

WORDT GEVRAAGD

met 1 Juli 1920, door Mevrouw J. NAEFF DE BRUYN
te Lochem eene

onderwijzeres, eene fröbel- onderwijzeres of eene verpleegster,

die lust heeft om de ontwikkeling van een achterlijk
jongetje van 5 jaar, onder deskundige leiding, ter hand
te nemen. Nadere bijzonderheden worden op aanvraag
gaarne verstrekt. Tijdelijk adres:

Pension „NOORDZEE“ te Noordwijk aan Zee.

„HAGA'S“ Leermiddelen.



PRIJS franco per post f 3.30.

„Ik begrijp eigenlijk niet goed, hoe men het smakelijke leer-
„middel voor deze prijs in de handel kan brengen“.

(A. J. Schreuder in het Tijdschrift voor B. O.).

Vraagt Zichtzending.

Uitgevers-Maatschappij „HAGA“,

— DEN HAAG.

TIJDSCHRIFT

VOOR

BUITENGEWOON ONDERWIJS.

Orgaan van de Vereeniging van Onderwijzers en Artsen,
werkzaam aan Inrichtingen voor Onderwijs aan achter-
– lijke en zenuwzwakke Kinderen. –

Abonnementsprijs f 3. – per jaargang.

Redactie: P. H. SCHREUDER, G. J. VOS, Dr. E. DE VRIES.

Redactie-Adres:
G. J. VOS, Galileïstr. 157, Den Haag.

Administratie-Adres:
COLUMBUSSTR. 249, DEN HAAG.

INHOUD: Beschouwingen en wenschen inzake onze opleiding. – Zintuigoefeningen der Haarlemsche proefklas. – Zorg voor lichamelijk gebrekkige jeugd. – Boek- en Tijdschrift. – Glimlichtjes. – Vereenigingsleven. – Onze Kolonie. – Berichten en Mededeelingen. – Ingekomen Boeken en Periodieken.

Beschouwingen en wenschen inzake onze opleiding.

Een stem uit de praktijk.

Gaarne voldoen wij aan de uitnoodiging om onze inzichten inzake opleiding of de completeering daarvan te ontwikkelen. Juister drukt de naam „vorming” onze bedoeling uit, zooals uit het volgende zal blijken.

Niet ieder onzer zal even sterk het nadeel onzer onvoldoende vorming bij dit onderwijs gevoeld hebben. In de eerste jaren merkten wij dat ook niet zoo ernstig. Toen waren wij, dunkt ons, wat al te bot voor dit onderwijs. Het gemis openbaarde zich sterker, naarmate wij dieper er in doordrongen. Men voelt dan sterke behoefte aan inzicht in het wezen der achterlijkheid. Een inzicht, dat enkel gegeven worden kan door werkelijk wetenschappelijk ontwikkelde personen. Wij vragen dan ook vorming in dien zin.

Noodzakelijkheid van samenwerking aller krachten voor opleiding en voor het behartigen der belangen van de z.z.kinderen over het geheele land.

I.

De maatschappij heeft behoefte aan goed onderlegde leerkrachten voor dit onderwijs en tevens behoefte aan een voldoende surplus van deze personen. Alles dringt aan op de noodzakelijkheid van een spoedige oplossing. Overal staat een groote

uitbreiding te wachten. Reeds nu slaat men de hand aan de ploeg in plaatsen als Zutphen, Rhenen, Wageningen. Er komt dan niet alleen gebrek aan leerkrachten, maar wij zien een nog grooter gevaar voor het z.z. kind. In kleinere plaatsen rust een grootere verantwoordelijkheid op de personen, die zich in dienst van dit onderwijs stellen, dan in groote steden. Zal de zaak in kleinere steden goed gaan, dan moeten daar beslist ervaren leerkrachten heen, die voldoende inzicht hebben in de paedagogische en sociologische zijde van dit vraagstuk. En die bovenal iets in zich hebben, dat niet is te formuleeren, maar dat vooral gaat groeien als zij den invloed hebben ondergaan van universeel aangelegde naturen. Men beschouwe dit als een poging om alle krachten in dezen ten goede te richten. De grondslag te leggen voor een gelukkige samenwerking van alle stroomingen en richtingen. Wie, als wij, door jarenlange ervaring weet, welk een heerlijke tijd het z.z. kind bij ons op school doorbrengt, en denkt aan het lot dier kinderen op de gewone school of in afzonderlijke klassen, heeft voor dit onderwijs maar één drijfveer n.l. zoodra er op een plaats een schoolorganisatie mogelijk is, dan een school. Of die openbaar, half openbaar of biezonder is, doet weinig ter zake. Dit staat ten nauwste samen met onze vorming, die voor het theoretische, en technische, in één hand kan zijn, maar dan ook alle richtingen moet absorbeeren.

In groote plaatsen van ons land heeft een differentiatie geen groot bezwaar, al zal men bij de beroepskeuze en den nazorg samen moeten werken. In kleinere plaatsen spreekt de noodzakelijkheid tot samenwerken dringender, maar dan moeten de personen, die zich aan dit onderwijs wijden, een ruimer blik, meer wijsheid in zich hebben, dan wij een 20 à 15 jaren geleden.

Een enkel voorbeeld ter verduidelijking. Neem een plaats van 16 à 17000 inwoners, waar men de zware imbecielen ook op moet nemen. Stel daar zijn $\pm$ 40 leerl., geschikt voor onze school. Daarvan is zeker een aardig schooltje te formeeren met 3 à 4 leerkrachten. De openbare school levert 15, van de kath. komen 10, de eene chr. school levert 8 en de andere 7. Wat komt er terecht wanneer men klassen formeert en een 10-tal leerlingen van 7 tot 15 jaar bij elkaar heeft? Toch is zoo'n geval niet denkbeeldig. Denk nu eens verder. Aan den tijd dat deze kinderen de maatschappij ingaan. Wie is er, die durft ontkennen dat wij elkaar noodig hebben? Wie kan hier de synthese tot stand brengen? De eerste voorwaarde tot samenwerking ligt in een gemeenschappelijke vorming der leerkrachten. Bovendien hebben de verschillende richtingen zooveel van elkander te leeren.

Wij hopen, dat men met ons meevoelt en hierin ook een groote factor ziet, om ernstig het vraagstuk der opleiding onder oogen te zien in federatief verband, in het belang van het achterlijke kind. Dit moeten wij voorop stellen, want dit is een voorwaarde tot nationaal aanpakken.

Kwestie van aanbod der leerkrachten, onder tegenwoordige omstandigheden.

II.

Een andere factor voor ons was, dat in de praktijk blijken zal, dat uit de gewone onderwijzer, wat het intellect betreft, de leerkrachten gerecruteerd moeten worden. Ten eerste al omdat er zeker in de naaste toekomst een paar honderd collega's gevraagd zullen worden, ten tweede bestaat er onder de onderwijzers weinig animo voor dit onderwijs, — (zoo dat ze door een veel hooger salaris gelokt moeten worden, waaraan voor ons ook een bedenkelijke kant zit) — en ten derden voelen biezonder intellectueel aangelegden zich er op den duur niet in thuis of gaan den kant op van middelbaar onderwijs of M. U. L. O.

Wanneer dan intellectueele eigenschappen nog domineeren boven gemoedseigenschappen, verliest dit onderwijs veelal zijn bekoring voor hen.

Dit voor oogen houdende, is men aangewezen op den gemiddelden onderwijzer. Deze is er ook volkomen op zijn plaats. Maar wij vinden, dat de drievoudige taak die hem wacht, op den duur te afmattend wordt en dat er geen voldoende stimulans tegen sleur blijft bestaan. Hij heeft buiten zijn eigenaardig schoolwerk, contact school en huis, aangelegenheden van sociaal aard als: spijbelen, vagebondeeren, straatschenderijen plegen, bedelen en diefstalletjes der delinquenten, het te druk om de psyche van dit kind te doorgronden. Laat staan, dat hij dan nog ernstig werk kan maken van de noodige studie der hulpwetenschappen, die hem het abnormale kind moeten leeren begripen en zijn geest vaardig moeten houden tot het bedenken van didactische hulpmiddelen, tot het aanbrengen van de broodnoodige kennis. Bovenal moet deze leerkracht veel vrijen tijd hebben tot herstel van fysieke en psychische aftapping.

Geen diploma's voor de huidige leerkrachten.

III.

Een derde factor voor krachtig aanpakken der zaak op de door ons voorgestane wijze ligt hierin, dat wij dan meteen verlost zijn van alle eventueele particuliere diploma-uitreikerij. Hoe langer men wacht, hoe lastiger een radicale, nationale oplossing wordt. Reeds nu moeten er zeker een goede 200 kollega's geholpen worden.

Over theoretische scholing; door wie te beoordeelen en den omvang ervan te bepalen.

IV.

Wij moeten even den vinger leggen op een opmerking, gemaakt op de algemeene vergadering, waaruit bleek, dat de op-

merker niet voldoende de algemeene stelling en de draagwijdte van het voorstel had overzien, n.l. „dat in dezen de vereeniging toch vooral niet het heft uit handen moest geven en zich klakkeloos aan den minister moest overleveren”. Deze opmerking was daarom misplaatst, omdat het voorstel een breeder standpunt innam. En dit stond wel degelijk in de clause – zich niet tot den minister te wenden, alvorens overeenstemming over de geheele linie ware verkregen. Een overeenstemming die, mits goed voorbereid, zeker tot stand zal komen.

Tevens willen wij opkomen tegen de meening, dat wij, onderwijzers, competent zijn tot het opmaken van een program, voor de noodige theoretische bovenbouw. Wij hoeven geen onderrichting over methode en de techniek van het onderwijs. Wie ernstig zoekt, vindt zijn weg. En juist des te eerder, naarmate hem door wetenschappelijke mannen inzicht gegeven is in het wezen der achterlijkheid. Daarover loopt de heele kwestie. Bij welke wetenschappen wij daaromtrent terecht moeten, is duidelijk genoeg. Wat zouden de professoren wel zeggen, als de studenten eens aankwamen met het dicteeren van een studieprogram. Bespottelijk. Even dwaas is het, als wij, of onze vereeniging, gingen dicteeren. Wij hebben, wat dat betreft, onze bekomst van de pseudo wetenschappelijkheid. Deze heeft al genoeg bedorven. Nogmaals, de theoretische bovenbouw overzien wij niet. En tot welke belachelijke uitwassen dit voert, daarvan hebben ons de wel ernstig bedoelde pogingen in de praktijk volkomen genezen.

Welke scholing wij noodig hebben, wat wij van experimenteele psychologie, psycho-pathologie, kinder-psychologie, physiologie, biologie, sociologie, etc., moeten weten, begrijpen, zoodat wij technisch geïnstrueerd zijn om vlug onzen weg te vinden, waardoor het z.z. kind een doelmatige behandeling in alle opzichten gewaarborgd zij, kunnen m.i. mannen der wetenschap als Prof. K. Herman Bouman, Dr. Herderschee, en onze chr. collega's kennen uit hun omgeving ook eminente mannen op dit gebied, veel beter overzien en beoordeelen, dan wie ook van ons. Wij kunnen uit onze praktijk onze tekortkomingen meedeelen en die kunnen vingerwijzingen inhouden voor het samenstellen van een program, maar meer ook niet. Het is juist om de massa nutteloos verspilte energie door ons en tal van anderen, dat wij om de noodige voorlichting roepen, terwille van het kind, terwille van de vreugde, die die kennis ons bij het werk verschaft, en ten derde terwille van onze toekomstige kollega's, om ze voor denzelfden lijdensweg te behoeden. Zeker, onze psychische blik is wel verscherpt door de klaspraktijk en onze moeiten zijn niet voor niets geweest, maar de weg was te lang en het blijft altijd zoo onwisbrokkelig en oppervlakkig. Bij geen voldoende voorlichting, bestaat er groot gevaar voor sleur. Zeker ook ten nadeele van ons zelf. Aan

wien de schuld? Toch is er een middel om op dit onderwijs-gebied een wedergeboorte te beleven. Laten wij eens ter schole gaan bij Prof. Bouman of Dr. Herderschée en wij zijn er van overtuigd, dat wij een heel anderen kijk krijgen op het wezen der achterlijkheid. Wie dat zelf ondervonden heeft, weet er van mee te praten. Maar men eische niet van ons onze hoognoodige vakanties daarvoor op te offeren. Wij moeten gevoelen, dat het Rijk ons met liefde wil helpen en dat alle „streberei” met het completeeren onzer vorming uitgesloten zij. En is dit bij de leerkrachten doorgedrongen, dan krijgt men ze voor zoo iets.

Onze vorming zij rijkszaak en omvatte ook inzicht bijbrengen over de rijpere z.z. jeugd.

V.

Dat wij tot bovenstaand inzicht gekomen zijn, is een gevolg van de praktijk. Het meest is ons inzicht verhelderd door mannen buiten het eigenlijke onderwijs en door de praktijk van het leven van onze oud-leerlingen. De tijd tot handelen is nu rijp. Wanneer veel scheef gegroeid is, is het te laat. Wanneer wij bij invloedrijke personen, geestelijken, hogere en lagere autoriteiten, de belangen dezer kinderen gaan bepleiten, vinden wij steeds een gewillig oor. Wij hebben velen uit onze ruim 10-jarige praktijk verteld en met voorbeelden gedemonstreerd, waarin en waarom dezen kinderen nog geen juiste behandeling gewaarborgd is. Dit sloeg niet zoo zeer op het aanbrengen van de noodige kennis, op het didactische deel onzer taak, maar veel meer op de paedagogische en sociale zijde daarvan. Juist aan onze praktijk ontleenen wij de motieven, waarom de opleiding gecompliceerd moet worden en aan het feit van de a.s. uitbreiding, waarom vlug, planmatig en hoe er gewerkt dient te worden, zoodat alle krachten tot heil van dit kind kunnen samenwerken.

Deze opleiding is een rijkszaak. Zij kan en moet nationaal geregeld worden, terwijl de ontwikkeling der gemeenschapszorg voor dit kind steeds een stuk plaatselijk karakter zal moeten blijven dragen. Hierover zullen wij later wel schrijven. Wij schrijven met opzet niet de ontwikkeling van dit onderwijs. Men lette daar vooral op, met het oog op onze vorming, want die moet rekening houden met het feit, dat wij kennis en inzicht moeten hebben in de psyche, zoowel van de jongere als de rijpere zwakzinnige jeugd. Evenals die kinderen den druk gevoelen van school- en straatleven, eveneens is dit het geval met de rijpere z.z. jeugd in fabriek en werkplaats of op karwei enz. Wij spreken hier krachtens ons bekende feiten van onze oud-leerlingen. Wie van deze kinderen weet, hoe hard de samenleving voor ze is, hoe troosteloos en verzuimend het leven, zal zeker alles in het werk stellen, daarin verandering te brengen. Onze vorming moet verder reiken dan de schoolbanken en midden in het volle leven staan.

Tegenwoordig wordt de vraag van de opvoeding der jeugd boven den leerplichtigen leeftijd ernstig onder het oog gezien. Onze ervaring in jeugdorganisaties, alcohol-cursussen, met toyn-bee-werk en kennis van het werken van patronaten, etc. is, dat ook in die milieus onze rijpere zwakzinnige jongelui zich niet kunnen uitleven. Bovendien gaan de genoegens van het sportleven hun neus totaal voorbij. Zij, die het meeste steun en leiding noodig hebben, zwerven doelloos door de straten. Wij hebben er gekend, die nooit vriendjes hebben gehad of vriendschap hebben doorvoeld. Verkeeren ze onder gelijkaangelgden, dan kan men ze de mildheid en zachtheid laten beleven, die het voedsel voor hun gemoed vormen. En dat heeft juist die leeftijd zoo noodig. Prof. Casimir typeerde en zeer terecht, voor dezen leeftijd als eigenschappen voor de opvoeder, een Jezus' liefde, een Salomo's wijsheid en een Job's geduld.

De opvoeding der zwakzinnige jeugd en waarmee deze zich in haar vrijen tijd moet bezig houden, nadat zij onze scholen verlaten heeft, is een gewichtig vraagstuk, ook voor onze vorming, en aan onze zeer eenzijdige, bovenal intellectueele opleiding is het te wijten, dat de herhalingsscholen (dwaze naam) voor onze kinderen nog een te groot intellectualistisch merk dragen. Ze zijn een duidelijke demonstratie, dat wij geen inzicht hebben in de behoeften dezer kinderen, waarop enkel een avondschool opgebouwd moet worden.

Welke verzorging het voornaamste voor het kind.

VI.

Wanneer wij wenschen zullen formuleeren inzake onze vorming, dan dienen wij een scherp omlijnde voorstelling van onze taak bij dit onderwijs te hebben. En die taak wordt enkel beheerscht door het antwoord op de vraag: „Wat is voor het z.z. kind het beste”. Een jarenlange omgang met deze kinderen op de schoolbanken, het nagaan van hun gedrag, hun psyche, hun maatschappelijke moeilijkheden, zoowel tijdens als na het verlaten der school, schenkt ons de overtuiging, dat het behartigen der paedagogische en sociale belangen van het vraagstuk het voornaamste deel onzer taak is. De buitengewone school voor z.z., zij vooral opvoedings-instituut, arbeidsschool en daaraan hechte zich een avondschool met sterk uitgesproken paedagogisch, ontspannings- en samenlevings-aanpassings-principe.

Om misverstand te voorkomen, willen wij de opmerking maken, dat men niet moet meenen, alsof wij het leeren, het aanbrengen van de broodnoodige kennis, van weinig waarde achten. Integendeel; maar wij wenschen het opgevat te zien in tegenstelling met het karakter der gewone school. En verder, dat in de manier, waarop wij de kennis aanbrengen, een groote paedagogische waarde zit. Juist door onze op individualisatie ingerichte

methodes, b.v. bij het rekenen, zoodat nooit een kind behoeft te worden geremd, leent dit ook zich bij uitstek tot het behartigen van de paedagogische belangen. Daartegen richt zich onze aanval niet, zooals meteen zal blijken. In het algemeen gezegd, meenen wij, dat onze buitengewone scholen nog te veel op de gewone gelijken.

Wij hebben onszelf in onze onkunde en door gebrekkige wijziging ook schuldig gemaakt aan het dwaze begrippen-aanbrengend onderwijs, op het gebied van aardrijkskunde, zaak-onderwijs en natuurkunde. Konden wij dat theoretisch studeer-kamer-gedoe toch eens finaal uit onze scholen gooien. Wij verbeeldden ons toen wel, dat het wondermooi was. Autoriteiten en belangstellende personen stonden verbaasd te kijken, maar, vergeef ons het minder eerbiedige woord — het was „poppenkasterij”. Wij sleepten een stuk techniek de school binnen en meenden daarmee nuttige kennis aan te brengen. Wij klommen in toppen van graanmolens, bezochten bakkerijen, bakten brood, maalden meel, maakten kaas, boter en steenen, etc. Hoorden van behandelingen van de papierbereiding, lessen over kasteelen uit de middeleeuwen. Moesten vooral aardrijkskundige begrippen aanbrengen, boezemwaters, schutsluizen, producten van kleigrond niet verwarren met die van den zandgrond. Ja, wij hoorden om het aardrijkskunde-onderwijs intensiever te maken; in ernst gewagen, dat er moest komen, afzonderlijke kaarten van de groote waterwegen, hoofdspoorlijnen, met de grondsoorten, met de betrekkelijke hoogte-ligging, van de bedijking, van de afwatering, van het gebruik van den bodem, een visscherijkaart, een kaart van handel en scheepvaart, een van middelpunten van industrie, verdeeling der bevolking naar godsdiensten en eindelijk een verzamelkaart, waar al het genoemde op te vinden was.

Maar dat was nog niet genoeg. Dan was er nog behoefte aan plattegronden van steden, doorsneden o.a. van groote rivieren, modellen en reliefs en fleschjes (sic) met grondsoorten. Kaarten die details gaven, waarvan op de groote kaarten weinig te zien was. Landbouwgewassen in potten gekweekt en als er middelen zijn, schoolreisjes. Die is kostelijk. En dan moest het natuurkunde-onderwijs dienstbaar gemaakt worden aan de aardrijkskunde. Dit sloeg dan natuurlijk op de befaamde boterbereiding (natuur of margarine?), papierbereiding, steenbakkerijen, leerlooierijen, jamfabrieken, olieslagerijen, etc.

Zeker moest dit alles overgoten worden met een Herbartiaansche concentratie-saus. Gelukkig, dat het geestelijk apparaat der z.z. dit hardnekkig weigert te verteren. Gezondheidsleer deed ook zijn intrede. Explicaties van het menschelijk lichaam volgden. Ze moesten toch iets van zenuwen weten. Ze moeten toch weten, dat zenuwen de telegrammen naar de hersenen brengen. Een heusch hart moest toch eigenlijk ook vertoond worden. Is men op dien weg, dan holt men door. Onlangs zagen

wij nog de gedaanteverwisseling van een amphibie behandelen. Maar wij vragen: wat hebben deze kinderen aan het probeeren van het overgieten dier encyklopedische kennis?

Zulke dingen vloeien voort uit een totaal gebrek aan inzicht in het wezen der achterlijkheid. Wij hebben bij onze oud-leerlingen eens een onderzoek ingesteld naar het „blijvend-gedeelte” van soortgelijke kennis. En nu de oorzaak?

Historisch moest het zoo groeien, want krachtens onze op-leiding weten wij niets van het abnormale kind en komen met onzen intellectueelen, klassikalen kijk op klassikale inzichten gebouwde methodes in deze school. Vandaar dan ook dat dit intellectualistisch gedoe onze scholen binnengekomen is en er nog niet uitgebannen is. Uit ons zelf hebben wij er gelukkig reeds veel uitgegoid, maar laten wij in dezen naar volle waarheid streven.

Veel hangt er van af, welke plaats wij in het gedachten- en gevoelsleven dezer jeugd en vaak van hun ouders innemen en blijven innemen. Of het kind dan nog weet, dat boter van gekarnde room komt, dat turf uit veenplassen gebaggerd, dat graan uit halmen gedorscht en dan tot meel verwerkt, door hen als brood genuttigd wordt, is van zeer geringe waarde, (wij zeggen: als ze dat nog weten?) tegenover het groote feit, of het kind zich zijn schooltijd en verder contact met ons nog herinnert als een gelukkige tijd. Als een tijd, waarin het zich overeenkomstig zijn individueelen aard en aanleg juist heeft kunnen uitleven. Grootendeels mag hem dat onbewust zijn. Hij mag er zich zelf geen rekenschap van kunnen geven, maar voor zoover wij tot oordeelen bevoegd zijn, zouden wij meenen, dat de levenssfeer, waarin het kind heeft kunnen gedijen, de hoofdfactor is in de zorg voor dit kind en voor zijn verder leven. Maar dan moeten ook wij met een heel ander fonds van kennis voor dit kind staan, dan enkel het wat te kunnen leeren.

En een zoo'n gunstige levenssfeer kan het beste geschonken worden, door den goed-onderlegden, bezonken met zuivere opvattingen toegerusten onderwijzer.

En laten wij ons nu eens afvragen: Konden wat dat bij de intrede in de school zijn? Een enkele gelukkige misschien. Er zijn van die begenadigde naturen, wien alles bij intuïtie eigen is. De eerste jaren mogen uit technisch oogpunt beschouwd voldoende geweest zijn, uit paedagogisch en sociaal oogpunt waren ze dat niet voor het kind, en dat is het voornaamste.

Wij weten wel, dat wij onzen plicht doen, door de kinderen zoover mogelijk te brengen. Ons kan wel geen verwijt treffen, maar volgens ons inzicht eischen de belangen van dit kind meer, en daarachter moet men zich stellen, als men de vorming regelt.

S. HIEMSTRA.

(Wordt vervolgd).

Zintuigoefeningen der Haarlemsche Proefklas.

Zaterdag 19 Juni werd in de gymnastiekzaal der 3-j. H.B.S. te Haarlem een lezing met demonstratie gehouden door den heer E. P. Schuijt over: De zintuigoefeningen der Haarlemsche Proefklas van de Buitengewone School voor Zwakzinnigen.

Ongeveer een 40-tal personen hadden de uitnoodiging van het Hoofd en Personeel dier school, om deze lezing en demonstratie bij te wonen, aangenomen. Onder de aanwezigen – voor 't grootste deel collega's bij het B. O. – bevonden zich leden van den Gemeenteraad, van het Schooltoezicht en afgevaardigden van het Bestuur der Haarlemsche afdeeling van den Bond van N. O. Ook het Hoofdbestuur van onze Vereeniging was vertegenwoordigd.

Het hoofd der school, de heer L. Broekhuizen, opende de bijeenkomst met een inleidend woord, waarna de heer Schuijt in een uitvoerig betoog de waarde der zintuigoefeningen voor de proefklasse aantoonde en de verschillende hulpmiddelen demonstreerde, welke op een reeks van tafels in een benijdenswaardige hoeveelheid en verscheidenheid waren tentoongesteld.

Hierna kwamen leerlingen der proefklasse in het lokaal, hoofdzakelijk om bij sommigen dier leerlingen de meerdere of mindere vaardigheid in het gebruik der leermiddelen te demonstreeren.

Van de gelegenheid om vragen te stellen en afmetingen te maken, werd door eenige belangstellenden gebruik gemaakt.

Om te voldoen aan het Regeeringsvoorschrift, dat op de buitengewone school de lagere graden van zwakzinnigheid niet mag geweerd worden, maar dat laagstaande zwakzinnigen voor niet te korten tijd minstens op proef moeten worden opgenomen, heeft men te Haarlem aan de school een voorklas verbonden. Er worden daar in twee aanvangsklassen opgenomen en wel zoo, dat in klasse 1a, de voorklasse, de intellectueel-lageren, in klasse 1b de hooger staande beginners worden geplaatst. Deze klasse is dus geen „bezinkingsklas”, echter ook niet een zuivere „observatie”-klas, omdat de leerlingen er zoo mogelijk worden klaargemaakt voor klasse 1b. Daarom spreekt men er het liefst van een „proefklasse”.

De buitengewone school te Haarlem heeft nu drie jaar lang een proefklasse gehad en drie opeenvolgende leerkrachten hebben, volgens het hoofd der school, zich er met hart en ziel aangegeven en o. m. is er een collectie zintuigoefeningen gekomen, welke nog wel geen systematisch afgesloten geheel vormt, doch waarmee reeds heel wat bereikt kan worden.

We beschikken over te weinig plaatsruimte om te kunnen ingaan op de inleiding van den heer Schuijt. Slechts enkele opmerkingen.

Interessant waren zijn practische gevolgtrekkingen voor de paedagogiek der zwakzinnigen uit de wetenschappelijke beschouwingen van het localisatie-proces, al vroeg ik mij hier en daar