activiteiten ingebed. Een woord roept daarom niet een object op maar een gehele situatie; naarmate echter het woord in meerdere en van aard verschillende situaties voorkomt, krijgt het meerdere betekenissen en refereert niet meer aan een bepaalde situatie; het is „los” gekomen en men kan dan over symbolen spreken.

De grondslag van de taalverwerving is te vinden in de handelings-situatie van de „omgangstaal”. En deze omgangstaal is te vinden in: **het gesprek**. Dit is de volle vorm van taal. Als men een werkelijk gesprek voert, refereert men aan een stuk van de werkelijkheid hier en nu gegeven, of in de geest van de spreker aanwezig.

Als men het normale kind observeert, ziet men zelfs dat hij, ook als hij alleen is, hele gesprekken voert met een gefingeerde gesprekspartner. Maar hij is dan altijd wel bezig, letterlijk senso-motorisch bezig. Kijken we naar de praktijk van ons B.O., dan blijft dikwijls niet veel meer over van een echt gesprek met de kinderen; ja zeker, de kinderen mogen iets vertellen, maar dan is het gauw alleen maar een kwartiertje in de morgen om ze te laten afreageren.

Vooraf bij diep taalgestoorde kinderen zal een gesprek aan de hand van de zaak moeten gebeuren en niet aan de hand van plaatjes, waar- onder het kind een woordje moet leggen of de naam erbij spreken. Inderdaad, ook in de normale ontwikkeling speelt de identificatie een belangrijke rol, maar deze is altijd situatief. Moeder zegt, terwijl het kind eet: „dit is de lepel en dat is de pap”. Ze haalt geen plaatje voor de dag of ze zegt niet op een volkomen inadequaat moment van de dag: „pap”. Ook met het leren lezen zouden we binnen de belevings sfeer van het kind moeten blijven, zijn ervaringen noteren, laten illustreren; dan begint hij te snappen dat gedrukte woorden een bepaalde werkelijkheid representeren.

In het dovenonderwijs noemt men dergelijke schriften, waarin kleine gesprekjes worden genoteerd, associatieschriften. Een enorme hulp voor de overgang naar echt lezen.

Nu we toch in het gebied van de grafische taal zijn terechtgekomen, zou ik even stil willen staan bij het probleem van de distantiename. Opnieuw komt het afatische kind ons te hulp met een voorbeeld. In het boekje stond de zin: „De brandweer kwam en toen was de brand

vlug geblust". Terwijl het kind de zin las — het gaat hier over een intelligente dysfatische jongen van tien jaar — kwam hij er al meteen „in”: maakte spuitbewegingen, trok een verschrikt gezicht en vroeg hoeveel kinderen er dood waren, wie alles wel zou moeten betalen etc. Hier is de relatie met de taal nog zó verweven met emotionaliteit en activiteit, dat men niet meer van lezen in de echte zin kan spreken. De knaap heeft een nog tē grote pathische verbondenheid met de wereld; aan de woorden worden betekenissen gegeven vanuit het eigen lichamelijke-emotioneel aangedaan worden. Men zou kunnen zeggen, dat het kind nog een **centrische** positie inneemt t.o.v. de wereld. Aangezien symbolen **verwijzen** naar het andere, **over** dingen gaan, vraagt taal om een excentrische positie, vraagt om distantie. Om dit niveau te kunnen bereiken, moet het kind wat opgeven, nl. het concreet-zintuiglijk-emotionele; het moet het niveau van het verwijzen aankunnen. Dit brengt het emotioneel labiele kind naar de voorgrond. Het heeft wel geen zintuiglijke defecten, wellicht is zijn intelligentie zeer voldoende, maar toch komt het laat tot spreken en ondervindt grote moeilijkheden bij het lezen. We bedoelen het kind, dat aangehaald wil blijven en niet tevreden is als tegen hem gezegd wordt, dat hij een lieve jongen is. We vinden deze kinderen vaak bij moeders, die aanleiding geven tot een dergelijke houding; tē lang wordt het kind „baby” gehouden. Het niveau van het vitaal-concrete taallose contact wordt niet opgegeven. Er is nog een andere reden die ertoe kan bijdragen, dat het kind op het taallose niveau blijft staan: dat is het probleem van de verantwoordelijkheid. Wie leert spreken of lezen, wordt lid van de **taalgemeenschap** en dit houdt in, dat hij verantwoordelijkheid moet dragen. Hij verstaat de opgave of kan ze lezen; er is dus geen enkele reden waarom hij het niet zou doen.

Dit ziet men bij bepaalde groepen mutistische kinderen, die inderdaad soms Oostindisch doof zijn; ze willen niet luisteren, want ze nemen de verantwoordelijkheid niet.

Taalleren is een **opgave** voor het kind, maar het ontdekt dat het wel loont je ervoor in te spannen, want als je verstaan wordt, krijg je veel eerder je wensen vervuld; je wordt veel beter begrepen. Dove kinderen kunnen daarom zo boos worden als ze niet begrepen worden. Getz heeft aangetoond, dat het zich niet kunnen uiten ook eerder neurotiserend werkt dan niet verstaan wat de ander zegt.

Het geen of een gebrekkige taal bezitten werkt uiteraard de „onmiddellijke” bestaanswijze in de hand. Het kind bezit geen mogelijkheid tot verwijzing. Ook in het wijzen van deze kinderen demonstreert zich dit, terwijl in het normale wijzen er duidelijk afstand wordt genomen van de „handgreep”; immers alleen de vinger wordt gebruikt. Men ziet bij het jonge dove kind de hele hand gebruiken als het naar iets wil „wijzen”; men zou dit daarom beter als een „verre greep” kunnen karakteriseren.

We hebben in het bovenstaande proberen duidelijk te maken, dat behalve in de juiste situatie van de taalaanbieding ook de emotionaliteit een grote rol speelt bij de taalverwerving, want alleen vanuit een veilige haven, vanuit een geborgenheid durft het kind zich in de meer abstracte wereld van de taal te begeven, en iets van het vitaal-concrete op te geven.

Dit betekent veel voor de didactische taalsituatie: alleen degene, waarin het kind vertrouwen heeft, zal het kind nieuwe taal kunnen leren, en leren gebruiken. Dan zal het de woorden in zijn leven weten te integreren en verder komen dan het nabootsen; het zal — en dit geldt ook voor vele taalgestoorde kinderen — op zijn wijze deel uit kunnen maken van de gemeenschap, die in en door de taal mede wordt bepaald.

St. Michielsgestel

J. van Dijk

Literatuur

- Calon, P. J. A.: Over de persoonlijkheidsontwikkeling bij kinderen met aangeboren of vroeg verworven doofheid. Nijmegen 1950.
- Cruikshank, W.: Psychology of Exceptional Children and Youth. London 1956.
- Getz: Environment and the deaf Child. Springfield, 1956 3. U.S.A.
- Moer, P.: Was ist Heilpädagogik, in: Röhrs, H.: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt A.M. 1964.
- Prick, J. J. G. en Calon, P. J. A.: Het afasieprobleem na 125 jaren. Ned. Tijdschrift voor de Psychologie, 1950.
- Prick, J. J. G.: Handboek van de Kinderverlamming. Roermond 1961.
- Roth, H.: Zum Pädagogischen Problem der Methode. in: Röhrs, H.: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt A.M. 1964.
- Tervoort, B. Th.: Speech and language development in early childhood. The Teacher of the Deaf. Febr. 1964.
- Uden, A. van: Cursus Gehoorgestoorde A. 1955-1957.
- Uden, A. van: A world of Language for deaf Children. Part. I. St. Michielsgestel. (verschijnt binnenkort)
- Vliegenthart, W. E.: Op gespannen voet. Groningen 1958.
- Werner, H. en Kaplan, B.: Symbolformation. New York 1963.

De regulerende functie van het woord voor het gedrag en de persoonlijkheidsontwikkeling

(In het licht van de sublimatie en compensatie)

In het volgende artikel wil ik mij tot u wenden voornamelijk als tot een groep van practici, welke zich bezighoudt met de hoogste vorm van het menselijk gedrag, een zeer symbolische gedragswijze: n.l. de spraak. Deze spraak heeft, zowel in aanwezige als afwezige vorm bij de patiënt, steeds de aandacht gehad van de psycholoog. De psychopathologie van de spraak reikt zeer diep. Enkele aspecten hiervan zou ik voor u nader

willen belichten, met name in verband met de persoonlijkheidsvorming der patiënten zoals die, dank zij een door u gehanteerde pedagogische werkwijze, tot stand komt.

Gedurende de ontwikkeling der menswetenschappen heeft men steeds naar modellen gezocht, waarin het menselijk gedrag geperst kon worden. Steeds ging men er vanuit dat de mens een dier was, maar toch ook weer méér dan een dier.

Al naar gelang de mens werd bestudeerd als denkend wezen, bemoeide men zich nauwelijks met het lichaam en zag men dit, als een inferieure zijnswijze, zelfs noodzakelijk over het hoofd. Andersom zijn er geweest, die het lichamelijke aspect van de mens te veel hebben benadrukt en het geestelijke leven van secundaire aard achtten. Ieder dualisme heeft weinig bijgedragen tot de vorming van het geïntegreerde mensbeeld: d.w.z. de zienswijze dat de mens een persoon is, waarin het lichaam evenzeer subject is als de geest.

Wat de taal betreft: ook nu nog definieert de behaviorist, alias onderzoeker van het gedrag, in eerste instantie de menselijke taal als een serie van gedragingen, uitgevoerd met de bedoeling om het gedrag van het andere individu te veranderen. Inderdaad, een zeer objectieve definitie, op grond waarvan een uitgebreide objectieve wetenschap tot ontwikkeling kan worden gebracht, welke echter in feite weinig menselijke aspecten meer inhoudt. De machinale oorzaak heeft zo een machinaal effect, welke in deze terminologie aangewend kan worden in objectieve communicatie-theorieën, computertaal, statistische voorspellingen etc. Alles draait wel om de spraak en de taal, maar de originele bron van de taal, de mens, als subject wordt over het hoofd gezien.

In de psychopathologie gaat men er vanuit, dat door de spraak ook de eigen innerlijke gesteltenis van de mens verandert. Inderdaad, in bevoordingen van de behaviorist, lokt het signaal van het dier uit tot een onmiddellijk gedrag bij een ander dier. Deze reactie van het dier op een signaal van het andere dier is stereotiep. De taal van de mens verwijst echter naar een flexibel handelingspatroon met een theoretisch oneindige keur van mogelijkheden. De gedragingen van het dier, ook in de communicatie, noemen wij dan ook concreet-situatiegebonden; de mens heeft het vermogen zich boven dit dwangmatige, door de Umwelt voorgeschreven concrete gedrag te verheffen tot een symbolisch gedrag. Is het echter gerechtvaardigd om deze scherpe scheidingslijn tussen dier en mens te trekken?

Binnen de wetenschap der pedagogiek, wordt de mens wel een animal educandum genoemd: een dier, dat opgevoed dient te worden. De oudere filosofie, met name die van Aristoteles, ziet de mens als animal rationale: een dier, dat bovendien het vermogen tot redelijk denken bezit. Latere onderzoekers van het menselijk gedrag richtten zich tot de schijnbare controversie, welke bestaat tussen de animale driften en het instinctieve gedrag in de mens enerzijds, — en anderzijds de speci-

fiek menselijke mogelijkheid om dit zogenaamde primitieve gedrag op een hoger niveau te brengen. Wij doelen hier op de theorieën van Sigmund Freud en Alfred Adler.

Ook binnen het model van de ontwikkelingspsychologie zien wij de gestadige differentiatie van de zuigeling, met een nog predominerend instinctief leven, dat primair is gericht op het zelfbehoud, — naar een gezond volwassen mens met een geheel tot ontplooiing gekomen arsenaal van lichamelijke en geestelijke capaciteiten, welke niet alleen in dienst staan van zelf- en soortbehoud, maar van een zeer ingewikkelde sociale structuur met alle geboden, verboden en heersende mores.

Hoe de ontwikkeling van een subject ook verloopt, het instinctieve gedrag dat, zoals wij zagen, in dienst staat van zelf- en soortbehoud, dient voortdurend geïntegreerd te blijven met het gehele gedrag. Een instinctarme mens vormt een gevaar voor eigen bestaan en voortbestaan. Om enkele voorbeelden te geven: de koude, gevoels- en instinctarme psychopaat, die de drang om bij gevaar te vluchten niet meer bezit, loopt zonder angst in een bommenregen. Dit is iets anders dan moed. De dove zal niet instinctief reageren op het wek- en signaalkarakter van het geluid. Bij een alarmerend geluid ontbreken dan ook de schrikreacties, welke geheel in dienst staan van het lijfsbehoud. Bij hem treedt niet het complexe verschijnsel op, dat het alarmerende geluid een onmiddellijk gedrag uitlokt, dat door de niet-willekeurige motorische hersencentra wordt tot stand gebracht. Wij noemen b.v. het ineenkrimpen, opzij springen, het beschermen van het hoofd door de handen etc. Hij, die door een instinctabnormaliteit weinig of niets eet, brengt het eigen leven in gevaar; hij, die de instinctieve drang tot voortplanting mist, brengt theoretisch de soort in gevaar.

In al deze gevallen is er sprake van pathologie.

De medaille heeft echter een keerzijde. Wanneer gesteld kan worden, dat een gemis aan voldoende instinctieve drijfkracht binnen het totale gedrag pathologisch is, dan geldt dit evenzeer voor een teveél aan instinct. Ofschoon dus tegenwoordig bepaalde, onmiskenbaar zoogdierlijke aspecten van de mens met recht steeds meer worden beschouwd als ook-tot-de-mens-behoorend (men denke b.v. aan de anti-Victoriaanse aandacht, welke het zinnelijk-seksuele leven thans heeft, ofschoon onze Victoriaanse voorouders toch wel voldoende instinct moeten hebben bezeten, gezien onze tegenwoordigheid hier), kunnen gedragswijzen, welke sterk appelleren aan het dierlijke in de mens en welke de vigerende normen uit de samenleving overschrijden, als abnormaal worden beschouwd. Wij treden hiermee binnen het gebied der psychopathologie en psychiatrie.

Bij allerlei mogelijke reacties, die de mens ten dienste staan gedurende zijn confrontatie met de buitenwereld, noemde Freud als de meest humane, positieve, constructieve en sociale reactie de sublimatie. Hij bedoelde hiermee de mogelijkheid die ieder subject bezit, om zijn drift-

matige, instinctieve gedragswijzen op een hoger, specifiek menselijk niveau te kunnen verheffen. Wij spreken dus van sublimatie, als binnen een bepaalde situatie het gedrag twee verschillende kanten op kan gaan: een z.g. negatieve kant, waarin b.v. de dierlijke aspecten prevaleren en een positieve kant, als z.g. hoogstaand menselijk gedrag. De sublimatie is het kiezen van dit hoogstaande humane gedrag, en geldt als zeer functioneel binnen het kader van de gedragsregulatie van het individu in de groep. In het andere geval zou men van regressie ofwel een terugvallen op een lager gedragsniveau kunnen spreken.

De mogelijkheid om het gedrag te kunnen verheffen op hoog-specifiek menselijk niveau, is afhankelijk van de voorhanden zijnde disposities in de mens. Ontbreken een of meerdere disposities binnen een bepaald driftgebied, dan is een sublimatie dikwijls niet of nauwelijks te verzeuenlijken.

Ik geef u enige voorbeelden. Zoals u weet, was Freud's aandacht met name gericht op de successievelijk tot ontwikkeling komende driften en strevingen binnen de orale, genitale en anale sfeer, alle drie primair ten dienste staande van zelf- en soortbehoud.

Als z.g. primitieve aspecten van het lijfsbehoud, die in de oraliteit tot uiting komen, zien wij b.v. het eten, drinken en de lichamelijke verdediging, zoals bijten en dreigend schreeuwen. Nog steeds bereiken berichten de sensatiekolommen van de krant, waarin wordt vermeld dat tijdens een hooglopende ruzie iemand het oor of de neus van zijn rivaal in blinde woede heeft afgebeten.

De mens beschikt evenwel over het vermogen om door middel van de taal, zich boven een dergelijk concreet-dierlijk gedrag te stellen. De agressie wordt via een symbolisch gedrag gekanaliseerd en in plaats van bijten uit de oraliteit zich in een meer humaan schelden of beleedigen. Op nog hoger niveau zien wij de agressie gesublimeerd in b.v. de literaire- of redenaarscapaciteiten van de criticus, de cynicus, of de humorist. Toch blijft voor een goede verstaander deze agressie duidelijk te bespeuren: men spreekt dan ook wel van „een flitsende rede, een vlijmscherpe pen, iemand met een rede de doodsteek toebrengen of afmaken, iemand pijn doen met woorden”. Enigszins overdreven zou gesteld kunnen worden, dat het principe hetzelfde is gebleven, maar dat in het gesublimeerde gedrag geen lijken vallen.

De genitale drift staat primair in dienst van het soortbehoud en is afgestemd op de procreatie van de eigen soort. De inperking van het vrijelijk laten vieren van deze voortplantingsdrift binnen onze samenleving, zag Freud als een van de grondoorzaken, waardoor een genitale creativiteit op gesublimeerd niveau tot stand kon komen. Hoge vormen van creativiteit vindt men in alle arbeidssectoren. Als voorbeeld gelden dus niet alleen de voortbrengselen van de intellectueel en artiest, maar evenzeer de produkten van de huisvrouw die, na het intreden van haar climacterium en nu zij niet meer in staat is om kinderen voort

te brengen, zich aan de kookkunst of naaikunst gaat wijden of aan sociaal werk gaat doen. Zij brengt hiermee immers nog steeds wat voort en verwerkt op vruchtbare wijze een voor haar frustrerende situatie.

Het zal zonder meer duidelijk zijn dat, — binnen onze samenleving —, van een sublimatie van de analiteit niet of nauwelijks sprake is. Een anaal gedrag evenwel, via een menselijk-orale gedragswijze gekanaliseerd, komt in de minder verheven taal tot uitdrukking, bijvoorbeeld bij gezegden als: „ergens schijt aan hebben”. Hélène Nolthenius verhaalt van een nog concreter anaal gedrag bij haar verhandeling over de nog weinig beschaafde Italiaanse middeleeuwen, wanneer een ridder, in woede ontstoken over het verlies van een kostbare valk „tijdens de jacht, wraakzuchtig op het altaar poepte, omdat de schuld nergens anders kon liggen”.

Enigszins tenderend naar een sublimerende inhoudsverlening aan een lagere drift, lijkt het verhaal van het anatomisch-muzikale wonder uit de vorige eeuw in het vrolijke Montmartre: le Pétomane. Deze man, die aan een ziekelijke veelwinderigheid leed, gaf binnen de muren van de Moulin Rouge en opgesteld op een klein podium in een kolossaal wijnvat, waarin ook 6 toehoorders konden plaatsnemen, opera- en operette-recitals met het onderste gedeelte van zijn rug, waarbij hij beschikte over alle toonaarden van bas tot sopraan.

Ofschoon hier de vrolijke noot doorspeelt (om het allegorisch uit te drukken), is de stap niet eens zo groot tussen de gesublimeerde vegetatieve prestaties van de Pétomane en die van bepaalde patiënten, bij wie de stembanden ontbreken en die, — weliswaar met het andere uiteinde van het spijsverteringskanaal —, d.m.v. een willekeurig aangeleerde beheersing van de slokdarmmotoriek tot een organisch volkomen anders verlopend spraakgebruik kunnen komen. Hier wordt dus welbewust een in onze cultuur laag aangeslagen somato-expressie, de oprisping, in dienst gesteld van een hoger doel.

Alfred Adler beschreef zo de mogelijkheid van de mens om, wanneer deze gefrustreerd wordt in een van de aspecten van zijn drift- en strevingsleven, a.h.w. over te stappen op een ander kanaal, waar geen onmiddellijke blokkering of frustratie bestaat. Deze vorm van gedrag noemde hij compensatie, welke dus, — ófwel positief ófwel negatief geactualiseerd, steeds een vermindering tot stand brengt van een spanningvolle toestand in het gefrustreerde subject.

Na bovenstaande voorbeelden kan een en ander verduidelijkt worden met betrekking tot de gehoor- — en meestal impliciet — spraakgestoorden, met name het kind dat nog een groot deel van zijn ontwikkeling voor de boeg heeft. Buiten het feit dat het gehoorgestoorde kind een receptief-sensorische ontbering lijdt, waarbij het verstoken blijft van een libido of lustervaring, die inherent is aan àlle zintuiglijke kwaliteiten,

weten wij dat het door het achterwege blijven van de spraak ernstig kan worden gestoord in zijn persoonlijkheidsontwikkeling. Want is de waarneming op het ontvangen van stimuli uit de buitenwereld a.h.w. centripetaal gericht, — de driften of strevingen zoeken een weg in een of andere activiteit en „werken” dus centrifugaal. Het is duidelijk dat een kind, dat niet beschikt over de nodige verbale disposities, nòch in staat is tot een gepaste sublimatie binnen de oraliteit, nòch in staat is om bepaalde frustraties op adequate wijze via de oraliteit te compenseren.

Grofweg gesproken bestaan er in de psychopathologie, bij een spanningvolle toestand, welke niet tot adequate ontlading kan komen, twee mogelijke gedragswijzen. Ófwel de gefrustreerde kropt zijn spanningen op en dreigt daarmee neurotisch te worden, ófwel hij reageert zijn driften en strevingen op inadequate wijze af door b.v. een ongereguleerd, dikwijls op lager niveau staand gedrag. Beide mogelijkheden zien wij regelmatig bij de gehoor- en spraakgestoorde kinderen, soms in meerdere, soms in mindere mate, vaak afhankelijk van de in het karakter en het milieu bestaande disposities.

Het niet of gebrekkig kunnen beschikken over het woord is een gemis aan humane, noodzakelijke oraliteit. Er blijkt een kanaal gesloten, waarlangs bepaalde primaire driften positief een uitweg zouden kunnen vinden. Het kind, dat ten gevolge van zijn gehoorverlies, in zijn ruimtelijk beperkte wereldje tòch al eerder tot agressie is geneigd, kan deze agressie slechts op lichamelijke wijze tot uitdrukking brengen. Wanneer dit ernstige vormen aanneemt, kan men spreken van gedragsabnormaliteit, ofschoon het gekenschetst kan worden als de meer sthenische wijze van negatief reageren. Het zwakker reagerende kind zal eerder een infantiel-angstig gedragspatroon ontwikkelen en nooit aan de frustraties, die zijn milieugenoten veroorzaken, het hoofd kunnen bieden. Zou het eerste kind dus ongeremd psychopathiform reageren, het tweede kind vertoont neurotische remmingsverschijnselen.

Ook zien wij regelmatig, in plaats van een gezonde compensatie, de overcompensatie in het gedrag optreden; terwijl het gehoorgestoorde en gebrekkig sprekende kind als persoonlijkheid zwak staat t.o.v. zijn meeste kameraadjes en eigenlijk weinig verweer heeft in moeilijke situaties, tracht het juist te domineren, de aandacht te trekken en dikwijls door overmoedigheid en brutaliteit zich in de groep te handhaven. Een belangrijk aspect van de oraliteit moet worden benadrukt: in principe is het voor de mens mogelijk om via het vermogen van zijn spraak àlle facetten van zijn menselijk bestaan op symbolische wijze tot uitdrukking te brengen, dus inclusief zijn lichamelijke, zijn drift- en strevingsleven. Géén andere lichamelijke functie bezit dit vermogen en het is specifiek humaan. Wij zagen reeds, dat men verbaal een doodsteek toe kan brengen; men kan op verbaal niveau seksueel gepreoccupeerd zijn, b.v. in de functie van schuine taal uitslaan; men

kan zijn woede, angst, pijn, verdriet onder woorden brengen; men kan zijn toekomstig doel met een verbaal plan anticiperen enz.

Met andere woorden: de mens heeft zich bevrijd uit het concrete situatie- en lichaamsgebonden gedrag met zijn stereotiep verloop, dat het dier kenmerkt. De wijsbegeerte uit de laatste tientallen jaren hecht veel waarde aan deze menselijke vrijheid, die met recht een wezenskenmerk van het subject wordt genoemd en zonder welke iemand in zijn optimale bestaanswijze wordt aangetast. Het gehoor- en spraakgestoorde kind geniet deze vrijheid niet of in veel mindere mate.

Uit alle vormen van pathologie en sociale interactie is bekend, dat een lichamelijke gebrek, en zéker een door omstandigheden gebrekkig geestelijk vermogen, leidt tot een inperking van mogelijkheden die een ander wel bezit, een vernauwing van het bestaan, hetgeen etymologisch in het Latijnse woord *angustia* (d.i. eng, nauw) tot uiting komt. Inderdaad, een gehoorgestoorde en spraakgebrekkige, die op grond van zijn potentiële intelligentie inziet of vermoedt, of desnoods onbewust gewaarwordt, dat hij anders is dan een ander, is dikwijls angstig en depressief. En angst leidt tot een gedrag, dat wij dikwijls bij het hiertoe gepredisponeerde gehoorgestoorde kind observeren. Dit kind, dat zijn milieu niet met dezelfde vrijheid tegemoet kan treden als andere kinderen, zal vaak in zijn gedrag gevoelens van insufficiëntie, onzelfverzekerdheid en een gering geloof aan eigen kunnen manifesteren. Met het vernauwen van zijn wereld en mogelijkheden, heeft het zijn eigen behoeften geschapen. Om de onzekere situatie, waarin het zich bevindt te stabiliseren, gedraagt het zich vaak stereotiep en formalistisch-dwangmatig met een minimum aan flexibiliteit en souplesse. Iedere verandering in de omgeving betekent voor hem gevaar en een ingreep op zijn zelfbehoud. Elke zelfontplooiing is een verandering en wordt afgeweerd. Dus niet alleen het minderwaardige gehoor, maar het gehele doorspelen van dit mankement in de persoonlijkheid leidt tot een vaak algemeen geretardeerde ontwikkeling.

Als algemeen bekende methode in de wereld van de psychotherapie, voor patiënten met een lichamelijke of psychisch gebrek, die ten gevolge hiervan in hun optimaal vrije bestaanswijze zijn belemmerd, geldt het uitoefenen van een vorm van creativiteit of expressie, waardoor de beperkte vrijheid ten dele kan worden heroverd. De bewegingstherapie leert de patiënt met een gebrekkige motoriek zich ongedwongener in zijn leefruimte bewegen; in de picturale expressie kan b.v. de geredme patiënt zijn agressieve tendenties tot uiting brengen, hetgeen hij anders niet of op pathologische wijze zou doen; ook dit is een psychische bevrijding. Zo kennen wij vele uitdrukkingsvormen, welke niet alleen bij de patiënt, maar bij ieder mens een belangrijke regulerende functie bezitten. Merkwaardig is, dat bij het gehoorgestoorde kind de expressie in haar vele vormen dikwijls een spastisch karakter vertoont. Men constateert dikwijls, ook zonder neurologische afwijkingen, een

stijve, angstvallige bewegings- en uitdrukkingsmotoriek, hetgeen o.a. verklaarbaar is uit het oogpunt, dat een van de belangrijke vertezintuigen niet adequaat functioneert en de omgevende ruimte dus niet naar waarde getaxeerd kan worden; de picturale capaciteiten liggen dikwijls ver achter bij leeftijdgenoten. Dit ligt niet alleen aan de doorgaans slecht ontwikkelde motoriek en het gebrekkige vermogen om te symboliseren, maar ook aan het opvallende feit, dat veel gehoorgestoorde kinderen bij wijze van spreken niet verder kijken dan hun neus lang is.

Wij zagen dat de orale expressie, waardoor a.h.w. alles kenbaar kan worden gemaakt, een primaire plaats inneemt, omdat de mens nu eenmaal noodzakelijkerwijs een sociaal wezen is. Inderdaad, de orale expressie d.m.v. het woord speelt de belangrijkste rol in die ontmoeting met de ander, welke wij tegenwoordig communicatie noemen.

Buiten de factor onvrijheid in deze intermenselijke verhouding, ten gevolge van het gebrekkige woord, waardoor eveneens de angst met zijn symptomen veroorzaakt kan worden, is ook het verkrijgen van de nodige zelfkennis afhankelijk van het verstaan van het woord. Pas door mijn omgang met anderen, leer ik mijzelf als individu in de groep kennen. Door het juiste taxeren van een sociale situatie, weet ik mij tactvol te gedragen. Maar dit taxeren is in een sociale relatie dikwijls meer afhankelijk van de informatie, welke door het woord van de ander wordt geboden, dan van concrete gedragswijzen van de ander. Het gehoorgestoorde kind kan deze sociale relatie moeilijk taxeren en treedt daarom ook dikwijls tactloos, m.a.w. bot en ongenormeerd op, omdat dit zijn enige mogelijkheid van intermenselijk gedrag is.

Ik behandelde slechts enkele aspecten over het belang van het woord in de persoonlijkheidsontwikkeling van het gehoorgestoorde- en spraakgestoorde kind. U kunt waarschijnlijk in uw praktijk veel méér observeren dan wat ik u heb verteld. Het is ook niet mijn bedoeling geweest u een volledig beeld te verschaffen, maar slechts om mijn waardering voor uw curatieve aandeel in een gezonde psychische ontwikkeling bij uw pupillen uit te spreken. Want wij zagen, dat u in uw praktische en didactische arbeid belangrijk psychiatrisch en pedagogisch werk verricht door uw patiënten en kinderen te leren sublimeren, adequaat te compenseren en zich, ten slotte, zo optimaal mogelijk als vrije mens te gedragen d.m.v. het woord.

Drs. Th. A. M. Crul, psycholoog

Boekbespreking

Van de hand van de heer **P. R. Berkhout**, directeur van de J. C. Ammanschool te Amsterdam, verscheen het boek: „**Spreekonderwijs aan Dove Kinderen**”, een uitgave van de Vereniging voor Dovenonderwijs te Amsterdam.

Het boek is in twee delen ingedeeld.

Deel I: „Over Taal en Spraak”.

Na een beknopt overzicht over de stand van zaken op het ogenblik gaat de auteur over tot het bespreken van enkele kwesties, die fundamenteel zijn voor het spreekonderwijs; die de basis vormen van waaruit het spreken vorm kan krijgen. Op blz. 24 worden ze als volgt samengevat:

1. Gebruik en systematiek zijn twee aspecten van de taal, die elkaar aanvullen.
2. Een foneem is een spraakklank met distinctieve eigenschappen. Tracht de distinctieve eigenschappen zoveel mogelijk in de spraak van het kind te realiseren.
3. De factor der „verwachting” speelt in het verstaan een belangrijke rol. Bouw in het spreekonderwijs een stelsel van verwachtingspatronen op.
4. Houd in het spreekonderwijs rekening met de wezenlijke eigenschappen van het taalgebruik, dat instrumenteel, systematisch, communicatief, symboliserend en meer-dimensionaal is.

In het volgende hoofdstuk, de praktijk van het articulatieonderwijs, wordt gesproken over inoefening van het foneemsysteem en wenken in verband met de wezenlijke kenmerken van taalgebruik.

Deel II van het boek — „Over het Articuleren” — behandelt de vorming van de spraakklanken en geeft daarna een uitgebreide bespreking van de afzonderlijke klanken, resp.: benoeming, kenmerken, aanleren, fouten en verbeteren ervan.

Een voorbeeld van een examenopgave — een gepeperd toetje dat, hopen we, de kandidaten niet te zeer zal afschrikken — en een register besluiten het boek.

Wij zien het als een belangrijke verdienste van het boek, dat het spreken niet eenzijdig benaderd wordt vanuit de articulatorische fonetiek, maar dat wezenlijke kenmerken van de taal, taalgebruik en taalverstaan alsmede bepalend worden gezien voor het praktisch gestalte geven aan het spreekonderwijs.

Naast de articulatorische fonetiek zijn mede belangrijk de akoestische en de „perceptieve” fonetiek, waarvoor de fonologie de systematische achtergrond vormt.

De schrijver wil in de praktijk van het articulatieonderwijs hiermee rekening houden door inoefening van het foneemsysteem, het inbouwen van het foneempatroon als onderdeel van het spreekonderwijs. Reeksen van monomorfematische woorden worden gegeven, primair het klinkersysteem betreffend, waarbij wenken voor de praktijk. Waar de schrijver tot de conclusie komt (in punt e, blz. 28), in verband met het behoud van de distinctieve eigenschappen der fonemen, de uitwendige assimilatie niet aan te leren en niet te streven naar een zogenaamde verbonden spraak, menen wij dat dit in zijn algemeenheid toch wel wat ver gaat. Zeker moeten wij ernaar streven de verstaanbaarheid als

belangrijkste criterium voor het spreken steeds in het oog te houden en niet kost wat kost een uitwendig assimilerend verbonden spreken nastreven. Voorzichtigheid is geboden en geen overdrijving; aanvankelijk in veel beperkter mate toepassen dan wanneer het spreken en taalgebruik reeds verder gevorderd zijn. Verder wat dit aspect betreft: individualiseren; rekening houden met de mogelijkheden van elke leerling. Wanneer te ver doorgevoerde uitwendige assimilatie en verbonden spreken zouden leiden tot onverstaaenbaarheid, dient men dat zeker te voorkomen.

Van de andere kant moet men ook niet uit het oog verliezen de positieve betekenis van een meer natuurlijk assimilerend verbonden spreken voor de verstaanbaarheid van de dove. Deze zal bemoeilijkt worden, wanneer de natuurlijk verbonden spraak van de horende tot hem komt in daarmee correlerende lipleespatronen, die in hun totaliteit verschillen van de mondbeelden der afzonderlijk uitgesproken woorden. Verder denken wij ook aan de betekenis van de eenheid der woordgroepen, zowel voor het receptief als expressief taalgebruik. Deze hele kwestie heeft haar verschillende facetten; het is de grote moeilijkheid zowel het een als het ander in individuele aanpassing tot zijn recht te doen komen.

Zeer verdienstelijk zijn de wenken, die de schrijver geeft in verband met de wezenlijke kenmerken van taalgebruik. Inderdaad moeten wij erop bedacht zijn het kind woorden en zinnen te leren, die functioneel zijn voor het kind; waar het iets mee kan doen in zijn eigen belevingswereld, in zijn communicatie met de ander. Geven we in spreek- en taalonderwijs zoveel mogelijk de taal, die het nodig heeft. (Voldoen onze identificatie-oefeningen hieraan!) Het zal er ook toe bijdragen zoveel mogelijk gebaren te voorkomen of te verminderen.

De woordfrequentielijst van De la Court zouden wij slechts willen zien als een controlemiddel in de hand van de onderwijzer op de functioneel verworven woordenschat in het spreek- en taalonderwijs.

Taalonderwijs, dat ook moet voorbereiden op perceptief lezen, dient met de frequentielijst van De la Court rekening te houden. Belangrijk is ook, gezien vanuit het wezen van de taal, dat we reeds zeer vroeg aandacht schenken aan de meer-dimensionaliteit der woorden. Nuttige wenken worden gegeven om te langdurige of blijvende fixatie van een bepaalde betekenis van een woord te voorkomen.

Aan deel II — „Over het Articuleren” — gaat een citaat vooraf van Professor Mol, waaraan we ontlenen: „Dove kinderen leren de articulaties eigenlijk óók via een gehoororgaan: nl. dat van hun leraar. Hun correctie is echter geen interne aangelegenheid: de leraar moet hun de aanwijzingen verschaffen op andere dan akoestische wijze en de kinderen moeten deze aanwijzingen bewust toepassen”. Met deze eenzijdige benadering van het spreken leren, ook van dove kinderen, die hierin tot uitdrukking komt, kunnen wij het niet eens zijn. Wat hier ge-

zegt wordt, sluit de invloed en betekenis van hoortraining uit, die ze toch ongetwijfeld voor het spreken leren kan hebben, ook voor degenen die wij dove kinderen noemen. Op akoestische of beter op auditieve wijze krijgt ook het dove kind hierdoor aanwijzingen en informatie. Het spreken leren wordt door intensieve hoortraining wel degelijk ook tot een interne aangelegenheid voor het kind.

Door actieve hoortraining kunnen op grond van het feed-backprincipe kringprocessen ontwikkeld worden, die mede een regulerende en corrigerende functie hebben voor het spreken van het kind, zij het in gebrekkige en zeer onvoldoende mate; het is een aanvullend hulpmiddel, dat in het geheel van spreek- en taalonderwijs toch een belangrijke plaats inneemt. Wij achten ons ontslagen er verder op in te gaan, daar hierover een rijke vakliteratuur bestaat.

De schrijver zal het zelf moeilijk eens kunnen zijn met de woorden van Prof. Mol, gezien hetgeen hij zelf zegt, o.a. op blz. 60:

- In deze actieve hoortraining kan het z.g. feed-backproces op gang komen enz.
- Bij de articulatie het visuele en auditieve steeds laten samengaan.

Naar onze smaak wordt onder punt f — „Hooroefeningen” — het auditief aspect bij het spreken leren toch te summier behandeld. Graag hadden wij hier een bredere oriëntatie gezien, o.a. betreffende wijze van werken en gebruik van de apparatuur; spreekmotoriek en algehele motorische ontwikkeling. Op een enkel punt uit dit hoofdstukje willen wij nog even nader ingaan.

Onder punt b — „Onopzettelijke Hoortraining” — (blz. 59-60) wordt gezegd: „De onopzettelijke hoortraining is alleen van waarde als de leerling actief aan de taalhandeling deelneemt, en daarbij gebruik maakt van een taalinstrument, waarin gehoorsindrukken en gezichtsindrukken tot één geheel kunnen samensmelten”.

In deze hebben wij een andere opvatting dan de schrijver. Naast onopzettelijke hoortraining in de zin van de auteur staan wij ook een opzettelijke training op symboolniveau voor, ook op het gehoor alleen. (Voor een verdere toelichting hierover verwijzen wij naar ons artikel over hoortraining in het jubileumnummer van ons tijdschrift.) Een nadere motivering van zijn standpunt zien wij in hetgeen de schrijver zegt op blz. 60: „Het is tot nu toe niet aangetoond, dat het visueel-auditief taal-symbool gelijk is aan de som van het auditieve en het visuele, hoewel dit meestal als vanzelfsprekend wordt aangenomen”.

Wij menen, dat reeds sedert de tijd dat de Gestaltpsychologie haar intrede heeft gedaan, het niet meer als vanzelfsprekend wordt aangenomen, dat de totaliteit niet méér zou zijn dan de som der delen. Een grondprincipe is juist, dat de totaliteit een structuur is, die méér is en anders is dan de som der samenstellende momenten. Waaruit o.i. toch niet de conclusie volgt, dat het alleen nut zou hebben de totaliteit als

zodanig te oefenen en men voorzichtig zou moeten zijn — in ons geval hier — met oefenen op het gehoor alleen. Wij zijn de mening toegedaan, dat door geïsoleerde oefening van een moment der totaliteit, hier het auditieve, door intenser geconcentreerde oefening het afzonderlijke moment vervolmaakt kan worden en zo bij functionering in het geheel van de onopzettelijke hoortraining door oefening een groter rendement zal kunnen opleveren. Het is een werkwijze, die op het uitgebreide terrein van het leerproces in allerlei variaties gerealiseerd wordt. Wij achten onopzettelijke en opzettelijke hoortraining (in onze terminologie) beide noodzakelijk voor het bereiken van optimale resultaten.

Wij delen met de schrijver zijn grote zorg voor goed spreekonderwijs met als primaire doelstelling: verstaanbaarheid. De distinctieve eigenschappen der fonemen in het spreekonderwijs tot hun recht laten komen, naar onze mening met een genuanceerde toepassing van assimilatie en verbonden ritmisch spreken in individuele aanpassing aan het kind, moeten de grote zorg en kunde zijn van de spreekleerkracht (en graag ook van de klasleerkracht), een kunde die het resultaat is van gedegen kennis van de akoestische en articulatorische fonetiek, welke in het boek in ruime mate en op deskundige wijze behandeld worden; en van ervaring door toepassing en oefening in de praktijk.

Wij mogen vooralsnog (dit „vooralsnog” met het oog op mogelijk nieuwe methodieken, waarbij wij bv. denken aan de methodisch-didactische wijze van werken bij de verbo-tonale methode) inzake het spreken leren aan dove kinderen geen overdreven verwachtingen koesteren van het auditieve moment, met het gevaar de andere aspecten niet naar waarde te schatten. De visueel-kinesthetische momenten zijn in de totaliteit het belangrijkste en het auditieve speelt een helpende rol, die meer of minder belangrijk kan zijn, afhankelijk van allerlei factoren in het individuele kind en van de aandacht en oefening, die men eraan besteedt, en naar wij menen vooral voor een meer natuurlijk stemgeluid en ritmischer spreken.

Inderdaad voelen wij nog een zekere onvoldaanheid over het spreken van onze leerlingen, zoals de schrijver in zijn inleiding zegt. Dat moge ons echter niet ontmoedigen, maar stimuleren tot het zoeken naar steeds betere wegen. Er zijn zoveel factoren, waaruit de ons nog niet bevredigende resultaten van het spreekonderwijs te verklaren zijn, maar laten wij voor zover wij het zelf in de hand hebben dit bij uitstek menselijk communicatiemiddel zo goed mogelijk verzorgen en de tijd geven, die het vraagt. De ontwikkeling van het spreken bij dove kinderen, automatisering van het spreekproces, het bijhouden van een goed op gang gekomen spreken, ook in midden- en hogere klassen, vragen meer mogelijkheden betreffende de aanstelling van extra-spreekleerkrachten. Eén spreekleerkracht voor een kernschool voor dove kinderen met over de honderd leerlingen vinden wij beslist onvoldoende.

Wij twifelen er niet aan, of het hier besproken boek zal zijn weg vinden

bij al degenen, die betrokken zijn bij het spreekonderwijs aan het gehoorgestoorde kind en wij zijn ervan overtuigd, dat vervuld zal worden hetgeen de schrijver bescheiden zegt aan het einde van zijn inleiding: „iets aan die spraak verbeteren is het doel van deze bladzijden; een heel klein beetje tevredenheid zal een grote beloning zijn”.

Het boek is keurig uitgegeven in een frisse kleurige band; de typografische verzorging is uitstekend.

Het is verkrijgbaar bij de Vereniging voor Dovenonderwijs te A-dam, Hortusplantsoen 2. Prijs f 6.— (Gemeente Giro D 398 t.n.v. J. C. Ammanschool; Postgironr. van de Gemeente Giro Amsterdam is 13.500).

Br. Jozefo Dassen



Muzikale vorming van slechthorende kinderen (II)

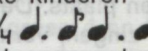
Vooraf nog een enkele aantekening bij het 1e artikel.

In het muzieklokaal gebruiken wij geen klasse-apparatuur, de kinderen stellen hun eigen hoorapparaat op juiste sterkte in en zij zitten in een kleine halve kring om mij heen, zodat zij zowel mij als elkaar kunnen zien bewegen, zien spreken en zingen. Evenals in hun eigen lokaal reageren zij direct, als ze iets niet verstaan of niet begrepen hebben.

Bij het klappen in de handen letten we op een natuurlijke, vrije beweging. De armen los van het lichaam, met platte hand klappen. Het knippen met de vingers of tikken op een tafeltje maakt de beweging kleiner en daardoor minder zichtbaar en hoorbaar. We klappen flink, maar beheerst, soms bewust heel zacht, om maat en ritme alleen te voelen en het gehoor uit te schakelen. De beweging moet dan duidelijk blijven. Ook het handzingen leer ik de kinderen al vroeg, het zien van het verloop van een melodie komt ook hierbij het gehoor te hulp.

In de **2e groep** heb ik samen met de kinderen een bewegingsspel uitgedacht en van de ontstane vorm wijken zij niet graag af. Het is hier als bij het vertellen van een sprookje: **Zò moet het en niet anders.**

We gebruiken hiervoor het gehele lokaal, dat ruim is. Aan 3 zijden zitten naast elkaar 5 kinderen, aan de 4e ik zelf aan de piano. Met behulp van de tamboerijn wordt elk groepje „betoverd” in: **vogels - kabouters - vrolijke kinderen.** Elke groep herkent zijn eigen melodie en ritme uit de pianoklanken en reageert daarop zo snel mogelijk. De „vogels” $\frac{4}{4}$  horen hun melodie in de hoge tonen, zij bewegen zich als de „meeuwen” op de tenen door het lokaal, hebben veel ruimte met hun vijven. De „kabouters” stampen $\frac{4}{4}$  : || en mogen individueel of ook samen het werken van kabouters in het bos uitbeelden. Hun muziek klinkt laag en fors. Zij fantaseren allerlei situaties en

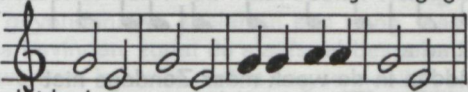
beelden op de maat van de muziek uit: het hout zagen, sprokkelen, zakken sjouwen, wassen, eten en het huis schoonmaken. De 3e groep, de „vrolijke kinderen” reageren met huppelpas op de hopfiguren van de piano $\frac{4}{4}$  , vinden dansvormen, los of met 2 of 3 samen. Ik laat hen zoveel mogelijk helemaal vrij en er wordt niet of nauwelijks gesproken, noch bij de spelers, noch bij de toeschouwende groepjes.

Elke groep is een paar minuten bezig, krijgt een duidelijke afsluiting van hun muziek te horen en gaat op de plaats zitten. De volgorde is de kinderen niet bekend, zodat ze steeds goed moeten opletten of ze misschien aan de beurt zijn. De tamboerijn „tovert” elke groep weer om, tot alle kinderen een keer vogel - kabouter - vrolijk kind geweest zijn. Tenslotte worden ze allen vogels, groep 1 begint, 2 en 3 komt er geleidelijk bij, tot alle kinderen tegelijk behoedzaam, maar toch soepel door het lokaal gaan. De muziek wordt zachter en alle vogels hurken ineen en gaan slapen. Ze maken zich daarbij zo klein mogelijk, het hoofd naar de grond en de armen er omheen. Nu zwijgt de piano en wordt de **gong** ingeschakeld, die een voor de kinderen duidelijke, sonore klank heeft. De klank zwelt aan, de vogels ontwaken, maken zich zo lang mogelijk, de klank neemt af en de groep maakt zich weer klein. Dat er van elkaar wordt afgekeken is niet erg, belangrijker is de intense concentratie.

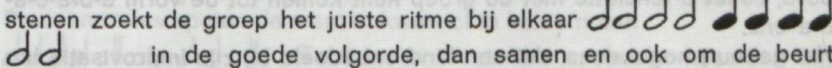
Tenslotte maakt een forse gongslag een eind aan het spel, ieder springt op en zoekt snel de eigen plaats weer op.


Hierna wil de groep graag zingen en staat open voor wat denkwerk met het namenritme en de bouwstenen.

De bekende so-la-so-mi liedjes mogen worden ingestudeerd op de staafspelen van het Orff-instrumentarium, op bas-xylofoon, altxylofoon, altmetallofoon en klankstaven. We zijn uitgegaan van een prettig kort liedje:



bim bam bim bam, alle klokken luiden!

een groepje van 6 à 8 kinderen kan met zo'n liedje een tijdlang bezig zijn: samen zingen, zingen + klappen, alleen klappen en „van binnen” zingen. Eén kind mag het ritme klappen, de anderen de maat erbij. Van de bouwstenen zoekt de groep het juiste ritme bij elkaar 

 in de goede volgorde, dan samen en ook om de beurt handzingen met de relatieve notenbenaming, tenslotte zingen en spelen op de staafspelen. De kinderen zingen en spelen heel langzaam, luisterend naar hun eigen stem. Bij een zwaar-slechthorend meisje heb ik ervaren, dat zij na lang oefenen vrijwel zuiver kon zingen en tegelijk spelen. Toen zij het nog eens van mij herhalen moest, vergiste ze zich bij het spelen, maar bleef zuiver doorzingen, zo had zij zich de melodie al eigen gemaakt. Ter vergemakkelijking bij het spelen nemen we alle staven weg; die niet gebruikt worden. Bij drie-toons-liedjes kunnen de kin-

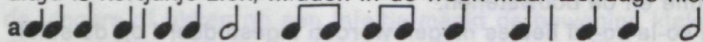
deren met twee tegelijk aan één instrument werken, zodat zij elkaar kunnen helpen.

Vanaf de **3e groep** vindt er een splitsing in 2 groepen plaats. De kinderen uit groep 3-4-5-6 die vrij zuiver of goed kunnen zingen, vormen samen een koor. Op het ogenblik bestaat het koor uit 22 jongens en meisjes en in de loop van de jaren onderging het een verjonging, steeds meer kinderen uit de 3e groep wisten voldoende controle over de zangstem te krijgen om in de zanggroep mee te kunnen doen. Ze vinden het een eer om koorlid te zijn en doen hun best dit te bereiken. De meesten behoren tot de lichter slechthorenden. Voor de zwaarder slechthorenden is het zingen geen plezier, zij leggen zich er spoedig bij neer dat zij nooit zullen leren zuiver te zingen en vinden een plaats in de z.g. Orff-groepen. In deze groepen nu, werken we intensief aan de training van ritme- en maatgevoel. In de groepen 3 en 4 wordt toch nog veel gezongen en aan toonvorming gewerkt en van de Orff-instrumenten gebruiken we vooral de slaginstrumenten als: pauk, handtrom, tambourijn, bellen en ritmestokjes.

Een vorm waarmee veel gedaan kan worden, is de rondo-vorm, die u in eenvoudige vorm kent van kinderliedjes als: kortjakje - hoedje van papier - mevrouw van Rozendaal.

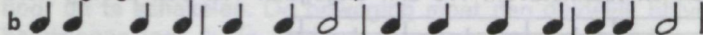
De rondovorm a-b-a wordt door de kinderen bv. als volgt gespeeld: de handtroms spelen het ritme a:

altijd is kortjakje ziek, midden in de week maar Zondags niet



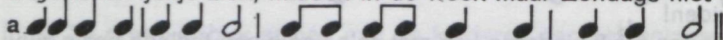
de stokjes en bellen ritme b:

Zondags gaat ze naar de kerk, met een boek vol zilverwerk

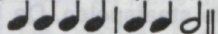


dan de handtrom weer ritme a:

altijd is kortjakje ziek, midden in de week maar Zondags niet



Nu kunt u zelf op b een nieuw ritme bedenken en dit daarmee de kinderen om beurten laten proberen. De goede vondsten noteert u op het bord, zodat u tenslotte met de groep kunt komen tot de vorm a-b-a-c-a-d-a enz.

Het gebeurt nogal eens, dat een kind onbedoeld bij zijn improvisatie het b ritme uit „kortjakje” speelt en dat dit ook de groep niet opvalt, waarschijnlijk omdat het een heel eenvoudig ritme is. 

Er wordt in groep 3 ook gedanst met de groep als geheel, ongeveer 14 kinderen. Hierbij gebruiken we door kinderkoor op grammofoonplaten gezongen kinderspeelliedjes zoals:

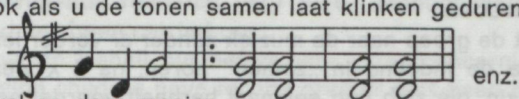
de mosselman, alles in de wind, 't schip moet zeilen, e.d.

Elk van deze liedjes heb ik 6 x achtereen op de band gezet, met steeds een kort tussenspel, waarin de groep een paar aanwijzingen kan krijgen.

In de loop van het spel gaan sommigen meezingen, overigens behoeven ze op mij niet meer zo te letten, want de muziek is steeds heel duidelijk te horen.

Ook in **groep 4 en 5** zitten zangers en niet-zangers. De eersten in het koor, de anderen in de speelgroepen. Deze laatste weten dat ook het spelen op de Orff-instrumenten nodig kan zijn bij bepaalde festiviteiten, als ook het koor mag zingen en zij spannen zich in om het zo goed mogelijk te doen.

Soms studeren we een eenvoudige melodie in als tegenstem bij de koorzang. Ik houd dit bewust heel eenvoudig, want de kinderen gebruiken immers hun staafspel hoofdzakelijk als slaginstrument. Veel van de melodie zal hen ontgaan, hoeveel meer nog van meerstemmigheid. Laten we ons zelf en de kinderen vooral niet bedriegen door ingewikkelde dingen te gaan instuderen, die voor onze oren wellicht heel mooi klinken. Wel kunt u een dankbaar gebruik maken van de bekende canons. Nemen we de canon „vader Jacob” daarbij kan het slot als goede ostinate bas dienst doen, ook als u de tonen samen laat klinken gedurende het hele liedje, dus zo:



Wij doen het wel op deze manier:

± 10 kinderen bespelen pauk - trom - stokjes en de staafspelen. Tevoren neem ik de staven weg, die we niet nodig hebben en leg op ieder staafspel één regel van het liedje, waarbij liefst het slot bim-bam-bom op de goed doorklinkende basmetalfoon.

Omdat het spelen op staafspel goede concentratie vergt, wil je er niet naast slaan, is het contact met de rest van de groep en ook met mij minniem en komt er van in de maat spelen weinig terecht. Daar hebben we iets op gevonden: we spelen in een kring, waar binnen in zich de pauk en troms bevinden, zodat de staafspel-bespeler iets van de beweging van de slagwerkers kan zien. Is het nog te moeilijk om contact te houden, dan kan het ene kind het andere helpen door duidelijk op het tafeltje of op de rand van het staafspel mee te tikken, waardoor de beweging gezien en gevoeld wordt. De slagwerkers letten weer op mij en ik beweeg me doorlopend langs de kring. Hoe bewerken we nu „vader Jacob”?

Pauk en troms spelen de maat in kwart of in halve noten

♩♩♩♩ :|| of ♩♩ :|| Tamboerijn en stokjes spelen er het ritme bij, de staafspel-bespeleers luisteren toe.

Dan zoeken deze laatsten hun regel van het liedje op en volgen elkaar precies in de maat, bv. xylofoon 1e regel, 2e xylofoon 2e regel, klokkenspel 3e regel, metalfoon de slotregel bim-bam-bom. Komt zo het liedje er goed uit, dan wisselen we eerst af met de slagwerkers en spelen daarna samen. De groep vraagt zelf wel om „door elkaar” te mogen spelen en ieder speelt nu zijn eigen regel steeds door, zodat toch de canon ontstaat. Inmiddels is er een stevig maatgevoel ontstaan en ga ik wat






met de spelende groep improviseren. Om beurten wordt een kind aangestikt en houdt het met spelen op, totdat één of twee instrumenten nog doorklinken. Geleidelijk komen er weer instrumenten bij, weer vallen ze af tot alleen de pauk doorgaat met de maat. Op een gegeven moment vallen dan alle instrumenten tegelijk in en mijn gongslag beslist dat allen tegelijk ophouden. Ook kunnen alleen de ritmestokjes overblijven en het liedje uitspelen. Ook hier weer veel mogelijkheden en hoe meer variatie, hoe beter de groep blijft opletten.

De oudere kinderen uit Groep 4, 5 en 6 werken nu ook met de begrippen hele, halve, kwart en achste noot. De jongeren heb ik het ook aangeleerd, maar zij werken er nog niet mee, het is voor hen alleen een spelletje en voor mij een stukje parate kennis, waar ze later profijt van zullen hebben.

Nog één vorm van spelen met maat en ritme wil ik hier tenslotte voor u uitwerken. Hiervoor gebruiken we Schotse volksdansmuziek op grammofoonplaten. Aan een 45 toerenplaatje hebt u juist genoeg om het spel boeiend te houden.

Eerst luistert de groep naar de muziek zonder er verder iets mee te doen. Dan leert ze de indeling in „zinnen” horen, na 4 x vier maten begint een nieuwe zin, die zich nog eenmaal herhaalt voordat een volgende zin begint. Bij elke inzet geven we een klap in de handen of op een slaginstrument. Daarna gaan we het aantal zinnen tellen en ik teken dit aan op het bord, zodat dit beeld ontstaat: 1: || 2: || 3: || enz.

Tevens zet ik een aantal eenvoudige ritmen op het bord, zoals:

$\frac{4}{4}$  : || $\frac{4}{4}$  : || $\frac{4}{4}$  : || $\frac{4}{4}$  : || $\frac{4}{4}$  : ||

Hiermee gaan we als volgt spelen:

bij elke nieuwe zin van de Schotse muziek moet er alleen geluisterd worden, terwijl bij elke herhaling mag worden meegeklapt en wel het ritme dat ik aanwijs op het bord. Alleen de inzetten geef ik zelf mee aan. Het steeds tussendoor 4 x vier maten luisteren heeft tot voordeel, dat het rustig houdt en mij gelegenheid geeft een ander ritme aan te wijzen.

De plaat wordt meermalen gedraaid en op een gegeven moment spreken we af dat de rustpauze opgeheven wordt. De pauken mogen de hele noot doorspelen, de troms komen erbij met de halve noten en tenslotte de stokjes met de kwartnoten. Speelt de hele groep samen, dan laat ik de muziek zachter klinken, weer wat harder, weer wat zachter en tenslotte valt de muziek uit en spelen de instrumenten nog enige tijd door. De kinderen wisselen graag steeds van instrument en dit kan gebeuren als het plaatje uit is. Zo leren ze alle instrumenten kennen.

In het laatste artikel wil ik met u bespreken het repertoire van de zanggroep, de blokfluitles en de plannen voor de hoogste groep. Mocht u daarna vragen en opmerkingen hebben, wat ik van harte hoop, dan kan daar wellicht later nog eens een artikel aan gewijd worden.

E. J. Klöpping

Educational approaches to abnormal development

By J. van Dijk, St. Michielsgestel.

Special Education concerns itself with the teaching and education of many kinds of handicapped children.

It is a practical science, but that does not mean that we should stop at a mere enumeration and description of facts and ideas. In that case we run the risk of getting stuck in certain "methods" which are merely a guide for our way of acting. The motivation for our acting does not arise sufficiently. If we wish to claim the title "scientific" for ourselves, we shall have to try to formulate the background for our way of acting. Especially for the group of the deaf-blind it is difficult to get to a philosophy of education: the group is small and heterogeneous in composition. This makes the experimental research very hard, although some excellent work in this field has been carried out.

The data, too, which I shall put before you today concerning the education of deaf-blind children have for the greater part been derived from the practical work with children and have hardly lost their incidental character.

Yet, right from the beginning, I have tried together with my staff of teachers to find a basis for the work with the children. A simple trial-and-error method, relying on intuition, leads to lack of direction and to disruption, which are to be avoided as much as possible in any form of education.

Of course I know that in the past splendid results have been achieved based on intuition — a good educator cannot do without it — but it will have to be supported by a scientific theory.

I shall try to sketch our views on the education of the sort of child that is mostly defined as visually and auditorially handicapped.

Some aspects of the psychology of the senses in relation to the sensory-deprived child

We just cannot imagine what a double sensory handicap must mean for a child.

We continuously rely on our distance-senses. Even when we are asleep our hearing functions partially. In the first instance hearing and sight give us information about the outside world, whereas the tactile sense, the senses of smell and taste, are closer related to instinctive and emotional level. Admittedly we can use the information supplied by smell, taste or touching for more gnostic purposes: a cook samples the food, and when we buy a piece of furniture we shall certainly not omit to touch and to smell it.

It is not surprising for us that the senses of hearing and sight begin to function as real distance-senses only relatively late in the development. Some authors think that this does not take place until the child learns to stand and walk erect.

It is a mistake to suppose that the senses develop singly. Nothing could be farther from the truth. Smell and taste are closely related to each other, and so are hearing and sight. You hear the horn of a car and you turn to the direction from where the sound is coming. The sound directs your eyes into the distance.

The development of the senses is something very complicated, and if one part in this complex is not functioning there is a complete disorder. We take it for granted that the disordered sensory perception influences the development of the intelligence. So much so that some authorities preclude in advance the possibility of development in a deaf-blind child; for are not the senses „the gates of the soul“? (Plato)

Man should not be man if he did not respond to the situation in which he finds himself. The deaf try to maintain their contact with the world by using all visual clues to the utmost, and we all know how the blind use their hearing to obtain as much information as possible from their surroundings. As is to be expected the deaf-blind child is "a child that touches". However, the child does not touch things to get to know them, but for the sake of touching itself. This is not real perception, there is no intentionality, the child undergoes its own touching as in a dream. There is no conscious relationship to things and persons. The personal relationship is lacking.

This is usually the child as we enroll it, when we start the educational program. Even when there are some remnants of vision, they are hardly used. It is true, a child that has successfully undergone a cataract operation, does not bump into things, but "looking-for-knowing" only occurs sporadically.

It is the same with hearing: the child with good residual hearing enjoys undergoing the sound and vibration, but he does not "listen".

I dispose of some audiograms that show, that a child "gained" 10—15 db. every year. This is not only a matter of auditorial training, although this is important for developing the residual hearing, no, I think the better functioning of the child's hearing has to do with the liberation from the autistic existence.

We have three children searching for some objects in a demarcated space. This might inspire you making the remark: These children can see every thing. The ones of you who are familiar with the partially seeing, know that some of these children are able to search a limited space, but if I tell you that two of the children did not look at all for things, then again it can be said, that many of the so-called deaf-blind are sham-deaf and sham-blind.

I then wonder whether the terms "deaf" and "blind", as it is used in an

audiogram or in the formula 20/200 etc. is relevant to these children. They perceive a high soft pitch but ignore a shouting voice of 100 db. Can we say: Such a child "hears" or is "deaf"?

I do not want to deny the fact that some of the children have hearing losses, but not in that degree as we often think.

With this in mind, I hope you agree that we try to help our children, by approaching them with music, sounds, visual exercises et cetera.

Indeed, the distance-senses should be developed, because initially all sensorial impressions are judged according to pleasure-displeasure qualities (stroboscopic movements with the fingers in bright light, fingering and licking smooth objects), all this is undifferentiated and not integrated. The child does not direct itself to the world (it is not EX-istent), but directs all attention to its own body (it is IN-sistent).

According to Prick this way of behaviour is represented physiologically at the thalamo-rhinencephal-hypothalamic level: in other words the sub-cortical organization.

Other neuro-physiological research point in the same direction.

Rimland explains the fact that the "in-sistent" child does not anticipate, is not "prepared to respond", because of damage to the reticular formation. (This is the system which has a generalized influence upon the cortex, arouses, awakes the cortex for stimulation.)

These children are unable to integrate fragments of experience to a whole, because their brain only deals with isolated fragments.

That is why it is impossible to build an organized and unitary "ego". If the child is unable to perceive the relationship between mother and pleasure, it is unlikely that any relationship could grow up.

Because of the child's incapability to "generalize" it is unable to imitate, the differentiation between "self" and "non-self" is not developed.

To state it more simply, it is unable to say: He is doing this and I will do the same. The same child however is doing well on form-boards, however this does not require conceptualization, except between sensation and the corresponding shape. There is no need for attaching meaning to it. Because of this lack of comprehension it wants to preserve its world the same.

A chance is incomprehensible to it, its world becomes chaotic. It sticks to the same activities, hanging a little rock on a string, and moving it back and forth, plays with simple mechanical toys day after day. This world must stay the same. There is not an EGO that takes a stand towards the world. It is at the mercy of the world.

If you force these children to get out, to do with them different things, then they are used to, they resist, get upset and cut off contact completely or clutch themselves to the person they know.

The symbiotic relationship they have between the person or an object is being threatened and this is shaking "their" world.

Especially for the sensorily deprived child, in order to obtain or to keep

a stable relationship with the world, the "original-being-together" with the mother is basically for structuring the world.

In normal young children, we notice too, as soon as the mother-child relationship is in danger, anxiety is the toll the child has to pay.

In order to overcome this it can use its phantasy and play with its dolls mother-and-child. This so important tool to compensate the not-fulfilled wishes must be very poor developed in deaf-blind children, because language and imagery play an important role in the phantasy, and both aspects only come to the fore after a good deal of therapeutic and educational work. We consider the moment which phantasy-plays can be observed essential for the child in getting ready with its drives and tensions.

The conclusion I am driving at is, that for a non-verbal deaf-blind child, longer than we wish many times, the unity between parents (substitute) and child must stay.

More than once we have observed when trying to break down this unity too early, the child projected its anxiety on all kinds of things, not in the last place it regressed to a lower developmental stage (masturbation, playing with faeces etc.).

It knows that it gets the attention by wetting its pants again.

Only when the child is directed towards the others, the child that understands that the other does not ask things it cannot accomplish, feels itself in harmony with its world. Then we can speak of real communication and the requirements of the reality (in this case the other person) can be met.

Such a child is socially and ready for true education. All the time I have talked about these children.

I think it is time to distinguish the group of children, we are focusing, in two groups:

- a) a secondary form of autism, as a **reaction** on the sensory handicap;
- b) a primary autism mostly on account of brain-damage.

Not until the therapy do the two groups differentiate, especially because the children of the first group often know how to use their latent intellectual possibilities.

Originally I had titled this lecture "therapeutic approaches" instead of "educational approaches", because the child we are talking about is so seriously retarded in his development, that for the time being tuition (in the sense of teaching subjects as language and speech) is out of the question. I have changed because I mean that especially this child needs structuring, planning and continuity badly, things which are sometimes not so strongly emphasized in a therapy.

These principles not only apply to the more directed work, so-called "class-room" work, also the work after school-hours has to meet these requirements.

When we planned our department we tried to realize this by letting similar children live in the same space, being guided by people who work in the class-room (if you want to call this the space in which all our activities take place) and also during the "afterschool-hours". In this organization there is a constant possibility to change the normal intercourse spontaneously into activities adjusted to the special problem of the child. We have found that it has a favourable influence if the child is continuously cared for and guided by the same person.

Essential aspects of a programme for deaf-blind children

The fact that most of the visually and auditorially handicapped children are absorbed in their own body has been mentioned as a very important pattern of behaviour.

When I look at something I am "with" the object at which my attention is directed and a sound wakes me up and I direct my attention to the source of the sound. This kind of perception in the sense of being "with" the other thing, an intentional activity, is not found in the "thalamus" child. We shall have to find means to release him from the isolation of his body.

We have found that music and movement are of special importance for this purpose. Sound can wake the child out of its dreamy state. Even children with a very low level of development and considerable loss of hearing become restless and start rocking to a strongly pronounced rhythm, when intense sounds of more than 100 db. with a low frequency are given. We rhythmically accompany the very simple movements the children make. By a change of rhythm it may happen that the child joins in with a different movement-pattern.

It is the best thing to do these exercises in a large room in which there are no distracting objects. If however the child does not feel at ease in large rooms, the first acquaintance with sound can best be made while the child is sitting on the lap of some familiar person, who sings into his ear and at the same time makes rocking movements.

This situation is also favourable to fit the hearing-aid for the first time. The sound is linked then with a situation the child experiences as pleasant. The lack of integration between hearing and sight, sight and touching, sight-hearing and movement, has already been mentioned above. (Eye-hand co-ordination was lacking even with our best pupils.) This does not surprise us, because for these functions and their integration the isocortical organization is indispensable.

Consequently many of our activities in the music-room and gymnasium are aimed at linking the various fields of perception: music and movement, music and light, music-light (colour) and movements etc.

Another important aspect of such a programme is to give the child him-

self a chance to produce sound. This is very important to come to Ego-consciousness.

With normal babies we can observe already in an early phase how they try to produce the sounds that escape them. The child experiences himself both as "executor" of the sound and as "auditor". Especially when this feed-back process is brought about, more consciously it adds to the development of the Ego.

We have witnessed a case in which a child (5 years old at the time) accidentally touched a key of the organ. He walked past the organ, turned around, carefully touched another key and again another one, and then, shouting, began to hammer the keyboard with both hands. He had discovered that HE made the noise and that HE heard it: a spectacular step towards the growth of the ego-consciousness. In this light you should also see the importance we attach to movement. By starting to walk, jump, creep, the child begins to disengage himself from things. He discovers that there are things outside him with their own qualities.

For instance, we have a complete deaf-blind boy that found out at a given moment that there were objects with holes in them. He tried to put his head in them; sometimes this was possible, sometimes it was not. At first he also tried to wriggle his head into holes that were too small. When, after many attempts, he did not succeed, he was allowed to climb on a chair or bench and crowed with delight when he could snuggle down under them.

Not only did he get to know things in their (for him) essential qualities, he also got to know his body. A very poor body-knowledge is found in many children.

When they are allowed to creep through a ladder it is sometimes seen that they put their heads through one opening and their legs through another. The development of the body-knowledge is an important step in the growth of the ego-consciousness; it is also a fact that children with particularly great-language difficulties are often disordered in the use of their body. **A programme without exercises for developing the body-scheme and special rhythm exercises, lacks its base.**

Coming to communication

From the very outset educators of deaf and deaf-blind children have directed all their attention to teaching their children language. In doing so they lost sometimes sight of the fact that language is communication, dialogue, "question" and "answer". When we are talking, we always **adapt** ourselves to the person who is listening; his answer is included in our question. In other words: the use of language is always anticipating. In the prelingual stage of the development we already see this anticipation in abundance: baby hears mother coming up the stairs, anticipates

the food and starts crying; mother stretches out her arms and baby kicks with impatience, he anticipates the cuddle.

This is lacking with the "in-sistent" children we are talking about. There is no **expectation**, no anticipation of coming events, unless this is taken into serious account in the education.

Again "physical" education offers the best possibilities for this purpose. In this connection I think particularly of frequently recurring forms of movement, such as can be offered in a circuit: each time again the mat, on which they have to turn somersaults, follows the bench; then they have to climb the jumping-board etc. After some rounds the child begins to anticipate the obstacles: we might say that he "plans-ahead". Also in rolling a ball to each other and with games in a circle the element of expectation is very great.

"Expectation" means that the entire organism is adapted to the situation. Pavlov has demonstrated that the secretion of saliva of his dogs was much greater when they expected food after the light, than when they could see the food. Teaching-"signals" succeeded by far best in anticipatory situations. Well then, I think that this also holds good for teaching signals to our children. Certain stimuli only then acquire meaning when they have been taught in a situation, in which the entire child is involved in certain events. Many frequently recurring events may be used for this purpose. The child expects to get milk in the morning-break, it is completely adapted to this; before the milk is given a sign is made, then comes the milk (reward) which reinforces the process.

This sounds like the elementary process of learning, as described by "reflexology" a long time ago. I know that one works in this way with a number of children with language disorders.

We, too, started from this basis and we noticed the remarkable fact, that although we could teach the child a number of "signals", these were forgotten or confused time and time again.

It proved to be an insufficient basis for these children to build up language. It was especially the work of Werner and his school that gave our thoughts fresh impulses. Werner propounds that imitation (not only vocal but also gestural) plays an important part in symbolization. This means that the child already has a considerable disposal of its own body, before speech comes into the question. It can copy babbling sounds, waves when someone leaves the room, imitates his father who is hammering etc. Now there is a process of development in this imitating: it disengages itself from pure copying and gets a more representing function. If the child wants its father's hammer, it makes "hammering movements" (attended or not with vocal utterances) to make its wish known. What was initial imitation has shifted to representation.

Werner states that a child gets only to symbol-consciousness, when it has discovered the relation between the medium (gesture or word) and the thing it depicts.

Normal deaf children discover all this as early as normal hearing children. With them there is even the danger that the gestural depiction is going to supersede the vocal one.

I have seldom seen congenital deaf-blind children making spontaneous gestures. They fail to "see" the relation between the sign and the referent, which is a reason for us to study this problem more closely.

The first question that arises is: how does the child experience objects or what qualities appeal to him?

Perhaps Shinn's experiment in this connection is illustrative:

A six months old child was given a round rattle instead of the customary square edged one. The child tried to find and bite the "corners" of the round rattle. This demonstrates that the infant's perception of the rattle was not determined by its quality of angularity or roundness, that is was not an optically and tactually known form, but that it was rather a "thing-of-action", understood in so far as it was a signal for a specific motor-affective reaction.

We have made many similar observations with deaf-blind children: e.g. a five years old boy had learned to match combs. While learning this activity, he always moved his tongue along the teeth of the comb before he matched. When we covered his mouth with a cloth, he ran into difficulties. For him the comb was "a thing to move along his tongue".

The conclusion that the child's first concept of things is based on motor-patterns, is supported by many child-psychologists.

This starting-point has proved to be very fruitful for the development of many of our children.

The pupil is given every opportunity, and is indeed evoked, to handle things. When he has experienced them in their motor-qualities, we try to crystallize these in a gesture. The gesture in its turn has to become representative of the object. This has been the basis to symbolization for many children. With some children we can build further on this foundation of the natural-symbol by using speech, fingerspelling and above all writing.

By writing is not meant in the first place the so-called "identification-exercises", matching words with objects, for these exercises do not offer an essential contribution to real use of language.

Writing should be used to note down what the child wants to say, and it stands to reason that we usually have to do then with an anticipatory situation. In this way with the strong support of writing the child can be brought to conversation, which is the richest and most inexhaustible source of language.

A programme drawn up for deaf-mute-blind children can only be successful when it is a programme that appeals to the entire child in all its aspects. Only then the child has a real chance of education.

SELECTED BIBLIOGRAPHY

A. DEAF-BLIND

1. van Dijk, J. „Motor Development in the Education of Deaf-Blind Children”, Kalundborg Report, Royal National Institute for the Blind, 1965.
2. van Dijk, J. „Enige opmerkingen over het auditief-visueel gehandicapte rubeola-kind”, Het Gehoorgestoorde Kind, Jrg. 8 No. 2 (1967).
3. van Dijk, J. „De zorg voor het doofstom-blinde kind in Nederland”, Tijdschrift voor Revalidatie, april en mei 1965.
4. Robbins, N. and Stenquist, G. „The deaf-blind „rubella” child”, Perkins publication No. 25 (1967).
5. Report-Conference on children with a combined visual and auditory handicap, Condover 1961.
6. Report-Second Conference on children with a combined visual and auditory handicap, Oxford 1966.

B. EARLY INFANTILE AUTISM

7. Kanner, L. „Autistic disturbances of affective contact”, Nerv. Child 2, 217 (1943).
8. O'Gorman, G. „The nature of childhood autism”, London 1967.
9. Prick, J. J. G. „Vroeg kinderlijk autisme” in: Prick, J. J. G. en van der Waals, H.: Nederlands Handboek voor de Psychiatrie, deel III.
10. Rimland, B. „Infantile Autism”, New York 1965.
11. Wing, J. K. „Early Childhood Autism”, London 1966.

C. SYMBOLIZATION

12. van Dijk, J. „The first steps of Deaf-Blind Children towards language”, The Intern. Journal for the Education of the Blind, May 1966.
13. van Dijk, J. „Didactische problemen rond het zorgenkind”, Het Gehoorgestoorde Kind, Jrg. 9 No. 4 (1968).
14. van Dijk, J. „The deaf-blind child and his world. His outgrowth towards the world of symbols”, Jaarverslag Instituut voor Doven 1964—1967.
15. Luria, A. R. and Yudovick. „Speech and the development of mental processus in the child”, London 1959.
16. Piaget, J. „Language and thought of the child”, London 1948.
17. Shinn, M. „The biography of a baby”, Boston-New York 1900.
18. van Uden, A. „A World of Language for Deaf Children”, Part I, Sint-Michielsgestel.
19. Werner, H. and Kaplan, B. „Symbol formation”, New York 1963.

„VANDAAG” is morgen „GISTEREN”

Uitgesproken door de directeur van „Effatha” op de jaarvergadering 1968 te Voorburg.

Onze oud-secretaris, de heer Sissing, die 25 jaar lang in bloemrijke taal de jaarverslagen van onze Vereniging schreef, reageerde als volgt op de uitnodiging voor onze vergadering, die hij niet persoonlijk kon bijwonen:

„Deze Algemene Vergadering zal in het licht van de futurologie staan. Ik hoop, dat men bij al de wissels, die op de toekomst worden getrokken maar niet de lessen uit het verleden zal gaan vergeten. Doch dit zal zeker niet geschieden als men maar indachtig blijft aan de woorden van Bilderdijk, die in 1811 in een roerige tijd in zijn „Afscheid”, uitgesproken in de Amsterdamse afdeling der Hollandse Maatschappij van Wetenschappen en Kunsten, den tienden van Louwmaand, de sindsdien vaak aangehaalde dichtregels uitsprak:

Wat verschijne
Wat verdwijne
't Hangt niet aan een los geval.
In 't verleden
Ligt het Heden
In het Nu, wat worden zal.”

In dit wijze advies geeft onze oud-collega op poëtische wijze weer, wat gepoogd is in de titel van dit slotwoord tot uitdrukking te brengen.

Vandaag — morgen — gisteren; het is een bekende trits bij het doven-onderwijs. In de lagere klassen is men er dagelijks mee bezig. Niet alleen om bepaalde begrippen bij te brengen of om de verleden en toekomstige tijd aan te leren, maar vooral om de belevingssituatie in de tijd te vatten. Het leven in de tijd is immers een stuk realiteit voor ons en vormt een belangrijk aspect van ons mens-zijn.

Dit geldt voor onze leerlingen, maar evenzeer voor ons zelf.

Juist bij ons onderwijs lijkt het wel eens of de tijd onze vijand is. We spreken immers vaak over de tijdnood, waarin wij verkeren. Wanneer onze leerlingen de school verlaten, heeft men zelden het gevoel, dat ze klaar zijn. We zouden veel meer hebben willen doen, maar de tijd daarvoor ontbrak. We moesten ons beperken tot de meest urgente zaken en veelal om des tijds wille een prioriteitsschema hanteren, waarin veel, wat ook nuttig en aangenaam geweest zou zijn, ontbrak.

Vandaag, morgen en gisteren is niet hetzelfde als verleden, heden en toekomst. Wij beginnen in ons onderwijs met de eenvoudige tijdsaan-duidingen „vandaag — morgen — gisteren”, omdat deze meestal voor onze leerlingen nog zijn te overzien. Dikwijls raken ze elkaar nog duidelijk en vormen zo een totaliteit, een eenheid. De continuïteit is vaak aanwezig en een breuk komt minder frequent voor.

De aanduidingen „heden — verleden — toekomst” zijn vager en abstracter en dikwijls is de eenheid van deze drie tijdsaspecten minder evident. Dit betekent, dat het gevaar van een breuk in de continuïteit groter is en ten gevolge hiervan kan het licht voorkomen, dat één van de dimensies van de tijd gaat domineren.

Ik zou daarom een ogenblik willen stilstaan bij elk van de tijdsdimensies. Maar op het moment, dat ik dit zeg, ervaren we de onmogelijkheid ervan. We kunnen namelijk niet stilstaan. De tijd gaat immers verder. Of is het misschien beter om te zeggen: „Wij gaan verder”?

Het verleden. Als we over het verleden spreken, denken we aan wat voorbij is. Dit ligt vast. Het is onveranderlijk en onherroepelijk. We constateren: „Gedane zaken nemen geen keer”.

Dit lijkt me een statische beschouwing, geen humane, geen menselijke visie.

Zo immers maken we het verleden los van het heden. Het wordt op zichzelf gesteld en losgemaakt van de mens. Daarmee is de continuïteit verbroken. In dezelfde beschouwing past de opvatting (en op het eerste gezicht lijkt het paradoxaal), dat de mens een produkt van zijn verleden is. Dit betekent een vruchteloos en onvruchtbaar determinisme. De mens wordt gedetermineerd — bepaald — door zijn verleden.

Inderdaad moeten we toegeven, dat men aan feiten, die in het verleden liggen, niets kan veranderen, maar men kan wel het verleden verdisconteren in zijn keuze in het heden.

Wij kunnen reflecteren op het verleden. Reflexie betekent letterlijk: terugbuigen. We kunnen ons terugbuigen over het verleden, er reflecterend mee bezig zijn.

Het is echter niet de bedoeling, dat we ons erin vastbijten; ook willen we niet conservatief zweren bij wat vroeger was en negatief reageren op elke verandering. Dit zou betekenen een prijsgeven van een wezenlijk deel van ons mens-zijn.

De reflexie biedt ons de mogelijkheid ons bezig te houden met wat we vroeger deden en met wat anderen vóór ons deden. Zo kunnen we profiteren van wat zij ons aan kennis en ervaring hebben overgeleverd. In ons onderwijs is dit altijd beseft. Het is de motivering van het ernstig bestuderen van de geschiedenis van het dovenonderwijs. Maar wij moeten de ervaringen van onze voorgangers in onze tijd en op onze wijze verwerken. We zullen laten vallen wat heeft afgedaan en bewust kiezen voor wat nog waardevol is.

Ten aanzien van bepaalde wezenlijke zaken mag dan waar zijn, dat er weinig nieuws onder de zon is. Wanneer wij echter de wetenschappelijke vooruitgang bezien, is het duidelijk, dat er tal van middelen en mogelijkheden zijn, die nieuwe perspectieven openen.

En dan kijken we in de **toekomst**.

„VANDAAG” is morgen „GISTEREN”

Uitgesproken door de directeur van „Effatha” op de jaarvergadering 1968 te Voorburg.

Onze oud-secretaris, de heer Sissing, die 25 jaar lang in bloemrijke taal de jaarverslagen van onze Vereniging schreef, reageerde als volgt op de uitnodiging voor onze vergadering, die hij niet persoonlijk kon bijwonen:

„Deze Algemene Vergadering zal in het licht van de futurologie staan. Ik hoop, dat men bij al de wissels, die op de toekomst worden getrokken maar niet de lessen uit het verleden zal gaan vergeten. Doch dit zal zeker niet geschieden als men maar indachtig blijft aan de woorden van Bilderdijk, die in 1811 in een roerige tijd in zijn „Afscheid”, uitgesproken in de Amsterdamse afdeling der Hollandse Maatschappij van Wetenschappen en Kunsten, den tienden van Louwmaand, de sindsdien vaak aangehaalde dichtregels uitsprak:

Wat verschijne
Wat verdwijne
't Hangt niet aan een los geval.
In 't verleden
Ligt het Heden
In het Nu, wat worden zal.”

In dit wijze advies geeft onze oud-collega op poëtische wijze weer, wat gepoogd is in de titel van dit slotwoord tot uitdrukking te brengen.

Vandaag — morgen — gisteren; het is een bekende trits bij het dovenonderwijs. In de lagere klassen is men er dagelijks mee bezig. Niet alleen om bepaalde begrippen bij te brengen of om de verleden en toekomstige tijd aan te leren, maar vooral om de belevingssituatie in de tijd te vatten. Het leven in de tijd is immers een stuk realiteit voor ons en vormt een belangrijk aspect van ons mens-zijn.

Dit geldt voor onze leerlingen, maar evenzeer voor ons zelf.

Juist bij ons onderwijs lijkt het wel eens of de tijd onze vijand is. We spreken immers vaak over de tijdnood, waarin wij verkeren. Wanneer onze leerlingen de school verlaten, heeft men zelden het gevoel, dat ze klaar zijn. We zouden veel meer hebben willen doen, maar de tijd daarvoor ontbrak. We moesten ons beperken tot de meest urgente zaken en veelal om des tijds wille een prioriteitsschema hanteren, waarin veel, wat ook nuttig en aangenaam geweest zou zijn, ontbrak.

Vandaag, morgen en gisteren is niet hetzelfde als verleden, heden en toekomst. Wij beginnen in ons onderwijs met de eenvoudige tijdsaanduidingen „vandaag — morgen — gisteren”, omdat deze meestal voor onze leerlingen nog zijn te overzien. Dikwijls raken ze elkaar nog duidelijk en vormen zo een totaliteit, een eenheid. De continuïteit is vaak aanwezig en een breuk komt minder frequent voor.

situatie. En dat niet gedurende een korte tijd, maar feitelijk zolang de opleiding duurt.

Graag wil ik enkele zaken noemen, die in dit opzicht bij het dovenonderwijs naar voren komen.

Via de hometraining komt het dove kind op zeer jeugdige leeftijd met het instituut in aanraking. Na opname blijven zij daar niet zelden gedurende 15 jaar. Dit betekent, dat kinderen, die nu in hometraining zijn en dit jaar of het volgende worden opgenomen, in 1984 — het jaar van George Orwell — van school gaan.

In dezelfde periode doorlopen horende kinderen ten minste drie of vier scholen, hetgeen gedeelde verantwoordelijkheid inhoudt.

Al die tijd echter berust in onze situatie een belangrijk deel van de verantwoordelijkheid bij de doveninstituten. Natuurlijk zijn de ouders in eerste instantie verantwoordelijk voor de opvoeding van hun kinderen. Maar ieder van ons weet, hoe in de praktijk maar al te vaak een verschuiving naar onze scholen plaatsvindt, zelfs wanneer het gaat om zeer belangrijke beslissingen. Telkens doen de ouders een beroep op de grotere deskundigheid van dovenpedagogen. En al is dit begrijpelijk en misschien in veel gevallen ook noodzakelijk, het betekent een verzwareing van het toch al moeizame en vermoeiende werk.

Ieder, die het dovenonderwijs als werkterrein heeft gekozen, ervaart, dat het een zware belasting vormt.

Enkele punten zou ik willen noemen:

Wij houden ons bezig met fundamentele zaken, die bij het onderwijs aan horende kinderen worden overgeslagen. De veronderstelling, dat kinderen „vanzelf” gaan spreken, iets wat voor horende kinderen als „vanzelfsprekend” wordt aanvaard, geldt niet voor onze kinderen. Het verwerven van de taal, het verstaanbaar leren spreken, het vormen van goede zinnen — ze spelen bij het onderwijs aan horende kinderen wel een rol — maar in vergelijking met ons onderwijs kunnen we zeggen, dat ze de horende kinderen en hun onderwijzers als een geschenk in de schoot vallen. Ze kunnen worden overgeslagen.

In de doveninstituten daarentegen vormen juist deze aspecten een fundamenteel onderdeel van het onderwijs, en niet alleen in de voorschool en de aanvangsklassen. Tot de leerlingen de school verlaten, vragen ze een groot deel van onze energie.

Daarbij komt, dat, ondanks de beste resultaten, er in spraak- en taalbeheersing nog zoveel onvolkomenheden blijven bestaan.

Bij het gewone onderwijs (dat evenmin volmaakt is) kent men toch de ervaring: Ik ben dit jaar klaargekomen en ik heb aan de vastgestelde normen voldaan. En zeker, ook bij het dovenonderwijs wordt een hoeveelheid leerstof verwerkt, er worden soms bijzondere resultaten geboekt, maar desondanks kunnen de onvolkomenheden je aanvliegen.

Juist in de sfeer van die gewone, voor horenden zo vanzelfsprekende, communicatie. Men zou hierover kunnen opmerken: U bent werkzaam bij het buitengewoon onderwijs en daar kan men buitengewone moeilijkheden verwachten.

Toch meen ik, dat in een bepaald opzicht het dovenonderwijs binnen het totaal van het buitengewoon onderwijs een bijzondere positie inneemt. Bij het blindenonderwijs bindt men niet de strijd aan tegen de blindheid als zodanig en bij het debielenonderwijs probeert men niet het I.Q. te verbeteren.

Bij de lichamelijk gehandicapten tracht men met toepassing van allerlei hulpmiddelen, maar binnen de gegeven mogelijkheden, onder meer de motoriek optimaal te doen functioneren. Ik heb de indruk, dat men bij de meeste vormen van buitengewoon onderwijs toleranter is ten aanzien van de handicap dan bij het dovenonderwijs. Hiermee wordt niet bedoeld, dat men daar niet alles op alles zou zetten, om de handicap zoveel mogelijk te overwinnen of te compenseren. Maar bij het dovenonderwijs is men altijd bezig — gehoor en spraak zijn immers zusterfuncties — in het hol van de leeuw. En men komt er niet uit. Onderwijs zonder communicatiemiddel (zonder taal) is onmogelijk. En het is juist dit communicatiemiddel — waarover ik reeds eerder opmerkte, dat het de horende mens als een geschenk toevalt — dat het dove kind ontbreekt.

Het opheffen van de communicatienood — een tijdrovende bezigheid — is het hoofddoel van ons onderwijs. En rondom deze fundamentele nood rijzen ook telkens weer vragen, die tot het maken van een keuze dwingen. Ieder van ons gelooft in de noodzaak, de doven op te voeden tot sprekende mensen. Op grond van dit geloof kiezen we voor de orale methode. Maar velen van ons kennen de ervaring (die overigens in geloofszaken vaak een rol speelt), dat leer en leven niet altijd met elkaar kloppen.

En wie van ons kent niet de spanning tussen vrije of gebonden methode, tussen vorm en inhoud, tussen spreken en taal! Of in de opvoedingssituatie vragen rondom het nut van de gewoontevorming met onmiddellijk daarmee verbonden het gevaar van de veruitwendiging en het robotachtige!

Op grond van dit alles behoeft het ons niet te verwonderen, dat werkers bij het dovenonderwijs elke dag hun handen vol hebben en soms geabsorbeerd worden door het heden.

En als wij constateren, dat „vandaag” morgen „gisteren” is, betekent dit ook, dat wij de tijd moeten uitkopen en dat elke keuze grote verantwoordelijkheid meebrengt.

Eén van de belangrijkste principes in het dovenonderwijs is altijd geweest: Ga uit van de situatie, die zich voordoet. Grijp aan, wat er vandaag of op dit moment gebeurt.

We laten de beleving niet zo maar passeren, maar benutten haar als

aangrijpingspunt voor ons onderwijs, omdat de kans op emotionele geladenheid dan vrij groot is.

En daarmee zou ik willen eindigen.

Ons bezigzijn mag niet het karakter krijgen van een poppenspel of een marionettentheater. De poppen **worden** bewogen.

Zojuist zagen we de film „De Grobotmoeder” en ook daar zagen we het passieve bewegen tot zijn uiterste consequenties doorgevoerd. Wij ervaren de robot ook als het verabsoluteerde intellect en als zodanig als een bedreiging van ons mens-zijn.

Kiezen op grond van puur verstandelijke overwegingen betekent een reductie van het mens-zijn. Kiezen zonder emotie is meestal geen menselijk kiezen.

In onze keuze zullen als regel irrationele factoren een rol spelen. Emotie staat in verband met het Latijnse woord **emovere** en één van de betekenissen daarvan is **van binnenuit bewogen worden**.

De robot wordt van buitenaf bewogen. De mens wordt van binnenuit bewogen.

We leven in een dynamische, een beweeglijke tijd. De veranderingen vinden plaats in een steeds sneller tempo. De acceleratie, de versnellende factor in ons bestaan, is soms beangstigend.

En toch moeten we de tijd bijhouden. Dit lijkt een onmogelijkheid, als we niet vooruitzien en ons voorbereiden op te verwachten wijzigingen. En dit is een belangrijke motivatie voor ons bezigzijn met de toekomst.

We moeten daarmee als mensen bezig zijn; dat betekent ieder moment bewust kiezen.

Een belangrijke beweegreden daarbij is onze emotie. Die moet ons in beweging brengen en houden, ons tot handelen aanzetten. En in onze situatie is een belangrijke beweegreden ons bewogen-zijn met onze dove medemens.

Voorburg

J. L. van der Have

Een afscheid

In het decembernummer van 1965 van „Het Gehoorgestoorde Kind” geeft de heer M. Dröge een uitvoerige beschrijving over: „De cursussen voor doven aan een volkshogeschool”. Het was misschien beter om te schrijven „zijn” cursussen voor doven aan een volkshogeschool, want voor velen is het bekend dat, wat op dit terrein vanaf 1954 tot heden tot stand is gebracht, in hoofdzaak het werk is van Dröge. Zijn enthousiasme en zijn doorzettingsvermogen hebben tot gevolg gehad, dat Bergen voor de dove cursisten een begrip is geworden.

Maar . . . Dröge vond het genoeg. Hij was van mening, dat anderen zijn werk moesten voortzetten en zo stond dan voor de cursus van 7—14 september in Bergen als laatste punt op het programma:

Afscheid van de heer M. Dröge.

Bij dit afscheid waren aanwezig vele oud-cursisten, vertegenwoordigers van de scholen, een aantal familieleden, en anderen.

In de morgenuren werd onder leiding van forumvoorzitter J. J. Stoel gediscussieerd over: „De toekomst van het Volkshogeschoolwerk voor Doven”. Hieruit kwam naar voren, dat er nog steeds uitbreidingsplannen zijn. Zo overweegt de Commissie Volkshogeschoolwerk voor Doven om gezinscursussen te organiseren, gelegenheid te geven tot meer kadercursussen en meer winteravondcursussen.

Na de lopende lunch was er dan gelegenheid om afscheid te nemen van Dröge.

Als eerste voerde het woord de voorzitter van de Stichting Dovenzorg, de heer Bakker. Hij memoreerde de ontwikkeling van de Volkshogeschool voor Doven en sprak daarbij zijn grote waardering uit voor Dröge. Verder sprak de heer Guermonprez, directeur van de Europese Volkshogeschool te Bergen. Hij zei, dat men de dove graag als cursist ziet in Bergen, dank zij Dröge, want Dröge gelóóft in de Volkshogeschool en in de mogelijkheden van de dove.

Namens de Commissie Volkshogeschoolwerk voor Doven (bestaande uit 3 oud-leerlingen, 2 collega's, 3 maatschappelijke werkers en 2 vertegenwoordigers van de volkshogeschool) sprak de heer Buter.

Mevrouw J. van Wijk bood namens alle cursisten en oud-cursisten een bedrag in geld aan, dat bestemd werd voor het „M. Drögefonds”. Hierdoor zal het mogelijk worden om b.v. bij het organiseren van gezinscursussen financiële tegemoetkomingen te verstrekken aan de ouders om hun kinderen goed verzorgd te kunnen onderbrengen.

De heer P. Berkhout beloofde in zijn dankwoord aan Dröge, dat de besturen van de instituten zeer zeker zullen zorgen voor een goede aanvulling in dit fonds.

Mevrouw W. J. Schouten-Voors dankte Dröge, mede namens haar echtgenoot, voor de ondervonden vriendschap en de vele dingen, die zij van hem over de dove geleerd hadden, zonder dat daarbij diepzinnige beschouwingen werden gehouden.

De nieuwe voorzitter van de Commissie, de heer J. J. Stoel, hoopte, dat hij dezelfde koers kon varen als zijn voorganger.

Vele sprekers lieten hun goede woorden vergezeld gaan van geschenken.

In de pauze trad een aantal cursisten op in een pantomimespel, dat was ingestudeerd onder leiding van de heer B. Mayerhold.

Bij dit afscheid stond centraal de grote dank aan Dröge voor zijn pionierswerk op dit terrein. Hij heeft deze dank o.i. meer dan verdiend. Nu het volkshogeschoolwerk voor dove zo'n bloeiend bestaan heeft ver-

worven, vonden we het daarom zo extra jammer dat er bij dit afscheid geen vertegenwoordigers waren van enkele ministeries, hoewel — naar we uit goede bron vernamen — ook zij waren uitgenodigd. Zij hadden zich dan op de hoogte kunnen stellen van mogelijkheden, waartoe ook doven in staat zijn.

Rotterdam

A. Cok

Nieuws van de scholen

AMSTERDAM

Voor het diploma Akoepedie slaagden op 14 juni jl. mej. J. C. Geluk en de heer H. A. Coene. Beiden behaalden op 7 oktober de akte A Dovenonderwijs.

Op 1 oktober verliet mevrouw C. A. Osinga-Den Bakker de Johan Ammanschool. Zij werd als kleuterleidster opgevolgd door mevrouw C. Bouwmeester-Balledux.

J. C. C.
Bij het begin van het nieuwe schooljaar trad de gymnastieklerares, mevrouw C. T. Okkinga, in dienst van de Ammanschool. Voordien was zij als zodanig werkzaam bij het middelbaar onderwijs te Utrecht.

GRONINGEN

Geslaagd voor het diploma B Dovenonderwijs:

de dames A. Biesma en D. A. Reddingius; de heren A. v. d. Heij, J. P. Keltelaar en W. H. Thies.

Voor diploma A slaagde de heer G. J. Sissing.

Mutaties

In de hoofddirectievergadering van het Koninklijk Instituut voor Doven „H. D. Guyot” d.d. 4 november jl. werd tot de volgende aanstellingen (en ontslagen) besloten:

- a. onder voorwaarde dat de stichting van de school voor Voortgezet Onderwijs aan Dove Kinderen door de medewerking van de gemeentelijke- en rijksoverheid een feit is geworden, als hoofd aan genoemde school te benoemen de heer J. T. Albronda, met ingang van 1 januari 1969;
- b. eervol ontslag te verlenen aan de heer R. Sissing als hoofd van de Guyotschool A en waarnemend-directeur, met ingang van 16 januari 1969 wegens het bereiken van de pensioengerechtigde leeftijd;
- c. te benoemen tot hoofd van de Guyotschool A de heer H. H. Arends, met gelijktijdig ontslag als hoofd van de Guyotschool B, met ingang van 16 januari 1969;
- d. te benoemen tot hoofd van de Guyotschool B de heer A. van Beers, met ingang van 16 januari 1969.

A. G. K.

ST. MICHIELSGESTEL

Zaterdag 9 november slaagden aan de R.K.-Leergangen te Tilburg (cursus voor leerkrachten verbonden aan scholen en instituten voor gehoor-gestoorde kinderen) voor diploma A:

Zr. Angèle Kroon, Zr. Augusta de Groot; de dames M. Leijgraaf en W. Verburg en de heer J. van Berkel. Br. J.

VOORBURG

Geslaagden

Vooropleiding: de heer P. W. Hajer.

Diploma A Dovenonderwijs: de heer G. Zielhuis.

Diploma B Dovenonderwijs: mej. G. ter Haar en de heer A. J. Maliepaard.

Jubilea

In het jubileumjaar van „Effatha” (16 oktober bestond ons instituut 80 jaar) vierden we als onderwijzend personeel twee jubilea!

Vrijdag 29 augustus herdachten we namelijk, dat de dames Van Holten en Kraan respectievelijk 40 en 25 jaar aan „Effatha” waren verbonden. Zeer waarderende woorden werden op die middag in de aula tot de beide dames gericht, o.a. door de heer Goudt, inspecteur van het B.O., en door de voorzitter van „Effatha”, de heer Mulder.

De heer Bokhorst sprak als oud-collega en haalde herinneringen op van jaren her. 't Was een feestelijk samenzijn! C. T.

Bij de opening van de Conferentie 1968

Het onderwijs aan s.h. en s.g. kinderen was en is nog steeds in beweging. De Heer Vlietstra heeft dit bij ons 3e lustrum in preciese getallen aangetoond. Deze groei heeft zijn maximum nog niet bereikt. Gezien het aantal s.h. en doven kinderen dat via audiologische centra aangemeld wordt is stilstand voorlopig niet te verwachten. Het zou wellicht interessant zijn na te gaan hoe de spreiding van het aantal kinderen met gehoorstoornissen over ons land is. De kaart van Nederland vertoont nog een aantal achtergebleven gebieden, als men ervan uitgaat, dat kinderen in een redelijke tijd een school moeten kunnen bereiken.

Onderbrenging in pleeggezinnen of internaten is in vele gevallen pedagogisch gezien geen fraaie oplossing.

Het is te wensen, dat deze witte vlekken op de kaart (ik noem U: Zee-land, Friesland, enz.) ook eens zullen verdwijnen. Dit is wel geen direkte taak van onze vereniging, maar het is m.i. wel van belang deze toestand te signaleren.

Een ander punt in de ontwikkeling van ons onderwijs is niet direkt een kwantitatieve zaak. Door veranderingen op medisch gebied is de aard van de gehoorsafwijkingen en zijn complicaties ervan heel wat ernstiger dan vroeger.

Een steeds groter probleem worden de meervoudig gehandicapte kinderen. We hebben ze op onze scholen natuurlijk, maar of we deze kinderen kunnen geven wat ze toekomt is zeer twijfelachtig. In dit verband is nog moeilijker de groep kinderen, waar men eenvoudig geen raad mee weet.

Ik bedoel die kinderen, waarbij een combinatie van ongunstige factoren de opvoedbaarheid en leerbaarheid met gewone schoolmiddelen en financiën onmogelijk maakt.

Toch als U geconfronteerd wordt met deze kinderen, zult U ook ervaren, dat hier hulp en bemoeienis nodig is en zult U als B.O.-er de uitdaging aan willen gaan om hier iets te bereiken. Mijn overtuiging is, dat dit kan. Het vele geld dat dit gaat kosten is sociaal zeker verantwoord. Vele zaken voor nietgestoorden zijn voor deze kinderen onbereikbaar en worden toch door ons allemaal betaald.

Maar, dames en heren, even belangrijk en in feite even uitdagend is het probleem van de begaafden. Dit is een algemeen probleem en evenzeer een probleem bij s.h. en dove kinderen.

Het is denkbaar dat men redeneert, : O, die redden zich dank zij die begaafdheid toch wel.

Onderzoekingen in bedrijven in Nederland en in 't buitenland hebben aangetoond, dat dit zeker geen algemene waarheid is. Voor onze leerlingen is dit m.i. nog minder het geval.

En hier collega's moet ik constateren dat de overheid ons aan de ene kant steunt en aan de andere kant het ons bijzonder moeilijk maakt.

Klassen en scholen voor voortgezet onderwijs worden thans gerekend tot het voortgezet buitengewoon onderwijs. De voordelen van dat b.o. zijn zonder meer groot. De leerlingenschaal 7 is bijzonder snel toegepast. De grote vraag is echter of de modernisering van het algemeen voortgezet onderwijs voor onze kinderen zonder extra barrière mogelijk is.

Er gaan stemmen op een vorm van buitengewoon voortgezet onderwijs te creëren. Dat zou betekenen een begaafden-selectie van onze leerlingen ondergebracht bij het algemeen voortgezet onderwijs.

Ik weet nog niet of dat een oplossing is, waarnaar gestreefd moet worden. Urgent is het recht van deze leerlingen op een normaal examen zonder de kwalificatie speciaal voor s.h. enz.

Nieuw is de poging dove leerlingen en s.h. leerlingen in één schooltype te verenigen. Hier zijn de deskundigen in den lande het lang niet allemaal mee eens. Er zijn tal van problemen die nog maar het begin van een oplossing hebben. Ik durf wel reeds te zeggen, dat er zeker voor de

dove kinderen een zeer belangrijke sociale kant aan dit pogen is. Ik noemde U reeds de prettige schaal voor dit onderwijs. De verlaging van de schaal voor de kernafdelingen en zeker ook voor de kleuterafdelingen is even noodzakelijk.

Het komt mij gewenst voor in dit verband te wijzen op het feit, dat verscheidene groepen in onze kleuterafdelingen noodzakelijkerwijze het karakter van determineergroepen hebben. Het werk dat daar verricht wordt is verre van eenvoudig.

Ik heb U a.h.w. terloops enkele aspecten van het onderwijs aan kinderen met gehoorstoornissen genoemd. Het is in dit verband uiteraard slechts noemen, aanduiden.

Zij wijzen op differentiatie, schakering van een enorm terrein van bemoeienis. Deze bemoeienis zelf is zo mogelijk nog gecompliceerder. Zeer onvolledig aangeduid betreft dit zaken van didactiek, techniek, pedagogiek, met heel de achtergrond en de verschijnselenwereld, die hier mede in het spel is.

Ieder, die intens met slechthorende of dove kinderen wil werken, zal ervaren, dat de Kweekschoolopleiding alleen onvoldoende is om verantwoord te kunnen werken. Voorop wil ik hierbij stellen, dat studie alleen geen vakmanschap oplevert.

Even vanzelfsprekend is het, dat de geboren pedagoog en een grote ervaring samen goud waard zijn.

Maar wil ons onderwijs verder kunnen, dan is dat toch niet genoeg.

In het veel oudere onderwijs aan dove kinderen heeft lang een opleiding aan de instituten bestaan. Soms was dat een opleiding gespreid over vele jaren. Dat voldeed op de duur niet meer. Het onderwijs aan s.h. kinderen, dat veel later ontstaan is heeft tot \pm 1940 moeten vechten om zijn bestaansrecht te bewijzen. Tot die tijd slechts enkele, kleine scholen, die zich de weelde van een eigen didactiek en pedagogiek nauwelijks konden veroorloven.

Na 1945 begon er een enorme ontwikkeling. Niet uitsluitend kwantitatief, al was dit wel 't meest opvallende.

Het is zeer te begrijpen, dat meer dan bij het dovenonderwijs technische problemen de mensen bij het s.h. onderwijs in beweging brachten. De oorlog versnelde de ontwikkeling van tal van toegepaste wetenschappen. Hoorapparatuur in draagbare vorm werd mogelijk.

De maatschappelijke structuur is thans zó, dat nuttige en aangename fabricaten gekocht worden wat de prijs ook is.

Dit betekende voor alle leerkrachten een nieuw verschijnsel in de school. Een verschijnsel, dat de leerling en het didactisch-pedagogisch proces dusdanig beïnvloedt, dat het op zijn minst het kennen van dit verschijnsel noodzakelijk maakt. Waar bovendien s.h. kinderen spreken, maar dan spreken met gebreken, is het zonder meer begrijpelijk dat het spreken en de afwijkingen ervan onderwerp van studie is. Zo zien we een aantal

jaren aan de ene kant het dovenonderwijs, waar men eerder en diepgaander de taal, de taaldidactiek en het articulatieonderwijs bestudeerde en aan de andere kant het s.h. onderwijs, waar men het spreken en de spreekdefecten naast audiologische zaken bestudeerde.

De ontwikkeling in de laatste 2 decennia is bijzonder interessant.

Er komen meer en ingewikkelder gevallen van slechthorendheid op onze scholen voor. Totaal doven zijn er bijna niet.

De instelling van de mensen in beide schooltypen is voortdurend aan het veranderen. Het is dan ook begrijpelijk en verheugend, dat ongeveer tegelijkertijd in beide takken van het b.o. de mogelijkheid en wenselijkheid gezien werd van een gezamenlijke opleiding.

De realisatie daarvan is geen eenvoudige zaak. Er was en er is nog steeds geen bundelend centrum, van waaruit research geanimeerd wordt en van waaruit resultaten doorgegeven kunnen worden.

Nog steeds worden de resultaten van onderzoeken op ons gebied slechts incidenteel gelezen of ter versiering in de bibliotheek geplaatst.

Nog steeds hebben we geen wetenschappelijk verantwoorde didactiek, gebaseerd op en getoetst aan de praktijk.

Wanneer en waar en door wie betaald kunnen wij ons bijscholen?

Ja, het gebeurt, in onze avonduren, in onze vakanties, ten koste van de tijd, die we moeten gebruiken om volop te leven. (want ook dat is nodig)

Wordt het geen tijd collega's, dat wij zo af en toe eens een paar maanden vrijgesteld worden om college te lopen, om ons te bezinnen op ons werk, om research te doen? Niet om het leger van doctorandi te vergroten, maar om de problemen van alledag uit ons onderwijs beter aan te kunnen?

Wie weet, misschien dat de z.g. welvaartsstaat deze problemen bij die van vrijetijdsbesteding kan onderbrengen. In de 4 daagse werkweek is er voor ons misschien 1 studiedag mogelijk. Geen professionalisme dus, maar een eigenhandige perfectionering van de amateurstatus.

Het Seminarium voor Orthopaedagogiek en de Katholieke leergangen zijn bezig hun opleidingen analoog te organiseren. Dit dienen we niet alleen als symbool van onze tijd te zien. (per slot van rekening bestaat onze vereniging al 16 jaar)

In de Curatoria van de specialisatieleergangen zitten vertegenwoordigers van het doven- en slechthorendeonderwijs. Geen verzameling in dit geval van dure titels, maar een werkelijke begeleiding van de cursus.

Hiermee is uiteraard niet gezegd, dat de opleidingen tot nu toe ideaal geweest zijn. Tal van mutaties en gebrek aan kader beperken de mogelijkheden.

De opzet is nu zo geworden, dat we de opleidingen duidelijker dan voorheen in een A en B opleiding gesplitst hebben.

De B opleiding is daarbij een verfijning en uitbreiding van de A-opleiding. Elk jaar kan men met een cursus starten. Een tweedaagse conferentie geeft de mogelijkheid tot een algemene oriëntatie aan het begin

van de cursus. Ervaringen van oud-cursisten zullen verwerkt worden in de opzet van de nieuwe opleiding.

Centraal wordt geplaatst de taal, de spraak en het horen.

Het totaal kan een zeer aantrekkelijke en gerichte opleiding worden. Daarbij wordt ervan uitgegaan, dat het uiteindelijke resultaat een leerkracht oplevert, die zowel aan het doven- als aan het s.h. onderwijs volledig bevoegd werkzaam kan zijn. Dat maakt veel meer dan vroeger onderling contact tussen beide schooltypen nodig. En ik dacht collega's, dat de tijd hiervoor rijp is. En ik dacht dat onze kinderen daar alleen maar voordeel van kunnen hebben.

Nodig is het nu enkele woorden te zeggen over het onderwijs aan spraakgebrekkige kinderen.

Aanvankelijk was de enige mogelijkheid voor dit type onderwijs als onderdeel van een school voor s.h. te functioneren. Nu is er in het besluit B.O. de mogelijkheid geopend aparte scholen voor ernstige spraakgebrekkige kinderen te vormen. Naast kinderen met gehemeltedefecten kunnen thans kinderen met andere spraakgebreken opgenomen worden. Een noodzakelijke en volkomen nieuwe ontwikkeling, die m.i. zeer veel belooft.

Ook hier is uiteraard de kweekschoolopleiding volledig onvoldoende.

Duidelijk is hier zinvol de opleiding voor het diploma logopedie en foniatrie. Een zekere kennis van audiologische zaken lijkt niet ongewenst, gezien het percentage gehoorsafwijkingen bij kinderen met gehemeltedefecten.

Steeds minder gericht is hier de opleiding voor het diploma gehoorstoorden. Ideaal zou m.i. zijn een eigen opleiding, waarin het volledig diploma logopedie opgenomen is, naast bepaalde vakken uit onze opleidingen (audiologie, taalstructuur) plus een aantal specifieke vakken. Het geringe aantal deelnemers is een remmende factor.

Het zou m.i. zinvol zijn, als tijdens de discussie van het rekenonderwijs deze groep zich eens over dit onderwerp zou bezinnen. Ik ben bereid als bemiddelaar op te treden bij een ev. creatie van een eigen opleiding, zo daar de wens toe mocht bestaan.

Collega's, ik meende dat het niet zonder belang was, deze zaken te vermelden. Ik heb moeten volstaan met een vrij summiere probleemaanduiding. Het zou mij ten zeerste verheugen als hier een tijdschriftdiscussie uit zou kunnen ontstaan.

Opm:

Eén van de zaken, waar onze vereniging met recht trots op kan zijn is het samengaan van **alle** scholen voor slechthorende en spraakgebrekkige kinderen.

De problemen, waar wij tijdens onze studieconferenties over gediscussieerd hebben zijn voor alle richtingen gelijk.

Verheugend is het reeds genoemde feit, dat de Katholieke Leergangen

en het Seminarium voor Orthopaedagogiek bij het organiseren van opleidingen overleg plegen.

Wat in het bovenstaande gezegd is, steunt op feitenkennis t.a.v. het Seminarium voor Orthopaedagogiek en op de wetenschap dat de Katholieke Leergangen hun opleidingen op ongeveer gelijke wijze organiseren.

L. J. Pille.

Jaarverslag: van de „Vereniging ter bevordering van het onderwijs aan slechthorende en spraakgebrekkige kinderen in Nederland” over het Verenigingsjaar 1967.

Dames en Heren,

Het is een goede gewoonte het jaarverslag te beginnen met de opgave van het aantal leden. Aan het eind van 1966 bedroeg het ledenaantal 233. Doordat wel vrij regelmatig de nieuwe leden worden opgegeven, maar degenen die het onderwijs verlaten minder regelmatig het secretariaat hiervan op de hoogte houden, kan ik helaas niet precies het ledenaantal aan het eind van 1967 opgeven. Wel kan ik zeggen dat dit in de buurt van 250 ligt. Voor de nabije toekomst hoop ik op Uw medewerking te mogen rekenen zodat ik in staat ben U minder vage gegevens te verstrekken. In ieder geval kunnen we ons nog steeds verheugen op de groei van onze Vereniging welke zich zeker voor het jaar 1969 zal voortzetten in verband met de realisering van de lang verwachte verlaging van de leerlingenschaal.

In 1967 kwam het nieuwe K.B. voor het buitengewoon lager onderwijs in werking. Hoewel we hierover niet onverdeeld enthousiast kunnen zijn zal dit Koninklijk Besluit ons tóch weer een stapje nader brengen tot het geven van beter onderwijs aan onze gehandicapte leerlingen.

Het aantal zelfstandige scholen is inmiddels uitgegroeid tot 22. Wel een enorme uitbreiding: In 1952, toen onze Vereniging werd opgericht, waren er nog maar 5!

Wij allen, leden van de Vereniging en werkzaam aan de scholen voor slechthorende en spraakgebrekkige kinderen hebben voldoende redenen om met gematigd optimisme aan het jaar 1968 te beginnen.

Helaas bereikte ons op 18 juni het ontstellende bericht dat de Heer W. C. Andreae was overleden. In hem heeft onze Vereniging een enorm verlies geleden. De Heer Andreae was de stuwende kracht in ons onderwijs. In zijn gedachten en zijn werk was hij eigenlijk zijn tijd vooruit. Wij

zullen moeten werken zonder zijn stimulerende invloed, zonder zijn weloverwogen gedachten en ideeën. Moge het ons gegeven zijn, in zijn geest voort te gaan en te bereiken hetgeen hij zich tot doel stelde.

Uw bestuur kwam in 1967 vier maal bijeen, terwijl daarnaast regelmatig contact plaats had van het dagelijks bestuur. Onderwerpen van bespreking waren o.a. de eventuele urgentie-opleiding, de puntenregeling voor de diploma's, administratie van het Tijdschrift, redactiewijziging van het Tijdschrift en Studie-conferentie 1967 en 1968.

Betreffende een urgentie-opleiding kan worden medegedeeld dat via de Heer Redemeijer van de A.B.O.P. hierover contact is opgenomen. Deze heeft een verzoek ingediend bij het Seminarium voor Orthopaedagogiek, waarna bericht werd ontvangen, dat eventuele gegadigden zich rechtstreeks moesten wenden tot de Minister van O. en W. Hierbij werd vermeld dat de kans van slagen zeer gering was. Inderdaad is gebleken dat de zg. urgentie-opleiding niet realiseerbaar was.

Ook betreffende de puntenregeling is gesproken met de Heer Redemeijer. Een gunstiger regeling zal voorlopig niet uitvoerbaar zijn. Wel werd het advies gegeven contact op te nemen met het Ministerie. Dit advies werd opgevolgd zonder tot resultaten te kunnen komen. Voorlopig zal worden vastgehouden aan de huidige regeling. De eerste jaren is hier geen verandering in te verwachten, vooral gezien de enorme kosten die verbonden zijn aan de uitvoering van het nieuwe K.B. Om deze reden moet die uitvoering zelfs ook al etappe-gewijs worden gedaan.

Het Tijdschrift.

Begin 1967 werd bericht ontvangen dat de Heer G. van Riet per 1 april van zijn functie van Administrateur van het Tijdschrift ontheven wilde worden. In onze bestuursvergadering van 27 januari verklaarde de Heer Decates zich bereid deze functie eventueel op zich te willen nemen. Bij nader contact met de Vereniging ter bevordering van het onderwijs aan Doven in Nederland, bleek deze kwestie al intern geregeld te zijn. De Heer H. A. Landman uit Rotterdam zou per 1 april het administrateurschap op zich te nemen. Aan het eind van het jaar 1967 zou de redactie van de sector slechthorende gewijzigd worden. (zie notulen Algemene Vergadering 1967) De Amsterdamse redactie t.w. Mw. N. M. Gelijns-Moleman en de Heren H. Schuts, H. Klaassen en W. Roozeman, zou op eigen verzoek aftreden en vervangen worden door een Rotterdamse redactie. Op de vergadering van 19 december '67 werd deze redactie vastgesteld, nl. Mej. G. Huitema en de Heren G. J. ter Haar, A. C. Schilperoot en H. Verbeek. De Heer Ter Haar wordt Eindredacteur.

Staande de Jaarvergadering 1968 wil ik, mede namens bestuur en alle leden, de aftredende redactie en in het bijzonder de Eindredactrice Me-

vrouw Gelijns, heel hartelijk dank zeggen voor het vele en goede werk dat door hen werd verricht. Nu de redactie in Rotterdam is en ik uiteraard er meer mee in aanraking kom meen ik dat er reden genoeg is om er nog een bijvoeglijk naamwoord aan toe te voegen, namelijk: het vele, goede en **ondankbare** werk.

Om de taak van de redactie te verlichten zou er toch veel meer geschreven moeten worden. Geachte leden, ik zeg U dit namens de redactie: neem een voorbeeld aan Mej. Klöpping uit Haarlem.

Ook voor de taak van de Administrateur zou ik een pleidooi willen doen: Leden, wilt U bij verhuizing Uw adreswijziging doorgeven en niet na ruim een half jaar wachten aan Uw secretaris berichten dat U al haast een jaar het Tijdschrift niet ontvangt? Met Uw salaris zou U toch óók niet zo handelen?

De Studie-conferentie 1967.

Op 26 en 27 oktober 1967 werd in het Evert-Kupersoord te Amersfoort de jaarlijkse Conferentie gehouden.

Deze conferentie had een min of meer feestelijk tintje, aangezien het vijftien jaar geleden was dat onze Vereniging werd opgericht. Ter ere hiervan werd afgeweken van de vorm van confereren welke de laatste jaren gebruikelijk was. Nu geen discussiegroepen, maar lezingen. Reeds tijdens deze conferentie bleek dat de keuze van sprekers een succes was.

Hoofdinspecteur N. Y. Vlietstra hield een boeiende toespraak ter ere van ons vijftien-jarig bestaan, in de ochtend van de 26e oktober.

's Middags was de lezing van Prof. B. Th. Tervoort met als onderwerp: „De kindertaal in verband met het gehoorgestoorde kind”, waarna om drie uur de Heer J. C. Raadsveld een inleiding hield en een film vertoonde met als onderwerp: „Lippen- en gehemelteoperaties”.

Op vrijdag 27 oktober sprak Prof. dr. L. B. W. Jonkees over „Moderne inzichten betreffende het gehooronderzoek”.

Verslagen van deze lezingen zijn gepubliceerd in het Tijdschrift, 9e jaargang nr. 1 febr. '68. Van de Algemene Vergadering, gehouden op 27 oktober, vindt U de notulen in hetzelfde Tijdschrift, waarin tevens het Jaarverslag over 1966 is opgenomen.

Dat het avondprogramma een meer bijzonder karakter had, spreekt vanzelf. Nijmegen had de conferentiezaal veranderd in een feestzaal door het aanbrengen van eigengemaakte versiering en tekeningen. Op het programma ontbrak niet, ik zou haast zeggen: vanzelfsprekend, de Amsterdamse bijdrage. Bovendien was er muziek door Nijmegen en cabaret door Haarlem en Heerlen. Al met al een zeer geslaagde avond.

Het aantal deelnemers aan de conferentie bedroeg op de eerste dag 271, op de tweede dag 262.

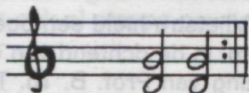
Uw bestuur was vertegenwoordigd op de Jaarvergadering van de Vereniging ter bevordering van het onderwijs aan Doven in Nederland en op het veertig-jarig jubileum van de Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie.

Rest mij nog te vermelden, dat de Ulo-groep bij ons onderwijs tot beter contact komt. Op 24 februari werd een vergadering belegd in Amsterdam, waarbij de problemen in dit onderwijs uitvoerig ter sprake kwamen. Besloten werd dit contact te onderhouden en zo mogelijk tot werkbijeenkomsten te komen.

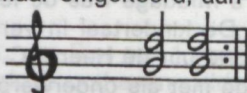
Aan het eind van het jaarverslag gekomen, wil ik de wens uitspreken dat onze Vereniging, mede met Uw hulp, of liever dank zij Uw medewerking, aan haar gestelde doel kan blijven werken: het bevorderen van het onderwijs aan slechthorende en spraakgebrekkige kinderen. A. Brevé

Muzikale vorming van slechthorende kinderen (III)

Eerst een rectificatie bij het 2e artikel. De ostinante bas, gespeeld bij „vader Jacob” moet niet zijn



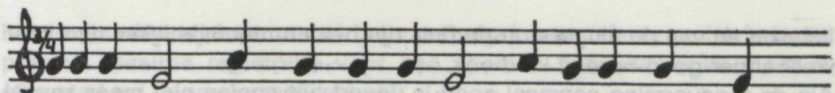
maar omgekeerd, aan-



gezien de grondtoon van het liedje immers g is.

Dan nog iets: in het liedrepertoire van de kleinsten heb ik bewust geen kolderliedjes opgenomen zoals: „oze-wieze-woze-wieze-walla-kristalla” e.d. Het zuiver spreken van bekende en nog niet-bekende woorden kost nog veel moeite, waarom hen dan te belasten met klanken die geen betekenis voor hen hebben? Het spelen met klank gebeurt toch wel, b.v. bij bim-m-m bam-m-m bom-m-m, en bij ding-ng-ng, dong-ng-ng, dingedinge-dong-ng-ng.

De **zanggroep** bestaat momenteel uit 20 kinderen uit de groepen 3, 4, 5 en 6. De opstelling is in hoefijzervorm. Toen er in het begin nog geen sprake was van enige zangtraining, zijn we begonnen met het ritmisch zeggen van de spreekliedjes van Carl Orff uit zijn bundel „Muziek voor kinderen” deel I pentatonisch, en zijn deze daarna gaan zingen op de kinderdeun so-la-so-mi. Daar reageerden ook de oudsten gewoon op, aangezien de tekst immers niet kinderachtig was. Een voorbeeld:



ruiters te paard, waar komt ge vandaan? We komen van 't veld, enz.

De kinderen bleken wel enkele liedjes te kennen, eenvoudige volksliedjes als „sliep scheren en messen” en canons als „Vader Jacob”, „brand in Mokum” en ook geestelijk lied, geleerd in kerk en godsdienstles. Hiervan zijn we uitgegaan en geleidelijk is het repertoire uitgebreid. Er zijn nu veel drieklank-canons bekend, volksliederen, verjaars-, kerst-, paas-, St. Nicolaas-, kamp- en kolderliedjes. We zingen langzaam en zacht, het luisteren naar en controleren van de stem blijft belangrijk in elke les. Als hulpmiddel gebruik ik de tenorblokfluit en ook graag de altgamba, een oud strijkinstrument, waarbij ik zelf met de groep kan meezingen.

Grote intervallen worden eerst voorzichtig geprobeerd, niet „glijden” naar de nieuwe toon, maar direct erop „springen”. Onze canons worden 2-, 3- en 4-stemmig gezongen. Een liedje in vreemde taal en ook een kolderliedje van Toon Hermans is in deze groep van licht-slechthorende en al wat oudere kinderen best te gebruiken en wordt met plezier vanaf het bord ingestudeerd. Met Sinterklaas zong het koor ook het Spaanse volkslied, waarvan de tekst wekenlang in de klassen op het bord had gestaan.

Zingen bij de piano is een feest voor de kinderen. „Net de Damrakertjes”, verzuchtte eens een jongen. Hiervoor hebben we kampliedjes, die van blad gezongen mogen worden. Bovengenoemd repertoire zingen de kinderen uit het hoofd, waardoor ik goed contact met hen heb.

Bij feestelijke gelegenheden mag het koor zich laten horen in de school, samen met enkele spelers uit de „Orff-groepen” en de blokfluitisten.

De blokfluitles. Jongens en meisjes die reeds een blokfluit leerden bespelen buiten schoolverband, gebruiken hun instrument graag in zang- of speelgroep. Zij komen eens per week bij elkaar om te oefenen en spelen dan van het bord, van het bekende notenschrift. Ter verduidelijking gebruik ik soms 2 of 3 kleuren. Zelf sta ik opzij van het bord, zodat de groep steun heeft aan het zien spelen op de tenorfluit. Deze fluit vangt veel op van de scherpe en vaak onzuivere sopraanfluitklanken en geeft de kinderen steun door de lagere ligging. Er worden geen boekjes gebruikt, wel kunnen de kinderen de melodie van het bord in hun notenschrift overnemen om thuis in te studeren.

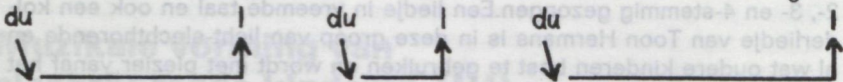
De school heeft een aantal blokfluiten aangeschaft, zodat er ook een beginnersgroepje is. Met veel zorg moet de eerste weken aan de toonvorming gewerkt worden en aan de ademtechniek. De houding van het

lichaam en van de vingers op de fluit zijn beiden niet moeilijker dan voor welk ander goed-horend kind ook.

Als de toonvorming eenmaal goed is, levert het spelen niet meer zoveel moeilijkheden op. Het absoluut noten lezen wordt systematisch geleerd, het notenbeeld en de duur van de noot is de kinderen al bekend vanuit de andere muziekles.

Voor een duidelijk aanzetten van de toon met du-du of voor veel kinderen beter met tu-tu, en ook voor het afsluiten van de toon met l, waarbij de tong omhoog gaat en het gehemelte raakt, heb ik in de praktijk een duidelijke manier van aanwijzen gevonden. Als het kind vergeet goed de toon aan te zetten en af te sluiten omdat het dit zelf niet hoort — ook niet als het alléén een beurt krijgt — kan het aan mijn hand het verloop van de toon zien. We spreken samen eerst hardop: du-du-du of tu-tu-tu, daarna fluisterend en zetten al doende de fluit aan de mond. Nu wijst mijn vinger duidelijk het begin van de toon aan, ↘ dan het verloop

_____ en de afsluiting ↗ De groep volgt de beweging nauwkeurig op en ook krijgt elk kind apart een beurt. Er worden lange tonen gespeeld, daarna lange tonen die worden onderbroken door de tongbe-



weging du-du en pas wanneer dit helemaal goed zit, gaan we ritmische spelletjes met een toon doen. Ook als de groep enkele tonen kent en liedjes kan spelen, beginnen we nog elke les met bovenstaand geheugensteuntje. De kinderen leren muziek schrijven en kunnen na een paar weken thuis oefenen. Zolang de toonvorming nog niet gedegen goed is, mag er thuis nl. niet geoefend worden, omdat gemaakte fouten niet gemakkelijk meer te verbeteren zijn. We hebben ervaren dat zowel licht- als zwaarslechthorende kinderen de liedjes snel uit het hoofd leren, dat zowel het geheugen voor de klank, als dat voor het ritme en de vingerzetting een rol spelen.

De hoogste groep, inmiddels van school af, heeft in de afgelopen maanden enkele schoolconcerten bezocht. In de klas hebben we een overzicht gemaakt van de orkest-instrumenten en instructieve gramfoonplaten beluisterd. Na enige herhaling werden zowel de instrumenten als ook melodische fragmenten herkend. Platen als „Piccolo en Saxo” en „Peter en de wolf” boden de groep veel boeiends en zijn dan ook meermalen beluisterd.

Eenmaal hebben we na wat voorbereiding het Bavo-orgel in de grote kerk in Haarlem bezichtigd en instructie gekregen van de kerkorganist. Tevoren had ik foto's van orgel-interieurs laten zien, en meermalen een fragment laten horen van een gramfoonplaatje, gemaakt van dit orgel, waarop de organist speelt het Allegro uit de Voluntary in d-klein van William Walond (1725—1770). De kinderen waren enthousiast, toen zij

het herkennen bij hun bezoek aan het orgel, waar de organist het met precies dezelfde registratie voor hen speelde. Iets dergelijks moet in elke stad m.i. te verwezenlijken zijn.

Ook maken de kinderen door middel van foto's en grammofoonplaten kennis met de „oude” muziekinstrumenten als blokfluit, gitaar, viola da gamba en klavecimbel. Dit jaar hoop ik een aantal kinderen mee te kunnen nemen naar de kerstspeelavond van de vereniging voor Huismuziek, in de Waalse kerk in Haarlem, waar zij de oude instrumenten kunnen zien bespelen en mogelijk met blokfluit en zangstem kunnen meedoen.

De hulpmiddelen bij het muziekonderwijs, die ik in deze artikelen heb genoemd, wil ik graag nog eens voor u noemen:

Boeken:

- 1 Carl Orff — Schulwerk — Muziek voor kinderen I Schott Ed. 4871
- 2 Kinderzang en kinderspel
- 3 Sonor klankstaven + artikel over het gebruik ervan door Annie Langelaar, Hakkert - Westblaak 13, Rotterdam, tel. 010-124294
- 4 „Daar zit muziek in” H. J. Braunstahl en P. v. Ginkel, uitgave Thieme en Cie - Zutphen.

Grammofoonplaten:

- 1 Kinderliedjes „Zingen in de kring” deel 1, 2 en 3 C.N.R. - ga 5035/5038/5070
- 2 Schotse volksdansen o.a. „Scottish Coutry Dances” Chalmers Wood en zijn Schots dansorkest, Columbia S.R.G. 7873
- 3 „Peter en de Wolf” opus 67
S. Prokofieff, Philips N 02605 R
- 4 „Picolò en Saxo” verteld door Cruys Voorbergh, Philips P 76412 R
- 5 „Kerstspel” van Carl Orff met muziek van Gunhild Keetman. Nederlandse tekst: Pierre van Hauwe, uitgave C.N.R. - spes 8202.

E. J. Klöpping

Naschrift van de redactie: Aan het slot van deze artikelenreeks over muzikale vorming willen wij de lezers van ons blad uitnodigen om aan de hand van deze aanwijzingen zelf aan het werk te gaan en hun bevindingen d.m.v. dit blad kenbaar te maken.

Mej. Klöpping toont zich gaarne bereid om reacties, vragen en opmerkingen te beantwoorden. Rest ons nog één verzoek: Wie is bereid een exemplaar van de 8e jaargang nr. 1, waar het artikel van de Heer Van Uden in staat, af te staan aan Mej. Klöpping? (Zij heeft dit exemplaar indertijd welwillend uitgeleend en nooit meer terug gezien). U kunt het opsturen naar de redactie of naar het adres van Mej. E. J. Klöpping, Heemst. Dreef 170 — Heemstede.

Rekenmoeilijkheden en de wijze van benadering ervan.

Bij het geven van rekenonderwijs doen zich allerlei moeilijkheden voor. Het lijkt soms, of dit bij rekenen meer het geval is dan bij een ander vak. Rekenen lijkt een moeilijk vak. Maar is het ook moeilijk? Men kan zich voorstellen, dat een betrekkelijk eenvoudige zaak moeilijk lijkt, doordat er misverstanden zijn geweest bij de eerste ontmoetingen en fouten zijn gemaakt bij de aanbieding. Persoonlijk menen we, dat het vak rekenen op zichzelf een moeilijk vak is, maar ook dat door die moeilijkheid van de materie allerlei onjuistheden en oneigenlijke methodische oplossingen gehanteerd worden, die misverstanden in de hand werken, waardoor het moeilijker lijkt dan het is. Aan de wezenlijke moeilijkheid van het vak zullen we niet veel kunnen veranderen. Aan het oproepen echter van nieuwe moeilijkheden door niet optimale aanbieding van het vak en door niet optimaal reageren op moeilijkheden en fouten zullen we wel iets kunnen doen. Hierin spelen de methode-van-werken en de „methode” (d.i. de handleiding en leerlingenboekjes) een grote rol. Met opzet maken we dit onderscheid tussen methode en „methode”. Is het niet zo, dat er een aantal mensen in het onderwijs is, dat minder erop uit is om de manier van werken te verbeteren dan te zoeken naar een steeds betere „methode”. Wie alles verwacht van de „methode”, loopt het gevaar zich te gaan voelen als iemand die een computer bedient. De eigenlijke verrichtingen liggen in het apparaat en verlopen autonoom; de man, die de computer bedient, stelt hem alleen op de juiste wijze in werking. Maar zo is het niet bij de reeks handleidingen, boekjes voor leerlingen en hulpmiddelen, die door een uitgever als „methode” op de markt gebracht zijn. En wie doet alsof dit wel zo is, ziet niet in, dat de onderwijzer de „methode” pas tot vormingsweg maakt door ze te bezielen, door aan het dode en uniforme materiaal een levende gestalte te geven, die aangepast is aan de situatie hier-en-nu. De levenloze „methode” moet herschapen worden. De onderwijzer is een herscheppend didacticus. Dit moet hij althans zijn. Hij moet dit zijn tijdens de confrontatie van de leerlingen met de leerstof. Hij moet dit ook zijn in zijn reacties op een acuut of langduriger falen van een individuele leerling of van een gehele groep. De onderwijzer, die zo werkt, is wel gebonden aan de opvattingen, beginselen en werkwijzen van de „methode”, die hij in handen heeft. Maar in het geven van de levende gestalte aan die „methode” is hij vrij. Hij neemt ook zelf de volle verantwoordelijkheid voor de resultaten, die hij aan de hand van die „methode” bereikt heeft. Een collega, die een „methode” bedient als een computermachinist, vlucht voor die verantwoordelijkheid. Hij heeft niet het gevoel, dat hij faalt in het hier-en-nu herscheppen van de „methode”, maar dat de „methode” faalt, want hij heeft immers bladzijde na bladzijde afgewerkt. Zo'n collega kan zich

niet vrij voelen, want omdat hij de aandacht richt op uitwerken en afwerken, komt hij pas na drie of meer jaar achter de visie en de beginselen van zijn methode. Hij ontdekt de grote lijnen door de leergang-als-geheel niet, en de wezenlijke vormbestanddelen, die ten dele in voorgaande leerjaren aan de orde geweest zijn, merkt hij niet gemakkelijk op, omdat hij het wellicht altijd anders gedaan heeft. Hij moet zijn „methode” dus wel slaafs volgen, wil hij geen stukken maken. Het begrip „methodisch werken” krijgt bij deze twee extreme typen onderwijzers dan ook een geheel andere inhoud.

Bij de onderwijzer, die op de juiste wijze aan de „methode” trouw is, wordt het een gedrag van:

- onderzoeken wat er aan de hand is bij een moeilijkheid of bij een nieuw onderwerp. Met zijn kennis van pedagogiek, didactiek en psychologie neemt hij beter waar en analyseert hij beter, waarbij hij op de achtergrond de beginselen van de „methode”, en haar opbouw en werkwijze hanteert;
- formulering van onmiddellijke doelstellingen, waarvan hij het verband ziet met het verwijderde doel;
- kiezen uit het hele repertoire van de didactiek en van de „methode” om hier-en-nu de weg naar dit doel te creëren. In dit creatief werken herschept hij zijn „methode”.

Bij de onderwijzer, die op onjuiste wijze trouw is aan de „methode” (slaaf van de „methode”) treft men een heel repertoire van standaard procédés aan en standaard oplossingen bij moeilijkheden. Enkele van zulke levenloze stereotypieën zijn:

- nog eens vooraan beginnen met het hoofdstuk en dit dan weer op dezelfde wijze afwerken;
- uitleggen en voordoen net zo lang tot „ze” het goed doen, zonder enige kijk op de processen, die zich in het kind afspelen;
- waarschuwen tegen bepaalde fouten, alsof het niet-maken van die fout ook impliceert, dat het kind iets verworven heeft;
- na school of thuis opnieuw maken of huiswerk; dit laatste demonstreert in een aantal gevallen heel duidelijk, dat hij doet alsof de geneeskraft in het maken van werk schuilt zonder dialoog;
- invoering van ezelsbruggetjes, schema’s en formules, die veel eerder tot goede uitkomsten leiden dan het oproepen van verwondering en het in gang zetten van processen in het kind.

Bij deze laatste vorm van „methodisch werken” ontbreekt een diagnostisch denken volkomen. Falen komt voort uit: domheid of luiheid als uitersten. Hulp is: opnieuw doen en nog eens uitleggen. Dit is dus schabloon-gedrag en geen echt „methodisch handelen”.

Natuurlijk zijn de twee hier geschetste typen uitersten, die niet voorkomen. De meeste onderwijzers horen noch tot het ene, noch tot het andere type. De meerderheid zal wel van beide typen iets hebben. Er is echter ook nog iets anders. Ook dit willen we bespreken op deze plaats, omdat het juist tegengesteld is aan methodisch handelen. We bedoelen het intuïtieve. De intuïtief werkende leerkracht stelt diagnoses, maar intuïtief. Hij ontwerpt een aanpak (therapie?), maar intuïtief. Hoe meer zo'n intuïtiefwerkende leerkracht in een „methode” ingegroeid is, hoe vruchtbaarder die intuïtie zal zijn. Maar ook dan is een en ander moeilijk te formuleren en heeft de zelfcritiek er weinig vat op. Het intuïtieve is dáárom juist niet methodisch, omdat er geen systematiek in ligt, omdat het niet hanteerbaar is. De intuïtie is een ingeving, een genade, een geschenk. Het is er, en dan kan iets oorspronkelijks gebeuren, of het is er niet, en dan weet men niet van hoe of wat. De onderwijzer, die in de eerste zin methodisch te werk pleegt te gaan, kan de intuïtie ook goed gebruiken; maar als ze er niet is trekt hij toch aan het werk langs de lijnen van de systematiek.

Samenvattend menen we te kunnen zeggen, dat 1e. de juiste wijze van aanbieden van leerstofonderdelen hier-en-nu en dat 2e. daarop aansluitende de juiste wijze van reageren op moeilijkheden hier-en-nu, beide niet gelegen zijn in schablonen en ook niet helemaal toevertrouwd kan worden aan de intuïtie, maar dat ze gezocht moeten worden in een methodisch of systematisch handelen dat op inzicht steunt en verantwoord kan worden en waaraan zo mogelijk de intuïtie de finishing touch geeft. Deze algemene omschrijving van methodisch handelen zal voor velen te algemeen zijn om er iets mee te kunnen doen. We zullen daarom een manier van methodisch handelen bij rekenmoeilijkheden ontwerpen in de vorm van een paar vragen. Dit stel vragen is dan de realisering van het zich als denkend mens opstellen tegenover een moeilijkheid en van zijn vakmanschap, waarmee men over methoden kan beschikken. Het spreekt vanzelf, dat deze vragen op de duur een meer persoonlijke vorm zullen aannemen.

1 „Wat is er bij deze moeilijkheid eigenlijk aan de hand?”

Men wil verder komen dan een oppervlakkige benaming als: „slordigheid”, „niet begrepen”, „luiheid”, „onoplettendheid” enz. Men wil rekenkundige en psychologische onderscheidingen gebruiken, om de moeilijkheid genuanceerder uit te drukken en er vat op te krijgen.

2 „Moet ik mijn gebruikelijke houding of werkwijze n.a.v. deze moeilijkheid onmiddellijk wijzigen? Waarom wel of niet?”

Een aantal dingen hebben tijd nodig. Heeft men eenmaal de goede instelling of werkwijze, dan moet men bij moeilijkheden niet gauw veranderen. Het resultaat zal komen, ook als het wat langer uitblijft. Veranderingen verstoren dan de groeiprocessen.

Andere gevallen vragen om acute hulpverlening. Dit is vaak, wanneer er emoties in het spel zijn. Ook is dit zo, wanneer een verkeerde gewoonte zou ontstaan.

3 „Welk onmiddellijk doel wil ik met deze veranderingen bereiken? En in welke relatie staat dit onmiddellijke doel tot het uiteindelijke?”

Het maakt groot verschil of mijn acute hulp alleen maar een doekje voor het bloeden is, dat al gauw niet meer nodig is of dat mijn andere aanpak een tussenschakel creëert. Dan moet de uiteindelijke aansluiting behouden blijven als het mogelijk is, anders volgt er een hele reeks veranderingen, die men gewoon moet voorzien.

4 „Over welke middelen beschik ik vanuit mijn vakmanschap en vanuit mijn „methode” waaruit ik kan kiezen om hier-en-nu dit doel te bereiken?”

Wat heb ik in mijn „magazijn”, dat mij nu van pas zou komen? Er zijn zoveel meer mogelijkheden, dan die paar, die tot mijn dagelijkse routine behoren.

- Men zoek b.v. in Van Gelder's „Grondslagen van het basis-onderwijs”. Het is opvallend, hoe weinig men in de regel kan aangeven, m.a.w. hoe klein het dagelijks gebruikt gereedsschapskistje is. Natuurlijk is volledigheid uitgesloten. Wel lijkt het mogelijk om zo nu en dan eens een overzicht op te stellen, waarin alle categorieën weer eens aan de beurt komen.
- Men zoek ook bij de (ortho-)pedagogiek en de psychologie, b.v. in „Rekenen op de Lagere School”, van het K.P.B., alwaar in een van de bijdragen gesproken wordt over „Rekenmoeilijkheden en hun opvang”.
- Tenslotte sla men de „methode”, die in de school in gebruik is, erop na: welke oefeningen heeft de „methode” in de voorgaande deeltjes gebruikt ter voorbereiding en bereiking van het doel, dat mij nu voor ogen staat?

5 „Wat is nu concreet mijn plan voor de volgende week?”

In aansluiting op het onder vraag 3 geformuleerde doel wordt nu concreet vastgesteld op welke tijden men welke oefeningen gaat doen en hoe men deze oefeningen gaat presenteren en erop reageren.

Als men dan dit plan in de loop van de week heeft uitgevoerd, gaat men aan het werk om voor de komende week een soortgelijk concreet program op te stellen. Als men hieraan gaat beginnen, ziet men als vanzelf op de resultaten en ervaringen van de afgelopen week terug om deze te evalueren. Dit leidt dan tot een volgende vraag, die de voorlopige afsluiting vormt van een systematische of methodische aanpak van moeilijkheden.

6 „Waardoor hebben sommige oefeningen niet het resultaat opgeleverd, zowel zakelijk als emotioneel, dat ik mij ervan voorgesteld had?“

Bij het beantwoorden van deze vraag kan men niet alleen stoten op on-aangepastheden in de aanpak zelf, maar ook op allerlei subtiele om-standigheden, waarvan men dan pas inziet, dat zij de leerprocessen gunstig of nadelig beïnvloeden.

Ondanks de moeilijkheden van het werken met een fictief en te alge-meen blijvend geval van een leermoeilijkheid, willen we toch proberen een meer concreet voorbeeld uit te werken van een systematische (d.i. methodische) aanpak van een bepaalde leermoeilijkheid, opdat men zelf een dergelijke aanpak voor de concrete gevallen van de eigen praktijk zou kunnen gaan realiseren. Al lezende moge men zich afvragen:

1. Waarin de tegenstelling tot een intuïtieve aanpak tot uiting komt?
2. Hoe de intuïtieve aanpak geïntegreerd kan worden in de methodische en hoe beide manieren daarop vooruit gaan?
3. Wat de verschillen zijn met een stereotype (d.i. schablonen-achtige) aanpak?

We kiezen voor ons voorbeeld een geval, waarvan de oppervlakkige en gebruikelijke beschrijving als volgt luidt:

„Een leerling uit de tweede klas, een jongen van 7, 8 jaar, rekent steeds en uitsluitend door te tellen. Niet alleen zijn er daardoor steeds fouten als $17 - 4 = 14$, maar ook is er een groot verlies in tempo.“

Vraag 1

„Wat zou er bij deze moeilijkheid eigenlijk aan de hand zijn?“

a) **Zakelijk** gezien kan een kind, dat tellend rekent, de hoeveelheid als geheel eigenlijk gemakkelijk over het hoofd zien. Het zou zich kun-nen beperken tot het laatst uitgesproken telwoord en tot het element, waaraan dit telwoord wordt verbonden. Voor zo'n leerling is „zeven“ eigenlijk meer dan „de zevende“ dan „het zevental“. Deze leerling heeft dan niet geleerd, dat het laatste gezegde telwoord tevens ka-rakteristiek is voor de gehele verzameling en als naam van die ver-zameling fungeert. De groep als geheel blijft op de achtergrond en daardoor ook de verschillende structuren, die deze groep kan bezit-ten.

Psychologisch gezien valt het op, dat tellen overwegend in de tijd verloopt als een achtereenvolgens even in de aandacht komen en dan weer verdwijnen van telkens het volgende element, hetgeen een groepsopvatting als „zoveeltal“ niet bevordert.

Ten overvloede verloopt het tellen in de regel monotoon, zodat een getal ook geen ritmische structuur krijgt.

Deze eigenaardigheden van het tellen bewerken gezamenlijk weer,

dat ook de visuele voorstellingen van getallen, die opzettelijk de een of andere structuur vertonen, die structuur weer verliezen. Om een voorbeeld te geven:

0 0 0
8 8

wordt tellend b.v. $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3$ of b.v. $1 \ 3 \ 5$ Er ontstaat steeds
 $5 \leftarrow 4$ een reeks,
 $6 \rightarrow 7$ $2 \rightarrow 4$ en geen
 $7 \leftarrow 6$ constellatie.

Deze zakelijke analyse, rekenkundig en psychologisch bekeken, heeft als resultaat opgeleverd, dat tellen niet uit zichzelf leidt tot begrip van de onderscheiden getallen van de reeks b.v. 1 t/m 12. Er moet iets bijkomen, waardoor het laatst gesproken telwoord, horend bij het laatste element, betrokken wordt op de hele groep, waarvan het de naam moet worden en de naam moet de inhoud krijgen van de groep, die het afsluit.

b) Als we op de **persoon van de leerling** gaan letten, vinden we misschien een oorzaak, die het kind de hoek van het tellen in drijft. Hier wreekt zich, dat ons voorbeeld niet op een bepaald kind slaat. We moeten ons daarom beperken tot het nagaan van enkele, niet al te uitzonderlijke mogelijkheden:

- mogelijk heeft het kind een zwakker auditief geheugen, waardoor het de telrij niet mechanisch (d.i. gedachteloos) kan hanteren, waardoor het bij eenzelfde hoeveelheid telkens tot een ander getal komt. Men kan zich voorstellen, dat b.v. bij een „zevental” meerdere namen in de gedachte komen, zodat het kind telkens opnieuw moet tellen. Het tellen is dan een verworven instelling t.o.v. getallen geworden op basis van niet beheersen van de telrij door zwakker auditief geheugen. (Opmerking: het niet-beheersen van de telrij kan op meerdere wijzen veroorzaakt zijn.)
- misschien heeft het kind een zwakker visueel geheugen voor getalbeelden. (Het ligt voor de hand, dat het dan ook een zwakker visueel geheugen zal hebben voor woordbeelden) Zo'n kind zal in de groepsopstelling van een hoeveelheid geen steun vinden om het getal als geheel te herkennen. Het moet dan steeds weer tellen.
- Het kan ook zijn, dat het kind te zwak van begrip is, waardoor het niet inziet, dat bij elk element van de verzameling slechts één keer een telwoord gezegd mag worden. Tevens begrijpt het daarvoor ook niet, dat de naam bij het laatste element de naam van het getal-van-de-hele-verzameling is. Men kan zulke kinderen op de L.S. tegenkomen, wanneer hun taalgebruik maar goed is en hun informatie over de wereld met hun leeftijd overeen komt. Dit is dan een geval van een specifieke rekenmoeilijkheid, dat men naar de L.O.M.-school zou moeten verwijzen.

- d. Het kan zijn, dat het tellen telkens ontspoord door motorische stoornissen in de hand- en oogbewegingen, of ook door stoornissen in de coördinatie van oog-, hand- en mondbewegingen. Hierdoor moet het kind telkens opnieuw tellen en blijft het in het tellen hangen.
- e. We besluiten met het geval, dat in de kring van de lezers zou kunnen voorkomen, n.l. waarin een kind door een zwakker auditief onderscheidingsvermogen bepaalde telwoorden gaat verwisselen, b.v. zeven met negen. Hierdoor maakt het kind fouten, die het door tellen probeert te herstellen of te voorkomen.

Hoewel in de realiteit zo'n analyse „vanuit de persoon van de leerling” behoefte heeft aan genuanceerder psychologisch feitenmateriaal over diens persoon, is het toch weer niet zo, dat we zonder psychologisch-didactisch onderzoek niets zouden kunnen. Omgang en observatie kunnen ons veel leren, vooral als we belangstelling voor het kind hebben en ons vak kennen.

Vraag 2

„Moet ik mijn gebruikelijke werkwijze of houding onmiddellijk wijzigen of kan ik ze (voorlopig) zo laten?”

Hier moet ik onmiddellijk iets aan gaan doen, want:

- er is iets aan te doen in inhoudelijk opzicht
- en het ligt niet opgesloten in de gewone klassikale werkwijze.

Als het kind in de eerste klas gezeten zou hebben, zou het antwoord misschien geweest zijn, dat hetgeen eraan te doen is, opgesloten ligt in de normale didactiek, die ik reeds zorgvuldig ten uitvoer breng. Wanneer ik echter van mijzelf zou weten, dat ik allerlei „vereenvoudigingen” en „verkortingen” eigenmachtig heb aangebracht, omdat de meeste leerlingen daar geen last van lijken te hebben, had ik nu moeten besluiten weer terug te keren tot een uitvoeriger en zorgvuldiger didactiek.

De diepere reden om het uitsluitend tellen zo mogelijk te doorbreken in de richting van getalopvatting ligt in het feit, dat rekenen een werken met getallen is, en dat tellen gemakkelijk leidt tot werken met elementen.

Vraag 3

„Op welk eerste doel moeten de veranderingen in de aanpak gericht zijn?”

„In welk verband staat het onmiddellijk (eventueel: tussengeschoven) doel tot het uiteindelijke?”

Met mijn verandering in aanpak wil ik als onmiddellijk doel bereiken:

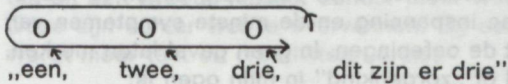
- een juiste manier van tellen, die telkens uitmondt in een getalopvatting;
- een instelling op visuele groepsopvatting van de basisgetallen;

- de visuele en auditieve verzamelingen op uiteenlopende wijze structureren in de aanbieding;
- versterking van het zelfvertrouwen van het kind inzake al-of-niet-kunnen rekenen;
- versterking van het vertrouwen in zijn onderwijzer, dat die hem met name niet zal krenken, dat die hem enigszins begrijpt en dat die hem wil en kan helpen. Omwille van dit laatste zullen er enkele snelle successen moeten zijn, die het kind hiervan overtuigen zonder aanpraten.

Vraag 4

„Over welke middelen beschik ik in het algemeen om dit doel te bereiken?”

- contact opnemen met het Hoofd der School en hem informeren;
- contact opnemen met de ouders om hen te informeren en om hun rol in de hulpverlening te bespreken;
- uitdrukkelijk en steeds hanteren van de „groepslus”, die Wittmann bij het tellen noodzakelijk oordeelde.



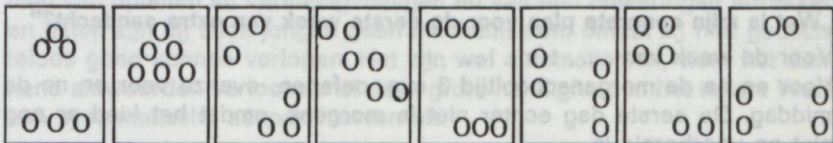
- de woorden „drietel”, „viertel” enz. gebruiken om het getal van de verzameling te onderscheiden van het telwoord bij het laatste element;
- op diverse manieren ritmisch tellen om de monotone telreeks zelf al een structuur te geven en elk getal reeds meerdere structuren te geven.

als: „één-TWEE-drie-VIER-vijf-ZES en één is zeven”

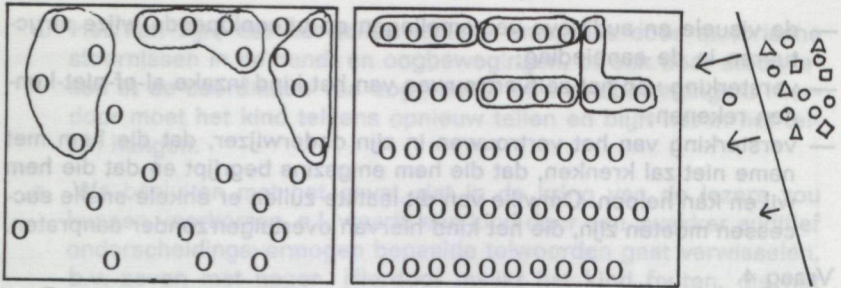
B.v. 0000000

en als: „één-twee-DRIE-vier-vijf-ZES en één is zeven”

- tachistoscopisch tonen (dit is: zeer kort laten zien in dan wegnemen) van kaarten, waarop de elementaire getallen elk in meerdere structuren, waarvan per kaart telkens één, voorkomen. B.v. „zes”:



- Zo vlug mogelijk „viertallen” „vijftallen” etc. zien in een grote verzameling door het vlug trekken van kringen of door afschuiven. Voor de eerste oefening is een blad papier nodig met een verzameling, ongeordend of in rijen; voor de tweede oefening een verzameling kleine voorwerpjes:



Enz, enz. enz.

Tenslotte in elk geval nog:

h) Verzorging van de (ortho-) pedagogische kant door:

- (1) het kind vooral persónlijke aandacht te geven, niet enkel door de „goedbedoelde” oefeningen, maar ook door interesse te tonen in wat hem interesseert;
- (2) het kind te accepteren zoals het is en voorlopig alleen te reageren op de bewijzen van inspanning en de minste symptomen van wat beoogd wordt met de oefeningen. In geen geval laten merken, dat het een apart kind of „zorgenkind” in mijn ogen is;
- (3) de benodigde materialen zoveel mogelijk door het kind te laten aandragen, om zijn belangstelling gemakkelijker gaande te maken;
- (4) zijn psychologisch sterke kanten vooral in te schakelen om de zwakkere te compenseren, maar na enige tijd — als succes ge-oogst is — ook de zwakkere kanten zo mogelijk corrigeren of versterken.
- (5) de individuele hulp kort van duur maken (5 à 10 min.), maar dik-wijls herhalen en in een voor een aantal dagen durende constante vorm gieten, zodat het kind er zich gauw bij thuis voelt. Een en ander te verzekeren door bij de oefeningen een vast werkschriftje te gebruiken, dat de weerspiegeling wordt van de lesjes.

Vraag 5

„Wat is mijn concrete plan voor de eerste week van extra aandacht?”

Voor de week van t/m

Voor en na de morgenschooltijd 3 min. oefenen; evenzo voor en na de middag. De eerste dag echter niet 's morgens, omdat het kind er nog niet op voorbereid is.

De oefeningen beogen de visuele groepsopvatting van de getallen 3 en 4 en ritmisch tellen in tweeën en drieën, met uitdrukkelijk en telkens hanteren van de groepslus voor de getallen van 6 t/m 12.

Ik beperk mij tot 2 typen oefeningen op dit terrein:

A. De gestencilde bladen met ongeordende en met geordende grote

groepen rondjes (waarvan het kind mag zeggen wat ze voorstellen). Ik noteer op elk blad de datum, het tijdstip, de tijdsduur voor het afwerken. Daarna mogen de goede groepen afwisselend met rood en groen b.v. gekleurd worden. Vooraf wordt eerst ritmisch geteld hoeveel rondjes op het blad staan.

B. Tachistoscopisch herkennen van diverse opstellingen van de getallen 3 en 4. Per keer oefenen neem ik 10 kaarten. De goed benoemde mag het kind bij zich leggen. Voor elke goede krijgt het 1 punt. De foutief benoemde worden direct na het zeggen geteld-met-groepsplus. In de loop van de week zal blijken, of er misschien medeleerlingen ingeschakeld kunnen worden.

Vraag 6

Vrijdagavond zal ik de „balans” opmaken en van daaruit het program voor de volgende week opbouwen.

Dit uitgewerkte voorbeeld ligt in de rekenwereld van een eerste-klusser, die bij een tweede-klusser zonder meer wel op weerstanden zal stuiten. Deze zijn echter wel te overwinnen. Bij een zesde-klusser daarentegen wordt meer tact en creativiteit vereist.

Voor de groepsbesprekingen zouden wellicht de volgende problemen gebruikt kunnen worden. Het zou deze besprekingen ten goede komen, als men het te vaag aangeduide probleem zou preciseren aan de hand van een concrete leerling, die men in de vage aanduiding enigszins herkent. Wanneer men het gekozen probleem enigermate overeenkomstig het gegeven voorbeeld van systematische aanpak zou uitwerken en vóór de vergadering inleveren, zou de gesproken voordracht misschien hierop gebouwd kunnen worden.

Probleem A.

Een jongen van 13 jaar zit in de vijfde klas en rekt steeds op gecamoufleerde wijze met geraffineerde telmethoden. Het cijferend rekenen is naar resultaat goed, naar benodigde tijd redelijk. De basismechanismen van optellen en vermenigvuldigen en van hun omkeringen aftrekken en delen zijn bij deze jongen geen mechanismen, omdat zij niet gedachteloos goed kunnen verlopen. Het zijn wel automatismen, want het denkend antwoorden verloopt snel door grote handigheid in het tellen. Werk een systematische aanpak hiervan uit.

Probleem B.

Een meisje van 12 jaar uit de zesde klas haalt met haar cijferwerk goede resultaten. Ook rekenvraagstukjes lost ze vlot en goed op, wanneer er maar „bruikbare” hele en decimale getallen in voorkomen (d.i. voorstelbare en beleefbare getallen). Wanneer er echter gewone breuken in

voorkomen, faalt zij. Ook haar cijferwerk met gewone breuken is niet goed. De opgave $5\frac{1}{2} - \frac{3}{4}$ kan zij niet maken. Men heeft nooit het tellend rekenen met breuken bij haar geprobeerd, b.v.

$$5\frac{1}{2} - \frac{1}{4} - \frac{1}{4} - \frac{1}{4} =$$

Werk een systematische aanpak hiervan uit.

Probleem C.

Een leerling van de vijfde klas is van een andere school gekomen en heeft daar de formules voor omtrek, oppervlakte en inhoud reeds geleerd en gepraktiseerd. Hij past ze echter meermalen verkeerd toe. (Geef zelf uit Uw ervaring aan, waarin dit b.v. bestaat) De vijfde klas, waarin hij nu is opgenomen, heeft op dit terrein een heel andere ontwikkeling doorgemaakt: vanaf de eerste klas is met de hoegrootheid „oppervlakte” gewerkt, door allerlei oppervlakten met „tegeltjes” van karton te bedekken; in de vierde klas heeft men een jaar lang oppervlakken langs empirische weg bepaald (b.v. de oppervlakte van een sigarendoos is groter dan 3 rijen van 5 vierkantjes en kleiner dan 4 rijen van 6 vierkantjes en ligt dus tussen 15 en 24 vierkantjes.) Nu is er zonder uitleg in de vijfde klas een formule voor, althans: zo ziet de nieuweling dit. Men is in dit jaar bezig met een empirische en benaderende bepaling van inhouden met behulp van kleine en grote doosjes.

Werk een systematische aanpak van dit geval uit.

Probleem D.

Een leerling van de derde klas beheerst wél de basismechanismen van optellen en aftrekken maar niet die van vermenigvuldigen en delen. Meermalen vindt de onderwijzeres $2 \times 3 = 5$, $7 \times 8 = 15$, waarom zij tot het bovenstaande heeft geconcludeerd.

Werk een methodische aanpak hiervan uit.

Tot slot zouden we graag willen opmerken, dat het meer gaat om het spel dan om de knikers. Hoe meer men echter de aangegeven gevallen tot reële kan maken door eigen toevoegingen, hoe meer ook de knikers kunnen meetellen. Vervolgens, waar bij vraag 4 een soort inventarisatie beoogd wordt, is hier uiteraard beperking geboden. Het zou echter goed zijn om bij de te maken keuze te letten op psychologische en didactische hoofdgroepen.

br. Drs. SIARDUS BOHNCKE