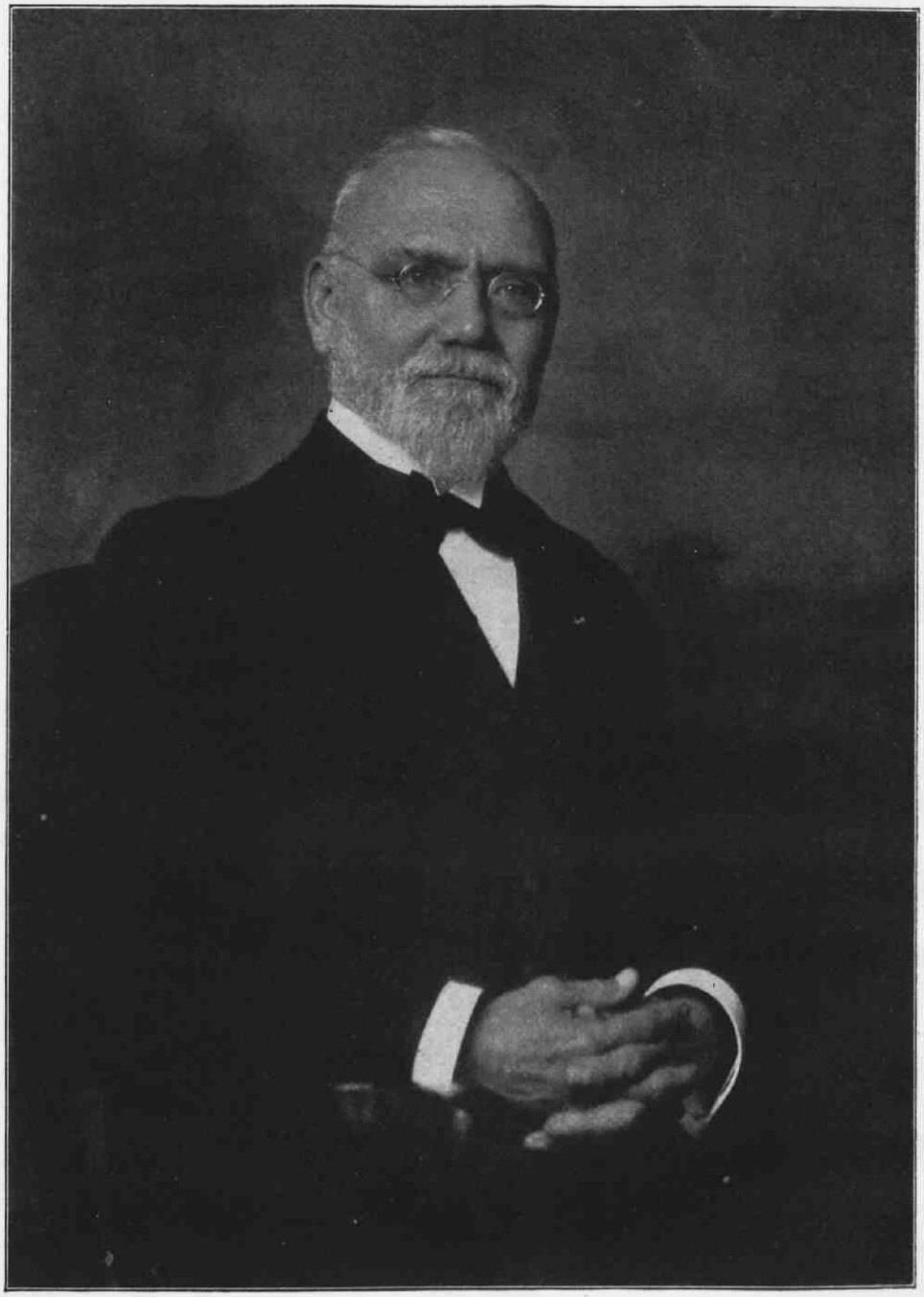
Utrecht University Library
Partner in Science
Universiteit Utrecht

Paedagogische studiën 1929 [bijlage] : maandblad voor onderwijs en opvoeding : tevens orgaan van het Nutsseminarium voor Paedagogiek te Amsterdam, van de Vereeniging voor Paedagogisch Onderwijs aan de Rijksuniversiteit te Groningen en van het Dr. D. Bos-Fonds te Groningen

https://hdl.handle.net/1874/205213



W. O. Gunning Wz

Y. oct. 35-83

GUNNING NUMMER
PAEDAGOGISCHE STUDIËN



MAANDBLAD VOOR
ONDERWIJS EN OPVOEDING

TEVENS ORGAAN VAN HET NUTSSEMINARIUM VOOR PAEDAGOGIEK TE AMSTERDAM, VAN DE VEREENIGING VOOR PAEDAGOGISCH ONDERWIJS AAN DE RIJKS-UNIVERSITEIT TE GRONINGEN EN VAN HET Dr. D. BOS-FONDS TE GRONINGEN

ONDER REDACTIE VAN

Prof. Dr. J. H. GUNNING Wzn., Dr. S. C. BOKHORST, Prof. Dr. H. J. F. W. BRUGMANS, Prof. R. CASIMIR, L. VAN ESSEN, Drs. C. HARTOG, W. G. VAN DE HULST, Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, TH. LANCÉE, G. MEIMA, F. S. G. MOELIA, L. DE PAEUW, Dr. K. J. RIEMENS, Drs. W. H. TEN SELDAM, W. L. VAROSSIEAU, G. VAN VEEN, S. DE VRIES Jzn., P. A. DIELS (TEVENS SECRETARIS)

TIENDE JAARGANG [Bijlage]



BIJ J. B. WOLTERS' UITGEVERS-MAATSCHAPPIJ N.V.
GRONINGEN — DEN HAAG — 1929

BIBLIOTHEEK DER
UNIVERSITEIT
UTRECHT.

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT
0373 9558

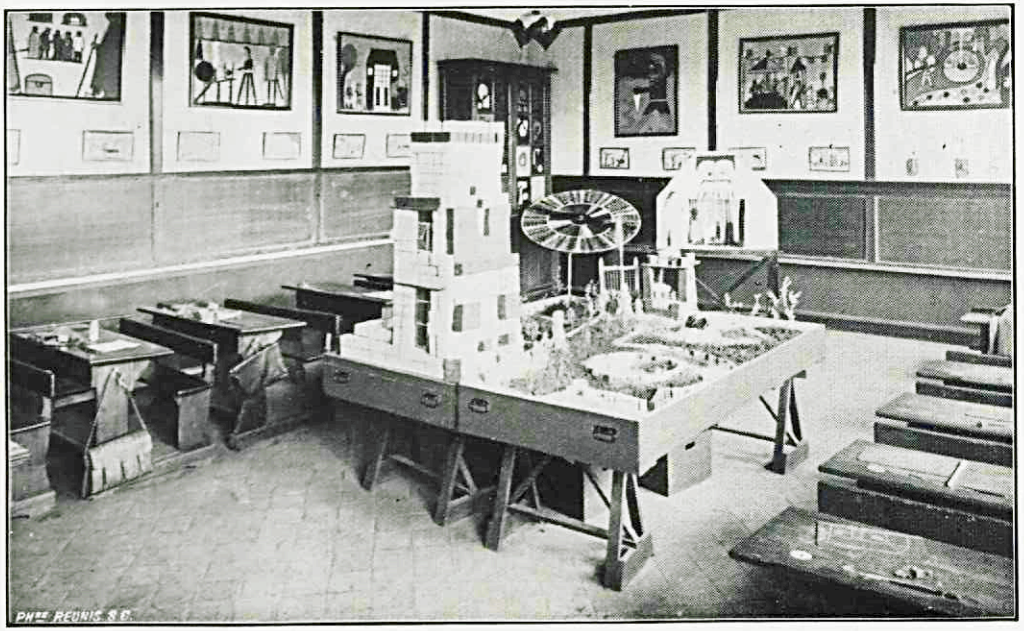


Fig. 1. Klas in de school van Saventhem.



Fig. 5. Een schoolplaat: „Baantje glijden."

AAN

PROF. DR. J. H. GUNNING WZN.

WORDT DEZE BUNDEL IN EERBIEDIGE DANKBAARHEID OPGEDRAGEN TER GELEGENHEID VAN ZIJN ZEVENTIGSTEN VERJAARDAG

13 JULI 1929

INHOUD

Blz.

R. Casimir, Dr. J. H. Gunning J.Wzn. 5
L. Alma, Huiswerk voor oude talen 16
D. L. Daalder, Over determineering van kinderen 27
P. A. Diels, Het goed recht der methode 32
A. J. Drewes, Over de kentheorie en de opvoeding . . . 39
P. L. van Eck Jr., Rondom de *Abendstunde* 49
C. P. Gunning, De onderbouw van het Lyceum 59
J. Hoogveld, Lindworsky's wilspaedagogiek 69
A. Jonkman, Is de chaos te ontkomen? 77
Ph. Kohnstamm, Over de „vormende waarde" van leervakken 86
H. B. F. Westeronen van Meeteren, Paedagogiek en wetenschap 99
P. Oosterlee, Paedagogische wetenschap en paedagogische wijsheid 104
B. J. H. Ovink, Doorleven en begrijpen 111
K. J. Riemens, Hoe men in de zestiende eeuw in Nederland Fransch leerde 113
F. Roels, De biologische beteekenis van het dagboek van den Pubescent 118
A. J. Schreuder, Enige ervaringen en uitkomsten bij een viertal onderzoekingen naar het voorkomen van zwakzinnigheid in plattelandsgemeenten 124
G. van Veen, Het speeltuinvraagstuk in verband met gezin en school 136
J. E. Verheyen, Het experiment van Saventhem (met 3 buitentekstplaten) 145
J. Waterink, Uniforme of pluriforme ontwikkeling? . . . 155

BOEKDRUKKERIJ VAN J. B. WOLTERS

Dr. J. H. GUNNING J.Wzn

III

De predikant Johannes Hermannus Gunning (hij was een zoon van een Haagsch wapenfabrikant, waarschijnlijk van Westfaalsche afkomst) deed wel een zeer wijze daad, toen hij Anne Elisabeth van Campen huwde, want zij schonk hem drie zonen, die alle drie als geleerde zouden uitmunten en met eere hun professoraat bekleeden. Marius Willem onderrichtte de oogheelkunde, Johannes Hermannus volgde in Leiden Rauwenhof op als hoogleeraar in de wijsbegeerte van den godsdienst en werd in Nederland de vader der ethische richting. En Jan Willem? Hij volgde allereerst zijn vader na — door eene vrouw van groote bekwaamheid te huwen: hij vond als echtgenoote een dochter van Gregory Pierson, die tot hoogen leeftijd (zij leefde van 1832—1923) haar frischheid van geest, haar liefelijkheid van gemoed, haar diep-innig christelijk geloof behield. Zoo verbond zich een der drie geleerden Gunning met de zuster der drie Piersons: N. G. den econoom, Allard, den wijsgeer-litterator, H. den man van Zetten en den echten zoon van 't réveil. Jan Willem werd door Gerrit Jan Mulder voor de *scheikunde* gewonnen en vond in dezen groote een tijdlang zijn afgod, tot God hem „een privaatles" gaf, en hem leerde geen mensch als God te beschouwen en te vereeren. Jan Willem werd hoogleeraar te Amsterdam, en verbaasde door zijn ongeëvenaarde werkkracht, zijn rustige voortvarendheid, zijn socialen zin en zijn besef van wat de wetenschap voor 't onderwijs kon doen, zijn zelfopofferende werkzaamheid, zijn innige vroomheid. Niemand minder dan Van 't Hoff heeft met liefde het portret van Dr. J. W. Gunning geteekend, waaraan deze trekken ontleend zijn [1]).

Als zijn vader kreeg ook Dr. J. W. Gunning vele kinderen, die zich op allerlei gebied verdienstelijk hebben gemaakt: in het geldwezen, in de techniek, voor de zending en voor .... ja, waarvoor heeft zijn zoon Johannes Hermannus zich verdienstelijk gemaakt? Hier luidt het antwoord: voor onderwijs en paedagogiek, maar wie later het leven van dezen zoon volledig zal willen beschrijven, zal ook aan andere zijden van zijn werkzaamheid

[1]) Opgenomen in Cohens biografie van Van 't Hoff. Leipzig 1912. Pag. 168 v.v.

aandacht moeten schenken. Maar vandaag wenschen wij hem te eeren, dien wij gaarne — en dat niet alléén om zijn leeftijd — als „hoofd der Hollandsche paedagogen" beschouwen.
13 Juli 1859 werd hij geboren. Hoe is hij zijn ouders dankbaar geweest voor de verzorgde opvoeding — géén overopvoeding — die ze hem schonken. Er werd veel geleerd, er was huiselijke innigheid en moeder verwees naar den bijbel en naar de wijze lessen hárer moeder. Er was welvaart — een ruim huis, 's zomers verblijf buiten, — maar eenvoud. De jubilaris heeft ons zelf wel eens verteld, hoe eenvoudig men leefde in zijn gezin, waar het toch niet krap toeging. Het was een gezin van hooge geestelijke spanning — en door de familie van beide zijden was wetenschap en kunst en godsdienst in den familiekring vertegenwoordigd. De sociale en staatkundige belangen waren niet buiten den gezichtskring en dat het gezin, die den bekenden predikant De Graaf, gehuwd met een mej. Pierson en spreker van het gevleugelde woord: het liegt hier, tot verwant had, ook met diepe belangstelling de bewogen dagen der doleantie heeft meegeleefd, is als zeker aan te nemen. J. H. studeerde in de oude talen, maar de wijsbegeerte liet hem niet onverschillig: hij is Kantiaan geworden en in zijn wezen Kantiaan gebleven, al gaat zijn geloof boven Kants ethiek uit [1]). Maar „de hoogvereerde en onvergetelijke leermeester", de nieuw-Kantiaan Bellaar Spruyt heeft ook hem Kant als den eenigen wijsgeer leeren zien. Toch heeft het godsdienstig besef veel grooter aandeel aan zijn leer dan wijsgeerig inzicht, en al houdt de opvoedkundige zich verre van preeken en theologiseeren, de godsdienstige mensch, die tevens nadenkt over de godsdienstige vragen, spreekt telkens in hem, als het over de laatste of teerste opvoedkundige vragen gaat. Hij is daarbij in hoofdlijnen getrouw gebleven aan de opvatting zijner ouders en zijner grootouders: in de opdracht van zijn tweeden bundel aan zijn moeder wordt het dankbaar erkend.
Maar ook meer exacte en practische vragen lokten. Zoo liep hij een economisch college bij Mr. N. G. Pierson en het is kostelijk hem te hooren vertellen, dat de groote oom als een jong meisje bloosde, toen hij hoorde, dat zijn neef, „gewend aan die mooie colleges van oom Allard", bij hem staathuishoudkunde ging loopen. Die colleges bleken intusschen voortréffelijk, ja, als academische *lessen* misschien béter dan die van oom Allard.

---

[1]) Zie Pro Domo pag. 16 v.v.

Ook in een ander opzicht bleef JOHANNES HERMANNUS in de lijn der familie. Hij vond een uitnemende gade in zijn eerste wederhelft, een mej. VAN EEGHEN, lid van het oud-Amsterdamsch koopmansgeslacht, hetwelk de bloei, de beschaving, de eer van Amsterdam zeer ter harte ging. Hij kreeg aldus aanraking met alle Amsterdamsche kringen en werd er voor behoed, een studeerkamergeleerde te worden, vreemd aan het rijke leven van handel en bedrijf. Zonder twijfel moeten afkomst en huwelijk beide bijgedragen hebben, om den lateren opvoedkundige steeds de waarde van goed volksonderwijs, en van „opleiding" te doen bepleiten.

Utrecht was de eerste werkplaats van den jongen leeraar: dan komt het conrectoraat en daarna het rectoraat te Zwolle, waar eenige bekende Nederlanders (o. a. de hoogleeraren LEO POLAK, N. v. WIJK) tot zijn leerlingen behoord hebben. Den rector van Zwolle werd door het curatorium van het Amsterdamsche gymnasium het rectoraat te Amsterdam aangeboden en het aanbod werd als een opdracht aanvaard. Doch de gemeenteraad besliste anders: den dag daarop nam het geheele curatorium zijn ontslag! Dit is misschien voor onze opvoedkunde een gelukkige misgreep van den Amsterdamschen Raad geweest. Want Dr. GUNNING ging zich nu aan de paedagogiek wijden. Hij ging een poos in Jena wonen, vestigde zich dan op villa Aprica in de Bildt en werd privaat-docent te Utrecht, zijn colleges openend met een rede, grootendeels in den eersten bundel Verzamelde Paedagogische Opstellen herdrukt als De Paedagogiek aan de Universiteit. — Maar Utrecht wordt voor Amsterdam verwisseld als de regeering Dr. GUNNING roept tot district-schoolopziener. Het is een rede over De verantwoordelijkheid van den leeraar, waarmee op 5 October 1904 het ambt van privaat-docent wordt aanvaard. Amsterdam wordt verlaten. Hoog Baerle bij Hilversum wordt de woonplaats en daar, aan den Hooge Naarderweg 8 is mij tweemaal het voorrecht te beurt gevallen, den jubilaris van heden toe te spreken namens een kring van vereerders. Het was toen hij zestig jaar werd en wij tot zijn groote verrassing hem een groet kwamen brengen, het was toen wij hem, na zijn aftreden als redacteur van Het Kind den Klapper op de latere jaargangen aanboden in een exemplaar, door Mej. DE GRAAF gebonden. De van ouds geliefde stad Utrecht werd werkplaats en hier werd GUNNING — het was mogelijk gemaakt door de belangelooze voorwaarden, die hij had gesteld — een buitengewoon hoogleeraarschap

aangeboden, dat hij op 15 October 1923 kon aanvaarden met zijn rede: Pro Domo.
En thans, nog in volle kracht en opgewektheid, nog steeds open voor nieuwe stroomingen en met alleen enkele kleine physieke kenteekenen eener naderende senescentie, brak de onverbiddelijke leeftijd aan, die niet aan den arbeid, noch aan den invloed, maar aan het officieele ambt een eind zal maken. Het is de gelegenheid, om te overdenken en te bepalen, wat GUNNING ons is en ons volk is geweest. Hij is dat door zijn persoon en werk.

* * *

ZIJN PERSOON.

Een man, evenals zijn vader, van ongekende werkkracht, die in een korten tijd veel afdoet. Veel leest, veel ziet, veel bespreekt, veel overdenkt. Theoretisch bezig is en toch practisch werkzaam, en zijn aandeel neemt in besturen, congressen. Een stalen geheugen, dat hem geheel thuis doet zijn in de geschiedenis van ons vak en hem daardoor wapent met toetsingsmateriaal, dat hem, den opene voor nieuwe stroomingen, toch critisch doet toekijken en niet medegaan met elken nieuwen wind van leering. Een innig man, hartelijk, gevoelig, al wordt dit soms verborgen achter het wat haastige woord, het afgebroken gebaar, den onbewust gezaghebbenden toon. Een vroom man, die alleen in intiemen kring of bij zeldzame gelegenheden zijn levensvertrouwen bloot legt, maar overal door zijn geloof gedragen wordt. Maatschappelijk een man van stand en op een diner een geestig causeur; ook een man van zelfgevoel, die nimmer het bloed der Gunningen en der Piersons verloochent. Schijnbaar voor velen een ietwat hooghartig, maar voor wie hem goed kennen een innerlijk bescheiden, een deemoedig mensch, die te meer nederig wordt, naarmate hem meer lof van menschen toegezwaaid wordt.
Zeer eerlijk en onafhankelijk in zijn oordeel, vrijuit sprekend, niet omziend naar het modeoordeel en den waan van den dag trotseerend. Daardoor niet zonder eenzijdigheid, en als 't niet een feestdag was, zou ik den jubilaris, te wiens eere dit stuk in de Vries en te Winkelsche spelling verschijnt, een weinig plagen met zijn vooringenomenheid tegen de vereenvoudigde spelling, of een kleine gedachtenwisseling met hem opzetten over de waarde der statistiek voor de opvoedkunde, een waarde, door hem niet te hoog aangeslagen.
Maar dit zijn slechts de persoonlijke trekjes, die het beeld des

te aantrekkelijker maken. Een stevig gegroeide boom moet knoesten hebben. De takken van dezen boom breiden zich overigens wijd genoeg uit. Want onder zijn gebladerte nestelen vele vogels: lager, middelbaar en hooger, het kleuter- en het zwakzinnigenonderwijs, het misdadige kind kan er rusten en de jonge dame, die voor sociale werkster wil opgeleid worden. Zonder beeldspraak: GUNNING is een *ruim* man. Op *godsdienstig* gebied. Hij, de ethisch-orthodoxe, kan evengoed BAVINCK waardeeren als het katholieke blad Pharus, dat hij met groote belangstelling leest. WILMANN vindt bij hem sympathie, ROLFFS Roomsch opvoedkundig lexicon wordt door hem aanbevolen. Maar de vrome vrijdenker A. H. GERHARD vindt een warmen vriend in hem. Op *staatkundig* gebied behoort GUNNING niet, als de meeste zijner godsdienstige geestverwanten, tot de christelijk-historische partij, maar tot de liberale: hij is Statenlid geweest en nog gemeenteraadslid, hij heeft in Vlaardingen candidaat gestaan voor de Tweede Kamer, tegenover Jhr. DE GEER. GUNNING is *classicus* en het goed recht, neen de hooge beteekenis van de classieke talen voor onze beschaving en de vorming der jeugd weet hij te verdedigen, maar hoe ver staat hij af van die eenzijdige voorvechters van het onderwijs in de oude talen, wier blind fanatisme het grootste gevaar is voor de plaats der oude talen in ons onderwijs.
Die ruimte is nergens vage verdoezeling. Hier is een sterk geteekende persoonlijkheid, dus ook een, die grenzen heeft. Men gevoelt, dat deze denker, ondanks zijn groote maatschappelijke belangstelling, aan de eigenlijke diepste kern der socialistische beweging vreemd is gebleven, dat hij er in zijn hart niet door verscheurd is geworden, en dat de zuigende lokking van het ideaal der gemeenschappelijke voortbrenging, zoo sterk voor andere groepen en jongere generaties, niet voor hem bestond. Kunstlievend — hij haalt graag oudere en nieuwere dichters aan, is naar ik meen een groot vriend van BACH, en deed in zijn Amsterdamschen tijd veel voor 't teekenonderwijs en beveelt de lezing van romans ook uit paedagogisch oogpunt aan — is hij toch, al bezit hij een klaren, pittigen stijl en een eigen welsprekendheid, steeds meer de man van wetenschap dan van kunst. Men zal bijv. bladzijden van LIGTHART in letterkundige bloemlezingen aantreffen, niet van GUNNING. Zijn ruimte is die van een zeer groot huis, met wijde deuren en ramen, maar zeer stevige muren, niet die van een niet omheind in de omgeving overgaand bergingsterrein. Hij heeft, door deze zeldzame verbinding van eigen sterke

afgebakende persoonlijkheid met ruimte van belangstelling, een in Nederland zeldzaam kunststuk volbracht: *een door geheel Nederland geëerde persoonlijkheid te zijn:* bij linksche en rechtsche partijen, bij openbaar en bijzonder onderwijs wil men naar zijn woord luisteren en van het fröbelonderwijs tot het universitair onderwijs strekt zijn aanhang zich uit. Men debatteert met hem, — en hij zelf wil niet graag, dat men zou meenen, dat hij alles weet — grenst eigen standpunt tegen het zijne af, maar wil toch altijd naar hem luisteren. Hij neemt een *centrale* plaats in onze opvoedkunde in, eenigszins te vergelijken met die, welke Dr. J. Th. de Visser in het openbare leven inneemt. Er zijn meer punten van overeenstemming tusschen De Visser en Gunning. Zoo hun liefde voor onze taal, voor de vaderlandsche kerk en — bovenal voor ons vorstenhuis. Daar is bij Gunning een warme genegen eerbied voor de Oranje's, die bijna tot een persoonlijk ingestelde sympathie wordt. Zoo spreekt hij in zijn stuk over 't Lyceum over het portret van den kroonprins met innige bewogenheid. Het moet voor hem een bron van reine vreugde, maar ook van groote verantwoordelijkheid geweest zijn, toen de Koningin hem riep als raadgever voor het Middelbaar onderwijs aan de Prinses, en hij zelf het onderwijs in het Latijn mocht geven.

Gunning is *Nederlander* in merg en been. Men meende, dat hij Pruisisch was en Duitschgezind. Onzin. Natuurlijk heeft hij de Duitsche opvoedkundigen bestudeerd. Ook heeft hij de organisatie van het Duitsche onderwijs met het Nederlandsche vergeleken [1]), en in 't bijzonder ook prijst hij den Duitschen onderwijzer en leeraar in zijn practijk. Ook verheelt hij niet, dat in Duitschland dikwijls grooter vrijheid bestaat dan bij ons. Maar hij wendt evengoed den blik naar de Angelsaksische landen, die hij, om hun ree- en redzaamheid, ons vaak ten voorbeeld stelt en wier denkers: Locke, Stanley Hall, — wier schrijvers: bijv. John Adams — hij graag prijzend vermeldt. Als Nederlander is hij, bij alle godsdienstigheid en gevoeligheid, nuchter. Het mystieke of half mystieke — behalve dan de mystieke kern die in alle godsdienstig leven aanwezig is — trekt hem weinig. Van den zoo beminden Fröbel kunnen de „triaden" geen genade, zelfs geen begrijpend verklaren vinden en Johan Amos Comenius, — „door Von Raumer weer naar voren gehaald" — boezemt onzen minnaar van de geschiedenis der opvoedkunde slechts matige sympathie

[1]) Zie bijv.: Staatsexamens Cum effectu civili. Groningen 1907.

in. Hoeveel grooter gemeenschap gevoelt hij met de concrete, klaar gezegde denkbeelden van MONTESSORI, al blijft het hem geenszins verholen, dat zij toch in hoofdzaak *didactica* is.

Het beeld van GUNNING als persoon zou onvolledig zijn indien wij hem niet zagen als vriend en ambtgenoot. Hij is iemand, die gaarne tot hulp en raad bereid is, graag aan alle goede paedagogische onderneming zijn steun verleent. Er zal wel geen academisch docent in de opvoedkunde zijn, die niet van hem geleerd heeft, niet door zijn geschriften is bezield, niet door den persoonlijken omgang met hem verrijkt is. Daarbij weet hij steeds ieder het zijne te geven: is wars van kleinzielige vitzucht, waardeert wat ieder kan, merkt tekortkomingen met werkelijk leedwezen op, bewondert graag. Er is natuurlijk persoonlijke voorkeur. Ik denk dat KOHNSTAMM hem door wijsgeerige school, godsdienstige opvatting, misschien ook door maatschappelijk milieu het naast staat, maar dit heeft nimmer verhinderd, dat hij een zeer hartelijk en welmeenend ambtgenoot is geweest voor ieder onzer en indien de Nederlandsche docenten in de opvoedkunde zoo uitnemend met elkaar samenwerken, als men zelden op een ander gebied vindt, dan is dit zeker ook te danken aan de centrale figuur in hun midden, om wie allen zich willig scharen en ook kúnnen scharen. Daarbij telt geen leeftijd of richting: men is vereenigd voor een zakelijk doel, maar die zakelijke instelling wordt toch verwarmd en beschenen door sympathie. En een tintje humor, een kostelijk verhaal, wat goedmoedige spot, die zich zelf niet spaart, een historisch toelichtende anecdote, een kleine levenservaring verlevendigen immer een zakelijk gesprek.
En dan is er nog één zijde: GUNNING is in zijn eigen gezin tot opvoeder gegroeid. Hij heeft reeds als vader een groote „schoolervaring". Gedurende 36 jaren heeft hij kinderen op 23 verschillende scholen gehad! In zijn gezin en zijn familie zijn zeer droevige slagen hem niet bespaard. Onvergetelijk blijft mij, dat ik de feestrede voor 't vijf en twintig jarig bestaan der Vereeniging voor Handenarbeid moest houden omdat zij toen van zijn zijde stond weggerukt te worden aan wier gedachtenis hij zijn eersten bundel opdroeg. — Maar deze sterke man is de slagen te boven gekomen en nieuw geluk is hem ook zegenrijk ontbloeid. Eén ding heb ik mij wel eens afgevraagd: waar zou hij de gegevens vinden, om *zwakheid* te begrijpen? Zij is hem in zichzelf onbegrijpelijk geweest. Toen eens de voorvork van zijn fiets brak

terwijl hij een Amsterdamsche sluis opfietste — en krachtens Gunningen aard zal het wel niet al te langzaam geschied zijn — kreeg hij door den val een hersenschudding. Toen ik hem na zijn genezing sprak, viel de verwonderd-geërgerde toon op, waarop hij sprak over zijn nog niet geheel teruggekeerde kracht. Hij kon 't hebben noch begrijpen, dat hij niet dadelijk alles kon, en in een oud-Hollandsch beeld, meer teekenend dan juist in dit geval, uitte zich dit gevoel: „Nog zoo slap als een vaatdoek". Nu, wat ook de bitterste vijand van dezen mensch — àls hij die vijanden bezit, wat ik betwijfel — van hem zou mogen zeggen, zeker niet, dat hij slap is. En wie hem niet persoonlijk kennen, zullen het niet beweren op grond van zijn werk. Zijn werk draagt den stempel van zijn opvoeding en afkomst, van zijn persoon en onzen tijd: het is de reactie der geschetste persoonlijkheid op de vragen, die zich aan den opvoedkundige opdringen, en al zijn stukken geven een klaar geluid — een mannelijk geluid. In dezen opvoedkundige, met al zijn liefde voor het kleine kind, al zijn weten van de waarde van stemmingen, al zijn plaatsen van den mensch voor de intieme zijde van het eigen leven is iets van het „kerelachtige".

Zoo heeft zijn persoon ons ZIJN WERK gedeeltelijk leeren verstaan. Het is moeilijk, zoo niet ondoenlijk, een stelselmatig en samenhangend overzicht van zijn opvoedkundige denkbeelden te geven, en aldus zijn plaats te schetsen. Het is niet zijn taak geweest — hij gevoelde er zich ook niet toe aangetrokken — een handboek te schrijven van zijn vak of met een eigen stelsel te voorschijn te treden. Nog veel minder, om aan den leiband van een voorganger te loopen en diens denkbeelden te verbreiden, te verdedigen en uit te werken. Kort, krachtig, met die eerlijke, naar zelfonderschatting zweemende zelfbeoordeeling, hem eigen, noemt hij zich in paedagogische materie een eclecticus van 't zuiverste water.
Doch dit verhindert niet, dat men in enkele hoofdtrekken een schets-portret dier opvoedkundige denkbeelden kan teekenen. Uitgangspunt is, dat het opvoedkundig probleem in wezen onoplosbaar is, er is een mysterie van 't leven en een inintelligibele rest in elke persoonlijkheid, die de volkomen kennis van kind en opvoedingsmiddelen, de verstandelijke grondlegging der opvoedingsdoeleinden onmogelijk maken. In de gedeelde wereld, door de zonde verduisterd — er is hier de overeenkomst met het gods-

dienstig denken van zijn oom, Prof. J. H. GUNNING — is er een disharmonie, een tegenstrijdigheid van belangen, strevingen. Er zijn begrensde waarheden, die alleen in zekere relatie gelden: dus is in de opvoedkunde ook altijd het omgekeerde waar. Dies is de geheele opvoedkunde vol antinomieën, waarvan deze wel de meest aangrijpende is, dat wij in de wereld en den tijd, voor tijd en wereld, maar ook voor de eeuwigheid moeten voorbereid worden. Ook voor de persoonlijkheid van den onderwijzer geldt, dat hij slechts beperkt is in zijn krachten. Hij moet alzoo bij zijn opvoeding het „beginsel der compensatie" toepassen: met wat hij heeft, aanvullen wat hij niet heeft.

Leidt dit inzicht in de onmogelijkheid eener definitieve of geldende oplossing van de opvoedkundige problemen dan tot een relativisme, dat den consequente zoo licht tot scepticisme kan voeren? Volstrekt niet. Er blijft eene gebondenheid aan de zedewet, voor den christen is de opvoeding georienteerd op Christus. De autonome moraal wordt niet ontkend, maar de diepste fundeering der opvoedkunde in de religie gezocht. Voor den opvoeder is dus altijd gebondenheid aan zijn taak en zijn roeping, er bestaat voor hem eene *verantwoordelijkheid*. En deze is het, die hem dringt, zich rekenschap te geven van zijn handelingen, uit de lessen der historie te leeren — niet als bij de Herbartianen de historie naar de eerst vastgestelde waarden te beoordeelen — voorlichting te zoeken bij de zielkundigen, en steeds zich zelf op te voeden tot die eigenschappen — bijv. vertrouwen en stiptheid — die hij als opvoeder niet ontberen kan. De opvoedkunde leert onderscheiden — tusschen opleiding en opvoeding, vak- en algemeen vormend onderwijs — en daardoor de organisatie van elk te bepalen. Het stelt de grenzen vast voor elk opvoedkundig terrein — huis, kerk, school — en waakt voor het overgrijpen van de eene machtssfeer in de andere. De opstelling en ontleding der opvoedkundige begrippen voert van zelve tot practische regelen. Zij plaatst den mensch voor een keuze, en dwingt hem, de beslissing niet luk-raak, en dus steeds wisselend te nemen, zij plaatst hem voor het probleem.

Aan de oplossing dier problemen op beperkter terrein mede te werken, is het doel van den opvoedkundige. Hij heeft het ook langs den historischen weg gedaan. De invoering van den handenarbeid is een „historische noodzakelijkheid", de vrije opvoeding moet tegenover en boven de staatsopvoeding gesteld worden, de „clericale" afkomst van ons onderwijs zet er nog het stempel op: het

„geleerden element" gaat er nog steeds boven het practische. Uit het verleden worden ons denkers getoond, wier wijze leer ons nog onderricht, AUGUSTINUS bijv., of wier leven ons een grootsch voorbeeld is: PESTALOZZI. Een schrijver wordt in de lijst van zijn tijd geplaatst — zoo SALZMAN in die voortreffelijke inleiding tot het „Mierenboekje", de ontwikkeling, bijv. van de kinderzielkunde geteekend. FRÖBEL wordt in zijn wezen en streven geteekend, en voor den huidigen tijd weer levend gemaakt.

Doch de historische methode, die de juiste waardeering kan leeren, en dus lof en blaam beide kan schenken, leidt tot kennisneming van het nieuwe. MONTESSORI wordt in een Handboekje der Wereldbibliotheek nader tot het Nederlandsche publiek gebracht. JAN LIGTHART wordt in het gedenkboek „Jan Ligthart herdacht", in zijn „Jeugdherinneringen" besproken en geteekend. FOERSTERS methode van zedekundig onderwijs wordt aan critiek onderworpen, en vanuit eigen gezichtspunt wordt later over zedelijke opvoeding geschreven. Hier naderen de twee Hollandsche figuren op opvoedkundig terrein elkaar: GUNNING kan LIGTHARTS woord verstaan, dat opvoeding eigenlijk de werkdadige „reddende zondaarsliefde" is, die in Christus haar bezieling en voorbeeld vindt, LIGTHART zou GUNNINGS woord kunnen onderschrijven, dat vergeven misschien de zwaarste straf is.

De opvoedkundige, die van het verleden tot het heden komt, blijft echter nimmer staan: hij wil voor de toekomst bouwen: elke paedagogiek is eigenlijk „reformpaedagogiek". Zoo heeft deze historisch gefundeerde en gerichte opvoedkunde een element van opstandigheid in zich. Het vermethodieken van 't lager onderwijs wordt gehekeld, THYSSEN's Nieuwe School, hoe scherp en persoonlijk ook vaak in zijn critiek, wordt met zekere waardeering erkend.

Maar bovenal richt zich de toekomstblik op de organisatie van het onderwijs. Voorvechter is GUNNING — mede op grond van zijn persoonlijke levenservaring, dat hij zooveel dankt aan 't voorbereidend onderwijs — van een goed kleuteronderwijs, dat hij wel gaarne wat langer zag gegeven, dan nu. Hij wil in de lagere school handenarbeid en eene opvoeding, die ten goede komt aan de volkskracht. Onze methoden zijn te uitgeplozen, onze behandeling is te zwaarwichtig, onze jeugd wordt niet redzaam genoeg. Er is geen vaart: men moet meer optrekken tegen westersche ondeugden, dan dat men er op uit is, deugden te bewaren: dat komt terecht. Maak u niet ongerust over dierenkwelling: uit

den jongen dierenplager zal wel een goedaardige Hollander groeien. Maar maak u ongerust over slapheid, langzaamheid, lijzigheid, gebrek aan moed en durf. Zet daarom de kinderen op eigen beenen — in huis, zooveel mogelijk op school. Maak een lagere school, waar geleerd wordt doordat er gewerkt wordt. Groote belangstelling voor het vraagstuk der openbare en bijzondere school heeft GUNNING eigenlijk niet: hij onderscheidt zeer de positief godsdienstige opvoeding in 't gezin van de taak der school. Maar hij erkent, dat voor ons land de twee vormen noodig zijn, waardeert zelfs als iets goeds de „concurrentie" tusschen beide.

Veel meer boezemt den oud-rector de organisatie van ons Middelbaar onderwijs belang in; zijn Gidsartikel van 1898, waarin een verlate splitsing (sedert werkelijkheid geworden door de Lycea, waarvan het eerste in 1909 te 's-Gravenhage mede door GUNNINGS steun werd opgericht) tusschen de exacte en de humanistische richting bepleit werd, *ook in 't belang van het onderricht in de oude talen*, blijft nu nog na dertig jaren volkomen actueel. De opleiding der leeraars gaat hem na aan 't hart en dit brengt hem tot de beteekenis en het werk der universiteiten. Deze man, die zooveel voelt voor de *practische* opleiding der leeraars, wil toch gaarne het zuiver wetenschappelijke der universitaire studie bewaard zien en bepleit daarom Staatsexamens met effectus civilis, waardoor een heilzame onderscheiding (geen absolute scheiding) zou ontstaan, practijk en wetenschap beide ten voordeel, tusschen wetenschappelijke vorming en opleiding tot een ambt.

GUNNING heeft de hoop gekoesterd, dat er een *organisatie* van ons geheele onderwijswezen zou komen, maar nog altijd is het stukwerk, evengoed als in 1898, toen hij zijn klacht liet hooren over de ontredderde stelselloosheid.

* * *

Deze opvoedkunde heeft hij opgebouwd in voortdurende aanraking met het moderne leven, hij heeft ze gestevigd door uitgebreide literatuurstudie, hij heeft ze ook voor ouders — voor hen vooral, in zijn blad: Het Kind — toegankelijk gemaakt. Hij heeft er onderwijzers en leeraars van medegedeeld, hij heeft ze in meer tijdschriften — De Gids, Onze Eeuw, De Opbouw, Volksontwikkeling, Paedagogische Studiën — verkondigd, in vele reeksen — Synthese, Paedagogiese Voordrachten, Practisch Christendom — als afzonderlijke brochures gegeven. — Zoo is zij gemeengoed

voor velen geworden, zoo heeft hij belangstelling gewekt, verantwoordelijkheid gescherpt, het denken verdiept.
Ploeger en zaaier is deze opvoedkundige geweest en hij, die eenmaal sprak van de martelaren der paedagogiek, zal soms wel het gevoel gehad hebben, dat hij op rotsen heeft geploegd, en de klacht van den anderen Hollandschen opvoedkundige zal ook wel eens — hoe weinig hij tot klagen geneigd moge zijn — de zijne zijn geweest:

De diepste woorden van mijn rijpste weten,
Zij worden zoo gelezen, zoo vergeten.

* * *

Daarom is deze dag een feestdag, die hem doet zien, dat er veel bewaard en gespaard is, veel gegroeid. En een feestbundel moge hem toonen, hoe levend en bloeiend de opvoedkundige studies in Nederland zijn, hoe menschen, uit verschillende sfeer en van onderscheiden werkkring, hier van hunne aren hebben samengedragen, om eene garve te bieden, grootendeels op de akkers gegroeid, waarop zijn zaad nu al meer dan dertig jaar lang is gevallen.
Het mysterie van iemands persoonlijk leven ziet geen vreemde. Misschien is in sommige opzichten ook deze opvoedkundige in zijn stilste wezen een martelaar der opvoedkunde. Maar dan ontgaat hem ook niet de schoone vrucht van het martelaarschap: dat zijn leed opgroeit tot zegen voor anderen. En dit is voor hem het bijzondere, dat hij dien zegen zelf in gezondheid, in vol gezinsgeluk, in ongebroken geestkracht mag aanschouwen.

R. Casimir.

HUISWERK VOOR OUDE TALEN

III

Aan 't eind van zijn artikel over „kinderpsychologie en het onderwijs in de klassieke talen" in de Januari-aflevering van dit maandblad doet Prof. Gunning in den optativus-vorm een beroep op mijn werkzaamheid: dat mijn optreden in didacticis er krachtig

toe moge bijdragen het goede van den nieuwen geest ook in de gymnasiale kringen te doen doordringen.
Op een dergelijke penetratie bestaat natuurlijk alleen kans, wanneer de „nieuwe geest" begonnen is met vaardig over mij zelf te worden. Mijnerzijds kan ik bezwaarlijk een testimonium over mijn eigen verlichting afgeven, maar indien Prof. GUNNING genoegen wil nemen met mijn verklaring, dat ik geen aanhanger ben van 't „nil movere", en hij 't „sensim paulatimque" als symptoom van nieuw-geesterij wil erkennen, dan durf ik zijn roep te beantwoorden door aan de hand van zijn artikel uiteen te zetten, wat in ons onderwijs in de oude talen, in 't bijzonder wat 't huiswerk betreft, bij vroeger en bij Duitschland vergeleken, is of wordt verbeterd, en m. i. te verbeteren valt.
Prof. GUNNING is tot 't schrijven van zijn opstel opgewekt door een verhandeling van Dr. TH. HERRLE over de kwestie van het „Präparieren der alten Schriftsteller im Urteil der Schüler". De lezer begrijpt dat Dr. HERRLE een enquête onder de leerlingen gehouden heeft. Ik wil hier niet ingaan op de prealabele kwestie, in hoeverre zulk een enquête uitzicht geeft op volkomen onbeïnvloede antwoorden, of werkelijk in dergelijke aangelegenheden de leerlingen bevoegd zijn te beoordeelen, wat tot hunnen vrede dient, of de voorgelegde vraag juist was gesteld en het antwoordenmateriaal zuiver is verwerkt, — ik wil alleen de door Prof. GUNNING onderstreepte beweringen van Dr. HERRLE nagaan, mij daarbij op 't standpunt stellend ,dat zijn ervaringen en de resultaten van zijn onderzoek hem 't volste recht tot 't uiten van zijn desiderata gaven.
Dr. HERRLE dan dringt aan op „beperking van het huiswerk .... en totale afschaffing van elken vorm van huiswerk, die bestaat in de voorbereiding van de vertaling in de klasse uit een vreemde taal, althans wanneer die vreemde taal Latijn of Grieksch is." Als ik goed zie, wil hij dus wel 't huiswerk, zij 't dan in beperkte mate, handhaven voor grammatica en thema en wat daarmee samenhangt, en voor 't verwerken der op school behandelde lectuur. Trouwens niemand zal in vollen ernst zulk huiswerk willen afschaffen. Gelet op de kostbaarheid der beschikbare schooluren, het verschil in leertempo bij de leerlingen, de zeer uiteenloopende behoefte om 't eens geleerde nog eens over te leeren, zou 't zonde zijn voor dat werk een belangrijk stuk van den schooltijd af te nemen, nog daargelaten de kwestie, of we dan wel met den toegemeten tijd uit zouden komen.

Gaan we nu het grammatica-onderwijs vergelijken bij vroeger, bijv. 30 of 40 jaren geleden, dan mogen we constateeren dat, tot groote verlichting van de leerlingen, eens en voorgoed 't standpunt is verlaten, dat de grammatica om de grammatica wordt geleerd, en dat vele docenten bewust er naar streven slechts zooveel van de grammatica te geven, als noodig is om zuiver te kunnen vertalen. Moet er geklaagd worden, dan zou dat eerder kunnen geschieden over 't gevaar (of 't feit?), dat de grammatica door sommige docenten verwaarloosd wordt, — hetzij uit gemakzucht of behaagzucht, hetzij door gebrek aan kennis van de taal, die zij hebben te doceeren, wat maar al te licht leidt tot miskenning van de waarde van goed grammatica-onderwijs d. w. z. een onderwijs, dat zich zelf nauwgezet rekenschap geeft, wat wel en wat niet de moeite van 't leeren waard is, en wat de vruchtbaarste methode is om de vereischte leerstof bij te brengen.
Over het verwerken der op school behandelde lectuur kom ik straks te spreken. Genoeg, dat het huidig grammatica-onderwijs den vrienden der jeugd geen reden tot bezorgdheid behoeft te geven.
Maar nu het praepareeren thuis van de vertaling uit 't Latijn of 't Grieksch. Dit werk kan absoluut geen genade vinden bij Dr. Herrle. Dus pleit hij voor onverwijlde afschaffing en wel op gronden, die deels algemeen geldend zijn, dus ook voor ons, deels uitsluitend of hoofdzakelijk van beteekenis voor 't Duitsche onderwijs. We dienen dus na te gaan, of de algemeen geldende bezwaren op zich zelf reeds genoeg wegen om Dr. Herrle zijn zin te geven en dus in ons land zoo goed als in Duitschland de geprepareerde vertaling op te heffen, dan wel of alleen de som van àlle bezwaren, dus de algemeen geldende en de speciaal-Duitsche te samen, groot genoeg is om tot abolitie over te gaan, in welk geval de huiswerk-vertaling in gewijzigden of ongewijzigden vorm bij ons zou kunnen voortbestaan.
Als er gesproken mag worden van een ouden en een nieuwen geest in het onderwijs, dan gaat het in ons geval pro of contra 't dogma van den onbekenden, door Dr. Herrle geciteerden, „Herr Kollega": „Plagen sollen sich die Schüler".
Inderdaad, een kwelling des geestes wordt dikwijls dat prepareeren van de vertaling, indien de leerling eerlijk alles wil doen, wat, blijkens de mededeelingen van Prof. Gunning, onze Duitsche collega's van hem verlangen, nl. (pg. 350) „dat voor elke les een vast aantal regels .... (onverschillig of dit met den inhoud goed

uitkomt) zoo moet worden geprepareerd, dat de leerling in de klas goed kan vertalen; alle woorden .... die hij niet of niet zeker weet, moet hij opschrijven in een „Präparationsheft" .... Krijgt hij een beurt dan krijgt hij daarvoor ook een cijfer; hij heeft er dus 't grootste belang bij, geen fouten te maken .... Dan geeft de docent zijn „Musterübersetzung" .... en dan wordt gewoonlijk in 't volgende uur nog eens „nachübersetzt" .... Men noemt dit „statarisch" lezen. Het „cursorisch" of „improvisorisch" lezen is daarnaast ook wel voorgeschreven, maar het komt leelijk in 't gedrang. Zoo vergaat het geheele jaar feitelijk met 't overhooren van 't huiselijk werk; [1]) er is geen gemeenschappelijk arbeiden, geen levende deelneming, geen werkelijk zich inleven in de lectuur."
Terecht verklaart Prof. GUNNING, dat hij niet gelooft, dat het bij ons zoo erg is. „Maar wel", zoo laat hij even verder volgen, „staat het bij mij vast, dat ook voor de nederlandsche docenten .... de tijd nu wel langzamerhand gekomen is om hun didaktiek eens psychologisch te gaan bezien en herzien en dat het niet uitgesloten is, dat dan zal blijken dat ook ten onzent nog wel .... praktijken bestaan, die tegen een psychologische toetsing niet bestand zijn."
Als we nu eens, gelijk Prof. GUNNING wenscht, onze didaktiek psychologisch willen bekijken, dan komt dat in hoofdzaak hierop neer, dat we, rekening houdend met de psychische gesteldheid van onze leerlingen en, niet te vergeten, ook van ons zelf, moeten zoeken naar een stel doelen en middelen, dat kan worden uitgewerkt tot een aanstonds uitvoerbare didaktiek, een werk, — nl. die uitvoering, — van geduld, zelfbeproeving en volharding, waarop degenen, die over onderwijs schrijven zonder zelf onderwijs te geven, zich wel eens mogen bezinnen.
Dat rekening houden met de psychische gesteldheid heeft natuurlijk zijn grenzen en ook zijn gevaren.
Hoe schoon 't ook mag wezen 't „suum cuique" ook psychisch toe te passen, de maatschappelijke samenleving, waarvoor we onze leerlingen mede hebben voor te bereiden, kan onmogelijk ieders psyche angstvallig hoeden; en 't staat te bezien, of dit voor de meeste zielen een ramp te achten is en of niet veeleer zoo'n gladde opvoeding kwaad doet. Evenzeer als 't de vraag is, of 't voor den betrokken docent altijd wel zoo heilzaam is, wanneer de leider der school op psychische gronden hem bepaald werk al of niet opdraagt.

---

[1]) Wordt met huiselijk werk wat anders bedoeld dan huiswerk?

Zoo goed als 't mag wezen de centra van lust en van onlust van den gemiddelden leerling te kennen, zoo verkeerd kan 't werken in een leerling een bijzonder geval te zien, althans 't dien leerling te laten merken. 't Steeds bezig zijn met zich zelf — onvermijdelijk gevolg van 't zich zelf een merkwaardig product weten — leidt zelden tot geluk!

Even waardevol als psychologische opmerkingen van een ervaren docent, naar aanleiding van concrete gevallen in de school, voor de docentenvergadering kunnen zijn, even schadelijk werkt ontijdig gepsychologeer door een onervaren docent op de objecten van zijn experiment.

Maar genoeg hierover. Wat goede docenten ten allen tijde bewust of onbewust hebben gedaan: rekening houden met de psychische gesteldheid der jeugd, dat mag men in onze dagen van alle docenten eischen, mits men maar indachtig blijft, dat een docent in de eerste plaats doceeren moet.

Als ik het wezen der psychologie goed begrijp, is 't meer een contempleerend en constateerend vak. Met psychologie is de docent-opvoeder er nog niet. Op 't contempleeren en constateeren moet een postuleeren volgen, en daarmee komen we op 't gebied der ethiek. Een docent moet iemand van ἦθος zijn, hij moet zedelijken ernst hebben. Hij moet zich ernstig doelen stellen en de zedelijke kracht bezitten, aan de verwezenlijking daarvan gestaag te werken, als 't moet, met achterstelling van ander werk, dat zijn groote liefde heeft.

Om mij te beperken tot de eerste doelen, die elke school — natuurlijk in een bepaalde sfeer, recht- of vrijzinnig kerkelijk, neutraal, of welke dan ook, — zich moet stellen, voordat zij eraan denken kan andere na te jagen: de kinderen moeten leeren werken en zin voor orde en regelmaat krijgen.

Zoo zijn we gekomen tot de middelen, levende en doode, die we naar de omgeving, waarin zij worden toegepast, kunnen verdeelen in „schoolmiddelen" en „huismiddelen". De doode middelen laat ik buiten bespreking, de levende zal ik eenvoudigheidshalve verder aanduiden met schoolwerk en huiswerk.

Er zijn er, die 't zich tot een ideaal stellen dit schoolwerk zóó te volmaken, of, als 't dan nog niet gaat, de eischen van 't onderwijs zóó te vereenvoudigen, dat vrijwel alle huiswerk overbodig wordt. Het resultaat daarvan zou wezen, dat de leerling allen tijd, dien hij niet op school doorbengt, geheel voor zich zelf heeft. Of dit voor de meesten een zegen zou zijn, betwijfel ik. Zeker zijn er,

die op voortreffelijke wijze hun huistijd zouden besteden, maar met de meesten zal dit allesbehalve 't geval zijn. Als ik naga, hoe uithuizig en geestelijk-passief vele ouders zijn, hoe toegevend en achteloos zij zijn, deels uit zwakheid, deels uit onwetendheid, dan vrees ik bij opheffing van alle huiswerk een bedenkelijk accres van concert-, theater-, en kino-bezoek, dans- en bridge-partijtjes, interlocale concoursen, en verder alles wat au bonheur des élèves wordt uitgedacht. Voeg daarbij nog de verslinders van detective-romans en prikkel-idyllen, en een contingent lummelaars en klungelaars, dan heeft u een overzicht.

En daar we nu toch eenmaal de waarheid onder de oogen zien, er is nog iets, dat ik wil aanduiden met vervuld zijn van verkeerde gedachten. Geen betere afleiding — waarmee ik niet wil zeggen dat 't afdoende is — hiertegen dan geregeld werk. Maar hoe weinig kinderen kunnen zich zelf in een regelmaat van werk houden. Trouwens, wij, ouderen, weten door ervaring maar al te goed, dat het aantal dergenen, die zich zelf regelmaat van arbeid weten op te leggen, niet groot is. In dezen werkt voor volwassenen 't bureau, de praktijk, de zaak, de dienst even heilzaam als voor kinderen het school- en huiswerk.

Nu ga men niet denken, dat ik om de bijkomstigheden het huiswerk zou willen handhaven, of dat ik het voortgesproten acht uit kwaad-afwerende overwegingen, — evenmin als een bureau, een praktijk, een zaak of een dienst in eersten aanleg als rasp- of spinhuis is bedoeld.

Zooeven, bij mijne vergelijking tusschen volwassenen en kinderen, noemde ik school- en huiswerk in één adem. Ik wil daarmee zeggen, dat zij twee op elkaar inwerkende, elkaar aanvullende deelen van één geheel zijn. Nu eens vult 't huiswerk aan (bijv. bij grammaticaonderwijs en bij de verwerking der in de klasse behandelde lectuur) en moet dus door oefening, toepassing en herhaling vastleggen, wat door 't onderwijs in de klasse is voorbereid, een werk, dat ieder leerling op zich zelf behoort te kunnen doen en waarvoor in normale gevallen geen leider-lesgever noodig is, dan weer vult 't schoolwerk aan, wat 't geval behoort te zijn met de door Dr. Herrle gewraakte vertaal-praeparatie. Wanneer het schoolwerk aanvult, heeft het huiswerk de voorbereidende taak. De geprepareerde vertaling is niet alleen een oefenstuk in de vertaalkunst — waarover later — maar ook een voorbereiding, om de behandeling der teksten in de klasse te doen vlotten. Wanneer de leerlingen immers thuis aandachtig den tekst hebben

bekeken, de woorden hebben opgezocht, ook al zijn ze er niet in geslaagd er een vertaling van te maken, zal de behandeling in de klasse veel vlugger gaan en zal de docent aan nog andere dingen aandacht kunnen schenken dan uitsluitend aan de grammaticale verklaring. De docent moet tevreden zijn, wanneer de leerling blijk geeft zich eerlijk te hebben voorbereid. Daarom, geen cijfers voor elke beurt afzonderlijk, alleen maar een kwade aanteekening, als blijkt dat de vrind een luiwammes is! Een beslagen docent krijgt daar gauw genoeg den reuk van.

Maar we moeten beginnen met onze leerlingen zóó voor te bereiden en hun die middelen te verschaffen, dat de praeparatie voor hen geen onbegonnen werk is. Menig docent heeft door zijn ondoordacht werk-opgeven zijn leerlingen tot doffe wanhoop gebracht, zoodat zij, aanvankelijk bezield met de beste voornemens, geeindigd zijn met „moffen", telephonische consulten, overschrijverij of radicaal niets-doen. Voordat de docent er toe overgaat als huiswerk een praeparatie op te geven, moet hij zorgen, dat de leerlingen voldoende thuis zijn in de grammatica, in elk geval in de etymologie, dat zij een woordenboek kunnen gebruiken, dat zij eenige vertaaltechniek hebben (minstens een maand lang vooroefeningen in de klasse) en dat zij beschikken over die hulpmiddelen (woordenboek van realia, door den docent verstrekte aanteekeningen of inlichtingen, een bijzondere schooluitgave of wat dan ook), dat redelijkerwijze van hen verwacht kan worden, dat zij, als zij zich begeeren in te spannen, zelfstandig er wat van terecht brengen. Die inspanning mag niet ontaarden in een zelfkwelling, evenmin als verslappen tot een soort amusement. De moeilijkheden moeten om zoo te zeggen natuurlijk zijn, d. w. z. voortkomend uit den aard van het werk en bevorderlijk voor een gezonde geestesontwikkeling van den leerling. Zoodra deze beseft, dat de hem opgelegde moeilijkheden en de daarvoor gevorderde inspanning natuurlijk zijn, zal hij er geen plagerij in zien.

Bij dit alles wordt zeer veel van den docent gevergd. Nauwlettend dient hij na te gaan, waartoe zijn leerlingen in staat zijn, waartoe zij in staat moeten zijn, waarheen hun belangstelling uitgaat; met de uiterste zorg moet hij de behandeling der teksten prepareeren. Verder moet hij zoo goed mogelijk zich vergewissen, of de klasse behoorlijk geprepareerd heeft. Laat ons nu maar eerlijk erkennen, dat zelfs de besten er behoefte aan hebben, nu en dan gecontroleerd te worden. Trouwens, hoe staat 't met de groote menschen, ook met de docenten zelf? Die controle moet geen

gekkenwerk worden. 't Is ondoenlijk elken dag alle praeparatie-schriften mee naar huis te nemen; zoo nu en dan eens een paar schriften inkijken, daar moet 't wel bij blijven. Doeltreffender en ongedwongener is een controle, die inhaerent is aan de doceer-methode: niet van die lange beurten geven — vooral niet in een groote klasse — en een heelen tijd op één leerling hannesen, maar zooveel mogelijk leerlingen bij de les betrekken; korte, rake vragen, meteen een probaat middel om verveling buiten te sluiten! Zooals gezegd, de praeparatie is niet alleen te beschouwen als een gangmaking voor de les, zij is tevens een zelfstudie in de vertaalkunst. Dat deze zelfstudie nog al eens gepaard gaat met een min of meer georganiseerd overleg, behoeft niet altijd een veeg teeken te zijn. Het komt toch ook wel voor, dat de leerlingen uit wezenlijke belangstelling elkaar voor de les vragen, hoe zij dit of dat vertaald hebben — doen trouwens docenten anders, wanneer zij verschillende commentaren of elkaar raadplegen? —, en onder de les elkaar knipoogjes geven, als de vertaling van den docent zich aan de eene of de andere zijde hunner controversie schaart. Maar talrijk zijn die gevallen niet. Er worden bij de praeparatie bepaalde onregelmatigheden gepleegd, [1]) evenals bij elk soort van huiswerk, waarbij inventie en divinatie noodig zijn, en simulaties als „ik heb er lang op gezeten enz." zijn, evenals bij 't maken van wiskunde-vraagstukken, allesbehalve uitgesloten. Moet om die reden zulk huiswerk afgeschaft worden òf moeten we trachten 't euvel zoo veel en zoo goed mogelijk te verhelpen? Ik zou zeggen, 't laatste. Want ten slotte voedt alle werk, waarbij inventie en divinatie naast soliede kennis te werk gesteld worden en de zelf-verkozen inspanning een belangrijke factor is, 't best op tot zelf-standigen arbeid en wijst 't best uit, wie leiderskwaliteiten bezitten. Plichtmatig de lessen te leeren, de themata te maken en 't herhalings-werk te doen, is een eisch, waaraan de meeste leerlingen nog wel kunnen voldoen, en die de meeste docenten wel kunnen voltrekken.

[1]) Waarmee ik natuurlijk niet zeggen wil, dat bij ander huiswerk niet geknoeid wordt.
Toch staan we tegenover dit geknoei niet zoo machteloos als wel eens wordt gedacht. Om niet te spreken van moreele remedies, — bijv. het ook door Prof. Gunning gebrandmerkte misbruik om de vertaling met fijn potlood tusschen den tekst te schrijven, kan op ongedwongen wijze bestreden worden, indien de docent als gewoonte aanneemt den leerling de vertaling te laten repeteeren, staande voor de klasse, uit 't exemplaar van den docent, waarbij dan telkens de voor 't front verschijnende zijn exemplaar aan den docent overhandigt. Tevens een goede oefening in de voordracht!

Ik zeg dit zonder eenige geringschatting, want ik weet maar al te goed, hoeveel trouwe zorg, ijver, en verloochening van andere belangstelling het pittig doceeren en overhooren van deze leerstof, het geregeld nazien der themata, het componeeren van doelmatig proefwerk, van den docent vergt. Maar ten slotte ligt er in de begrensdheid en overzichtelijkheid van dit werk iets kalmeerends. Op een gegeven oogenblik is een les geleerd, een thema af, zit een herhaling erin. Maar de vertaling — zij geeft dikwijls dat gevoel van machteloosheid, dat we uit den droomtoestand kennen, zij brengt ons telkens in verzoeking om 't maar op te geven, zij misleidt ons maar al te vaak door een schoonen schijn; en tegen dat alles op te kunnen is een meerbelovend criterium dan de plichtmatige vervulling van dat andere werk, hoe onmisbaar en waardeerlijk dat overigens ook is.

De groote vraag is, of de school in staat is zulke voorwaarden te scheppen, dat dit vertaalwerk tot zijn recht komt, d. w. z., om de woorden van Prof. GUNNING te gebruiken, dat er waarachtige, echte, persoonlijke belangstelling bij de leerlingen groeit en dat het werken hun een lust wordt. Dan zal van zelf 't aantal onregelmatigheden slinken, al moeten we erop bedacht blijven, dat we, evenals in onze maatschappij, zoo nu en dan tegen halve en heele knoeiers van nature, aanloopen. Maar knoeiers door positie, als die er zijn, dan hebben we ons dat aan te trekken en is dat voor ons een aanwijzing, dat er iets hapert aan de school.

Toen we zooeven spraken van de belangstelling der leerlingen, bedoelden we die leerlingen, die op de school thuis hooren. Helaas is nog steeds in veel te veel gevallen de school een toevlucht voor onbehuisden. Maar daar moeten we voorloopig in berusten. Intusschen mogen de beoordeelaars van 't onderwijs niet vergeten, dat elke school nu eenmaal sukkelt met een quantum leerlingen, bij wie met den besten wil geen waarachtige belangstelling voor haar onderwijs is te wekken: gymnasiasten, die op een ambachtsschool, landbouwschool, muloschool hadden moeten gaan enz. Hoe kunnen we nu de persoonlijke belangstelling van den leerling wekken? Bovenal door ons onderwijs. Al moeten we, in theorie, bij de keuze van lectuur rekening houden met de belangstelling der klasse, in de praktijk zal dit niet altijd gaan. Onze didaktiek zal 't dan moeten goedmaken. Richt uw onderwijs dus zoo in, dat ge de klasse erbij houdt. Wordt een tekst behandeld, dien de leerlingen nog nooit onder de oogen hebben gehad, zet u zelf dan niet vast op één leerling, maar begin met den tekst voor te lezen,

ga vervolgens met de klasse zelf na, welke woorden, wendingen, toespelingen zij voor de vertaling moeten kennen; geef hun die; dan eenige minuten stilte, tot er zich vertaalliefhebbers aanmelden; laat de klasse hunne fouten verbeteren en geef zelf ten slotte nog een vlotte vertaling, die, alleen maar indien de leerlingen in hun eerste vertaalperiode zijn, of indien de zin buitengewoon ingewikkeld is, moet worden gedicteerd. Niet steeds dezelfden moeten de vertaalbeurt hebben, de schuchteren kunt ge naar voren halen met een aanmoedigend „Probeer 't maar, je kunt 't best".
En laat ge 't behandelde repeteeren, sta er dan niet op uw eigen echo te hooren, maar wees blij, als een leerling 't in andere bewoordingen en wendingen doet dan gij zelf 't hebt voorgedaan, mits zijn vertaling een goede is. Ook op deze wijze kunt ge er toe meewerken het persoonlijke van den leerling voor den dag te laten komen. Wat 't repeteeren op zich zelf betreft, ik acht dit 't meest beproefde middel om geleidelijk en ongedwongen den leerling bij te brengen een copia verborum, vertrouwdheid met 't idioom, vertaaltechniek en kennis der realia. Mits goed geleid, behoeft 't ook zooveel tijd niet te kosten. Uit den aard der zaak komt voor repeteeren niet in aanmerking die lectuur, die ge ter afwisseling, „als belooning", geeft: zoo tegen de groote vacantie of aan 't eind van een auteursperiode heele stukken vlug met de leerlingen doornemen onder de suggestie, of zij zelf 't doen. Tusschen twee haakjes, zij leeren daar weinig of niets van. Maar om den moed en den geest erin te houden, probaat!
En als ge een comedie of tragedie hebt uitgekregen, (doe daar nooit langer dan twee maanden over; geef er vijf of zes uur per week aan, dan zijt ge in een week of zes klaar), besteed dan nog eens een geheelen morgen van vier lesuren aan de voordracht van 't stuk. Indien de groote rollen bedrijfsgewijze toegedeeld worden, kan de geheele klasse meedoen. Zoo levert de Phormio emplooi voor 24 deelnemers. Telkens verschijnen de betrokkenen voor de klasse, dragen eerst den klassieken tekst voor en geven dan hun vertaling. Voor den samenhang en den vlotten gang is noodig, dat de deelnemers aan één en 't zelfde bedrijf thuis met elkaar oefenen, alleen al omdat de woorden van hunne vertalingen op elkaar moeten ingrijpen. Het mooiste is, wanneer de 6e klasse of een deel der 6e klasse de ambitie heeft een tragedie onder elkaar te bestudeeren en zoo voor te bereiden, dat zij later in daarvoor vrijgemaakte schooltijden 't stuk in de klasse kunnen voordragen. In 't algemeen moet de voordracht aangemoedigd worden. Stukken

uit Ovidius, Cicero, elegische en lyrische gedichten, redevoeringen uit Xenophon, verhalen uit Herodotus, om iets uit de veelheid te noemen, leenen zich uitstekend hiertoe.
Maar dit alles is Zondagsmenu, zult u zeggen. Hoe gaat 't met de dagelijksche kost? Wel, we moeten zorgen, dat deze eenvoudig is, wel te verstaan eenvoudig in tegenstelling met veelvoudig. Het moet dus niet voorkomen, dat een leerling op één avond — wat in Va of VIa van een Lyceum zeer gebeurlijk is — te prepareeren heeft uit 2 Grieksche en 2 Latijnsche auteurs. Diezelfde leerling, die met genoegen een flink stuk Homerus en een flink stuk Plinius zou prepareeren, wordt baloorig — eenvoudig, omdat hij 't geestelijk niet aankan —, als hij dan ook nog Plato en Vergilius te prepareeren heeft. Ik zou dus willen voorstellen, dat de leiding der school het huiswerk zóó regelt, dat voor één en denzelfden dag nooit meer dan één praeparatie Grieksch en één praeparatie Latijn is. Het repeteeren is wat anders: dat kost niet zooveel tijd en inspanning. Ik weet wel, dat de kwaadwilligen dan nog meer kunnen luieren, maar we maken 't zoodoende voor de goedwillenden mogelijk eerlijk te doen, wat wij in hun belang van hen verlangen. Hebben we 't geluk begaafden onder onze leerlingen te tellen, laat dan geen offer van tijd ons te zwaar vallen, om hen in de gelegenheid te stellen extra te lezen, wat hun bijzondere belangstelling heeft. Eens heb ik een leerling van VIa een viertal dagen vrijaf van school gegeven, om zich geheel te kunnen wijden aan de bestudeering van een Grieksch tooneelstuk, dat hij mij later geheel is komen voorvertalen. En hij bracht 't er best af! En of hij ervoor gezorgd heeft, zijn ander werk in te halen! Ik zal heel blij zijn, als zulke gevallen zich meer voordoen.
De crisis, die 't gezinsleven in onzen tijd doormaakt, doet herhaaldelijk bij mij de vraag rijzen, of niet de tijd gekomen is, dat de school het huiswerk, althans voor een deel, aan zich moet trekken. Dan zouden we toch nog, zij 't dan op een andere manier en uit andere overwegingen, komen tot de huiswerklooze school. Dit zou beteekenen een aanzienlijke verzwaring van de docententaak. Heel gaarne zou ik een bescheiden proef nemen, maar de betrokken docenten moeten bereid zijn hartelijk mee te werken: De vertalingpraeparatie geschiedt in 't schoollokaal in tegenwoordigheid en onder sobere leiding van den docent. Beschikbaar zijn alle volgens den docent toelaatbare hulpmiddelen. Meent een leerling te staan voor een voor hem onoplosbare moeilijkheid, dan mag hij de hulp van den docent inroepen. Er wordt een

uur achtereen aan denzelfden schrijver gewerkt. De docent moet aan 't eind van 't praeparatieuur noteeren, hoever ieder gekomen is, o. a. ten einde met 't geven van beurten in 't eerstvolgend schooluur daarmee rekening te kunnen houden. (Op de groote voordeelen, dat de docent op deze wijze zuiver kan waarnemen, waar de moeilijkheden voor de leerlingen schuilen, hoeveel werk zij aankunnen, wat er hapert aan hun werkwijze, zal ik niet verder ingaan). Voorloopig wordt de proef nog maar met één klasse, bijv. Va genomen en met één uur per dag. Daar de lesrooster best zoo is in te richten, dat de leerlingen nooit later dan om drie uur vrij zijn, zou dit praeparatieuur 5—6 kunnen gegeven worden. In 't geheel 5 uren per week (des Zaterdag's niet), bijv. 3 uren Latijn en 2 uren Grieksch, verdeeld over twee docenten. Mocht een ernstige proefneming goede resultaten opleveren, dan zou in deze richting verder gewerkt kunnen worden ....

Dit, geachte jubilaris, in antwoord op uw roep. Een deel van wat ik als verbeteringen heb aangegeven, is of gaat reeds in vervulling en in zooverre behoeft u geen vrees voor verstarring van ons onderwijs te koesteren, 't andere moge den docenten der overdenking waard blijken. Ik weet, dat gij in de eerste plaats u daarover zult verheugen.

L. Alma.

OVER DETERMINEERING VAN KINDEREN

III

Wanneer onder algemeene psychologie wordt verstaan het onderzoek van het zieleleven van dèn mensch en onder differentieele of speciale psychologie dat van een groep van menschen, is de „determineering", zooals die hier wordt bedoeld, noch het een noch het ander. In deze gangbare onderscheiding ontbreekt de psychologie van den afzonderlijken mensch en het is juist deze, die in het practische leven van iederen opvoeder — hij zij ouder, meester, leeraar, priester of arts — van het allergrootste belang is. Om verwarring te voorkomen, voer ik in deze beschouwing voor die psychologie van den enkeling den term determineering in.

Zal deze term zin hebben, dan moet worden uitgegaan van de veronderstelling, dat er iets te determineeren is, m. a. w. dat naast de algemeen-menschelijke kwaliteiten, die door de algemeene psychologie worden bestudeerd, òf absoluut persoonlijke, dus zeer singuliere eigenschappen, bestaan òf een zoodanige verspreiding der algemeene kenmerken is te constateeren, dat bij ieder wezen nieuwe combinaties met typische intensiteits-verschillen aanwezig zijn. Ik neig tot het laatste: alles is in allen; „de gegeven verschillen zijn nooit of bijna nooit verschillen van hoedanigheid of van de heerschende wetten, maar steeds of nagenoeg steeds verschillen van hoeveelheid of hoegrootheid. Zoo min als er stoffen zijn zonder warmtecapaciteit of zonder geleidvermogen voor electriciteit, zoo min zijn er menschen zonder verstand of zonder gevoel of zonder neigingen van elken aard .... maar in uiterst verschillende mate, terwijl bovendien wat bij den een zonder weerstand tot uiting komt, bij den ander teruggedrongen wordt, soms zoo, dat het niet meer aanwezig schijnt." (Heymans: Psychologie der Vrouwen blz. 11). Het onbereikbare einddoel van de algemeene psychologie wordt dan het vaststellen van „een zonder uitzondering geldende karakter-formule, waarin slechts een aantal constanten door bepaalde waarden behoefden te worden vervangen, om haar op ieder individu toepasselijk te maken, en met zekerheid van te voren zijn psychische reacties in alle mogelijke omstandigheden te kunnen vaststellen" (ibid). Determineering is dan het bepalen van de waarden der constanten en de „erffactoren" der moderne erfelijkheidsleer worden tot quantiteits- of intensiteitsfactoren. Een „erffactor" is in dit geval niet een gegeven „aanleg", want deze „aanleg" is voor ieder dezelfde: het is de mogelijkheid, dien aanleg tot een bepaalden graad te ontwikkelen.

Over de *noodzaak* van determineering behoeft in een paedagogisch tijdschrift niet te worden gesproken: vredige omgang met en bewuste beinvloeding van anderen is pas dan mogelijk, wanneer men die anderen „kent" èn zichzelf.

Maar het is wel noodzakelijk, zich rekenschap te geven van de *mogelijkheid* der determineering en de methoden, die men kan toepassen. Eigenlijk is in abstracto „kennis" van anderen uitgesloten, tenzij men de hypothese aanvaardt van een mystiek rechtstreeksch contact, voor zintuiglijke waarneming ontoegankelijk. Tot die „kennis" komt men bij uitsluiting van die hypothese alleen door uit de uitingen te besluiten tot het verborgen „wezen" naar

analogie van wat introspectie leerde over het eigen zijn. En ook dit laatste is gebrekkig: evenmin als het oog zichzelf kan waarnemen, peilt ooit het ik zijn eigen diepte. Waardoor alle psychologie tenslotte wordt tot studie van symbolen, die het onbeeldbare verbeelden, en mogelijk de mysticus de eenige werkelijke „kenner" der ziel. Ongelooflijk zwaar is de taak van den psycholoog: hij staat, zelf beperkte persoonlijkheid met geringe zelfkennis, voor het raadsel der „vreemde ziel", op geen wijze waar te nemen, alleen te begrijpen uit zijn openbaringen, ten overvloede door schaamte vervalscht of verborgen. Wil zijn werk slagen, dan moet aan allerlei voorwaarden worden voldaan: zèlf moet hij innerlijk rijk zijn en zeer ontvankelijk, een fijn, gevoelig instument, bewogen door iedere uiting en toch volkomen objectief — en zijn „proefpersoon" moet volmaakt eerlijk zich geven, noch geremd door vrees noch door uiterlijke omstandigheden. Waaruit volgt, dat naast een diep gemoedsleven en groote levenskennis van den waarnemer, naast onbevangenheid en de spontane behoefte om tot uiting te komen van den „patiënt", noodig is een milieu, waarin de mogelijkheid tot natuurlijke openbaring bestaat. Zuivere waarneming is m. i. alleen dàn mogelijk, wanneer de „proefpersoon" niet weet, dat hij wordt gadegeslagen of wordt bestudeerd uit werk, dat hij zonder gevoelde contrôle heeft gemaakt. Noch de laboratoriumproef noch de tests der psychotechnici voldoen in den regel aan dezen eisch. Grooter waarde dan aan deze experimenten moet worden toegekend aan de determineering na studie der spontane uitingen, het objectieve materiaal, waaruit de waarnemer „artistiek" het beeld van „den vreemde" heeft op te bouwen. Er is hier het wonder der „Einfühlung", niet identiek, maar toch zeer verwant met het mystisch contact en in haar werking niet minder geheimzinnig.

Oneindig zwaarder nog is de determineering van kinderen. Zwaarder en noodzakelijker. Want hier komt naast de kennis de begeerte om te stuwen in bepaalde richting, dus het opvoedingsideaal, onmogelijk zonder dieper inzicht in het wezen van ieder kind afzonderlijk, èn het besef, dat dat inzicht volstrekt noodig is om schooltype en beroep te kunnen bepalen. Maar vooral .... zwaarder. Veel wijder is de kloof tusschen den waarnemer en een kind dan die tusschen volwassenen onderling. Bij de laatsten een zekere consolideering van het zieleleven, bij kinderen telkens weer het vlottend moment in een grillige ontwikkeling. Een onvoldragenheid, die allerlei onvermoede mogelijkheden inhoudt.

Een totaal andere verhouding der faculteiten; een intensiteit en spontanëiteit, die ons wezensvreemd zijn; een phantasie, die ieder exact experiment onmogelijk maakt; een beperkt begrip, dat aanleiding geeft tot voortdurende misverstanden; een terminologie, die de fijnste significa noodzakelijk doet zijn. Wie zich deze verschillen voldoende realiseert, beseft de wanhoop van den eerlijken paedoloog. „Wòrden als de kinderkens" is zijn eerste gebod — zwaar te volgen voor wie „teniet gedaan heeft de dingen die eens kinds zijn". De enkele naieve naturen, de „dwazen", die iets van de goddelijke „wijsheid" hebben te dragen gekregen, een paar schuchtere kunstenaars misschien, los van alle formalisme, vrij van de wichtigheden, die het maatschappelijk leven heeft geschapen, zijn in staat, hier zuiver te zien. En hier vooral is de vrije uiting noodig: geen grooter comedianten dan kinderen, geen schuwer wezens tegelijkertijd. Alleen wie volkomen onbemerkt kan „bespieden", heeft kans op onvervalschte openbaring. Zoo ergens, dan is hier laboratoriumonderzoek en alle experiment, door de sensitieve „proefpersonen" als zoodanig gevoeld, misleidend. Scherpe en onbevooroordeelde waarneming door uiterst gevoelige en kinderlijke onderzoekers van wat vrij en spontaan is geopenbaard kan op den duur leiden tot „kennis" van kinderen.

* * *

Op den duur. Want wie meent, dat een enkele waarneming voldoende is om tot die kennis te komen, vergist zich ten eenenmale. Juist, waar sprake is van ontwikkeling, dus van telkens nieuwe en andere openbaringen, is een vòòrtdurend onderzoek noodig, dat zich uitstrekt over een lange reeks van jaren. Dit, gevoegd bij het feit, dat het aantal te determineeren kinderen evengroot is als het aantal jonge menschen voert tot de erkenning, dat niet aan enkele geschoolde psychologen dat onderzoek kan worden opgedragen of overgelaten, maar iedere opvoeder tot waarnemer zal moeten worden, dus tot het oude vraagstuk van de opvoeding der opvoeders. Waarbij niet kan worden volstaan met het laten assimileeren van een slap aftreksel der handboeken voor psychologie — de aloude sport der onderwijzersopleiding — maar allereerst zal moeten worden gestreefd naar het vinden van een levenshouding, die de artistieke „Einfühlung" mogelijk maakt en waarbij dus eerder moet worden gedacht aan litteratuur en geschiedenis dan aan wiskunde en natuurwetenschappen.

Dat dit de oefening in bewuste waarneming volgens de methoden der psychologen niet overbodig maakt, spreekt vanzelf.
Maar er is meer dan dat. Er is òòk noodig een blijvend en innig contact tusschen de verschillende opvoeders, i. c. waarnemers, onderling. En hier kan evenmin worden volstaan met een enkelen ouderavond of een paedagogische lezing, waarin over algemeene kwesties wordt gehandeld. Er is gebiedend noodzakelijk herhaald overleg tusschen onderwijzers, predikanten, jeugdleiders èn de ouders van één bepaald kind. Wat alweer dwingt tot den eisch: kleine klassen en beperkte groepen voor één leider.
En — ten slotte — door de noodzaak, de mogelijkheid en de moeilijkheid vast te stellen van kinderdetermineering, wordt men gedreven tot scherpe critiek op de tegenwoordige organisatie van huisgezin en school, om van de maatschappij maar te zwijgen, en tot het projecteeren van een „levensorganisatie", die de determineering meer zekerheid geeft.
Het moderne huisgezin, waarin de machine haar intree heeft gedaan, waarin steeds minder werkelijk productief wordt gewerkt, waarin door overmatig huiswerk, beperkte ruimte en een klein getal kinderen maar zelden gelegenheid is tot vrije schepping en groepsarbeid, waarin weinig contact is en geen gelegenheid tot conflicten tusschen broers en zusters onderling; waarin de ouders òf overkropt zijn met bezigheden òf voortdurend jagen naar genoegens buitenshuis, is *niet* de plaats, waar rustige onvermoede studie van kinderen mogelijk is. [1]) En evenmin zijn de moderne ouders, vluchtig door een wereld vol prikkelende sensatie, de ontvankelijke, innig geconcentreerde waarnemers, die voor deze onderzoekingen geschikt zijn. Nog minder dan het moderne gezin is de tegenwoordige school de plaats, waar determineering mogelijk is. Ze is nog altijd vòòr alles leerschool, school met een leerplan, een vasten rooster en welomschreven program, die tot doel heeft alle kinderen hetzelfde quantum parate kennis mee te geven in denzelfden tijd; ze is niet het laboratorium, waar uit en door vrijen arbeid, alleen en in groepsverband, de sterkte van de aanwezige krachten wordt gemeten. Van meer beteekenis dan deze beide voor de determineering is de jeugdbeweging, voor zoover ze niet in uniformiteit van gedachte en daad haar ideaal ziet. Wil het ooit mogelijk zijn, de intensiteit van die krachten te bepalen, dan

[1]) Hier staat tegenover, dat de belangstelling in opvoedingsvragen groeit en daarmee de erkenning, dat een kind een ànder wezen is dan een volwassene.

zullen huisgezin, school en jeugdbeweging voortdurend gelegenheid moeten geven tot toetsing: m. a. w. alle kinderen onderwerpen aan een reeks procédé's — niet om ieder „vak" grondig te laten „leeren", maar om de reactie te kunnen bestudeeren —, binnen deze opgelegde „taken" zoo vrij mogelijk laten produceeren en daarnaast bij volkomen vrije bezigheid intensief iedere uiting waarnemen. Dat bij een zoodanige organisatie allerlei brandende vraagstukken, waarover nu eindeloos wordt gedisputeerd, een organische oplossing vinden, is duidelijk.

J. C. Waalder.

HET GOED RECHT DER METHODE

III

Jaren geleden heeft een beroemd Nederlander een woord in omloop gebracht, dat sinds dien tijd bij het paedagogisch vocabulaire is ingelijfd. Het is een goed Hollandsch woord — gelijk trouwens van den maker niet anders te verwachten was — maar het heeft een onaangenamen klank. Men hoort er minachting in voor de onnoozelen, die in ijverige stompzinnigheid den schijn voor het wezen, het kleed voor het lichaam, het werktuig voor het doel aanzien. Verstrikt in een valsche theorie, die de apperceptie als psychologischen hoeksteen van hun onderwijsgebouw plaatste, trachtten de methodici in die dagen moeizaam en vooral langzaam-geleidelijk steentje bij steentje te metselen op een fundeering van koekdeeg. Althans in theorie. Dat de practijk nog al beduidend afweek van wat in theorie werd verkondigd moet in het credit van de onderwijzers geschreven worden. De dwaasheden, die ons thans, in 1929, doen glimlachen, kwamen practisch slechts sporadisch voor en werden alleen vertoond, als er „hoog bezoek" was. Toch was de geest van het onderwijs in die dagen op juiste wijze gekarakteriseerd door het woord *vermethodieken.*

Het heeft aanleidng gegeven tot veel misverstand. De goê-gemeente, die altijd doordrijft, meende dat GUNNING de *methode* verwierp

en dat het zaak was dit antieke Herbartiaansche uitwas maar zoo spoedig mogelijk over boord te gooien. Hetgeen GUNNING natuurlijk nooit bedoeld heeft, nooit heeft kùnnen bedoelen, want zonder methode is geen onderwijs mogelijk. Immers de afwezigheid van een bepaalden, volgens vaste voorschriften pogemaakten gang, is ook een methode, die in bepaalde gevallen zelfs zeer nuttig en noodig kan blijken. Want boven alles staat dan toch de eisch om het kind te volgen in zijn dikwijls grilligen geestelijken groei, waarvan het tempo niet altijd overeenstemt met den voortgang van de methode. Wat GUNNING zoo ontstemde was de onwaarachtigheid der Quasi-Theoretici, die meenden te kunnen dwingen, wat niet te dwingen is en daardoor het kind wilden persen in het dwangbuis van hun doctrines. Bovenal was hem het totaal verwaarloozen van de Rousseau'sche waarheid, dat men de natuur van het kind moest volgen, een gruwel. Ontijdigheid was toen (en is nu nog) de grootste kanker van het onderwijs: de paedagogische arbeid van GUNNING is voor een niet onbelangrijk deel geweest een bestrijding van dit euvel.
Zoodat voor een goed verstaander de kern van zijn aanval zit in het voorvoegsel van dat befaamde vermethodieken.

* * *

Een vroeger nogal geliefd beeld van het onderwijs was het bouwen van een huis. De fundamenten, de muren, ruiten, kamers, gangen en het dak hebben beurt om beurt en soms gecombineerd dienst gedaan om duidelijk te maken wat het eigenlijke werk van den onderwijzer was. Als dan in de handboeken der methodiek zoo gladjes weg gedemonstreerd werd hoe men van het eenvoudige tot het samengestelde, van het nabijzijnde tot het veraffe, van het bekende tot het onbekende kon komen, bekroop menigen buitenstaander of beginneling de gedachte, dat onderwijzen toch wel een simpele zaak was en dat men met een paedagogisch receptenboek evenver kon komen als een keukenmeid met een kookboek. Het was alleen jammer dat men weinig oog had voor een bijkomstigheid, die toen ter tijd als iets lastigs, iets vreemds, iets ongeordendst den gang van zaken verstoorde nl. het kind in zijn onberekenbaarheid, een onlogisch wezen dat „maling" heeft aan de logica.
Zoo kon het gebeuren, dat, toen een man van ervaring en uitgebreide studie de architectuur van onze methodici naging, hij tot de overtuiging kwam, dat een onderwijsgebouw was opgericht

waarbij men vergeten had aan de behoeften der bewoners te denken. Ongeveer in den trant van wat de kwaadsprekende gemeente van Kampen vertelt. Het zeurderige, zoutelooze gedoe van de ultra-methodiekers, het gebrek aan oordeel over eigen arbeid, het naargeestige nabouwen van wat een verouderde paedagogische philosophie als uitgangspunt en doel van het onderwijs had gepredikt, het suffe voortsukkelen op aangewezen paadjes maakte dien criticus kregel. Er moest een andere geest vaardig worden over onze practici.

Als eerste punt op het hervormingsprogramma zou moeten staan een nadere studie van het kind, een diepere bestudeering, observatie en experimentatie van de uitingen der kinderziel. Geen wonder, dat hij (ik ben nog altijd bezig met den criticus bovenbedoeld) allereerst ROUSSEAU trachtte te populariseeren, niet den ROUSSEAU van de examenboekjes maar den ROUSSEAU van de in het buitenland reeds ijverig beoefende kinderpsychologie. „*Vom Kinde aus*" moest de methode opnieuw geboren worden. Het is dwaasheid te meenen, dat men langs de lijnen der logica de geestelijke ontwikkeling van het kind kan leiden; niet altijd moet het samengestelde het enkelvoudige volgen, dikwijls is het veraffe duidelijker dan het nabijzijnde, soms is het abstracte beter op zijn plaats dan het concrete. De tot een klucht verworden „aanschouwelijkheid" werd aan haar tand gevoeld .... ei ziet, zij bleek een mummelend besje met een valsch gebit. De tot het onzinnige doorgevoerde splitsing der moeilijkheden, waarmede tientallen boekjesschrijvers het onderwijs hadden lamgeslagen, werd naar den zolder verwezen. Het zoetjes aan voortschrijdende onderwijs, op het punt een kapot gespeeld mechaniek te worden, kreeg een nieuwen impuls. „Wat is de methodiek nog waard?" vroeg men zich af. En haastig gebakerden riepen al: „Geen oortje!" En nog anderen gingen onder de leus: „weg met de methode", zoo geweldig te keer tegen een paar onnoozele auteurs, dat de paedagogische wereld, die haar afgod, de methodiek, bij den dag zag vervallen, met stomheid geslagen werd.

De storm raasde voort en joeg heel wat oude spinraggen weg. De in bijgeloof opgegroeide onderwijsmenschen, verlost van de nachtmerrie van een steeds dreigend monster, wierpen hun kluisters weg, sloegen zich op de borst en riepen met welbehagen uit, dat zij vrije mannen waren, onafhankelijke werkers, die lak hadden aan de methode, die slechts één richtsnoer kenden: de kinderpsyche. Nu was het duizendjarig rijk aangebroken, het verlossende woord

was gesproken. Wij waren in diepe duisternis op verfoeilijke wijze vermethodiekt — thans treden wij rechtop het helle daglicht tegemoet.

* * *

Maar natuurlijk ging het niet zonder methode. Want er is geen onderwijs mogelijk zonder methode. De methodiek leeft nog en is „still going strong". Ja voor den opmerkzamen beschouwer van de moderne onderwijsstroomingen is zelfs een versterking waar te nemen van de positie, die de methode inneemt. Het leerproces kan stellig door leiding vergemakkelijkt en bespoedigd worden en nu de allernieuwste inzichten een sterken behavioristischen inslag vertoonen, zal een op efficiency gerichte methodiek waarschijnlijk te verwachten zijn. Een van de interessantste vraagstukken van de toekomst zal dan liggen in de mogelijkheid om onveranderlijke algemeene methodische waarheden te vereenigen met een op practischen basis opgebouwde bijzondere methodiek. We behoeven niet in te stemmen met alle doctrines van de ultra-behavioristen om te erkennen dat in de practijk van het onderwijs het *„stimulus-response"* mechanisme een groote rol speelt en dat dit volkomen thuis behoort in de psychische sfeer van het lagere-schoolkind. GUNNING heeft dit reeds lang geleden, nog voor JOHN B. WATSON het psychologische levenslicht had aanschouwd, opgemerkt en herhaaldelijk met grooten nadruk gepropageerd, daarbij in het goede gezelschap verkeerend van G. STANLEY HALL.

Niemand kan voorzien, hoe de toekomstige methodiek er in haar bijzondere geledingen zal uitzien, al is de mogelijkheid niet klein, dat het hulpmiddel of leermiddel er een belangrijker plaats in zal innemen dan voorheen. Er zijn reeds eenige voorteekenen aan te duiden. In het Montessori- en Daltonsysteem wordt de onderwijzende onderwijzer in meerdere of mindere mate verdrongen door het onderwijzende hulpmiddel. Dit is tot op zekere hoogte een verbetering, vooral als reactie op de strakke klassikaliteit. Maar er is ook een gevaar in. Want nergens is de verleiding om tot uiterste methode-verfijningen te vervallen grooter dan in de leermiddelen. Men denke slechts aan het rekenonderwijs en al de „machines", die moesten helpen om toch vooral aanschouwelijk te zijn en te blijven. De geschiedenis van de rekenmethodiek kent onderscheiden vernuftig uitgedachte hulpmiddelen, die voor en na weer van het tooneel zijn verdwenen, omdat ze een juist beginsel zoo ver doorgedreven hebben, dat het onjuist werd.

Niemand kan een tegenstander van de leer der aanschouwelijkheid zijn, in 't algemeen gesproken. Maar een vaste waarheid hierbij is, dat slechts datgene aanschouwelijk gemaakt wordt, wat van nature aanschouwelijk te maken is. Het is dwaasheid meenen dat de pseudo-aanschouwelijkheid van de rekenkast van KEUNING bv. (welbekend in een vroegere periode) het rekenen zal verhelderen. De practiseerende onderwijzer heeft dit altijd intuïtief zoo gevoeld en zou zich thans kunnen beroepen op MEUMANN en THORNDIKE, die beiden betoogen dat het veraanschouwelijken van bewerkingen, afgeleid uit de fundamenteele begrippen, het getalleninzicht belemmert. Het is mij onbegrijpelijk, hoe Dr. MONTESSORI haar rekenmethodiek naar dit verouderde beginsel der ultra-aanschouwelijkheid heeft kunnen ontwerpen. Het kan zijn, dat wat zij in haar boek (Zelfopvoeding II) aanbeveelt, in Italië fonkelnieuw is, maar den Nederlandschen vakman wordt het wee om het hart als hij bedenkt, dat dergelijke rekenmethodiek als zoete koek door landgenooten wordt genoten. Men veroorloove mij een citaat (Zelfopvoeding II, bldz. 36 e.v.)

Deeling van grootere getallen. (Staartdeeling.)

Het is mogelijk om met het kralen-materiaal deelsommen te maken met een deeler van meerdere cijfers, en men kan dat gerust een boeiend rekenkundig spel noemen, dat het kind ook thuis actief bezig houdt. Het gebruik der kralen maakt de wijze van berekening duidelijker en verheft haar haast tot eene *logische* rekenkunde, die de gewone empirische methode verre te boven gaat, daar deze laatste het mechanisme der abstracte berekening tot eenvoudig routine-werk verlaagt.

Die „rekenspelletjes" bereiden den weg vóór tot de beredeneerde rekenkunde, waarmede het kind kennis maakt wanneer het wat verder is.

Als materiaal dient hier niet meer het telraam, maar het vierkante kartonnen rekenbord, dat voor de eerste vermenigvuldigingen en voor de deelingen met één cijfer in den deeler, gebruikt wordt; er zijn alleen meer rekenborden noodig en we hebben een daarbij behoorend kralen-materiaal. Het werk is te ingewikkeld om het duidelijk te kunnen beschrijven, maar het is heel gemakkelijk en belangwekkend in de praktijk.

Het is voldoende om aan te geven hoe het werk met dit materiaal wordt opgezet. De éénen, tienen, honderden, enz. worden voorgesteld door kralen van verschillende kleur: de éénen zijn groen, de tienen blauw, de honderden rood. Voorts zijn er rekjes van verschillende kleur:[1]) witte voor de éénen, tienen en honderden, grijze voor de duizenden, zwarte voor de millioenen; bovendien zijn er bakjes, die van buiten wit, grijs of zwart zijn en van

[1]) In Italië zijn de kleuren van den binnenkant der doosjes en van de kralen voor de éénen wit, voor de tienen groen, voor de honderden rood.

binnen groen, blauw of rood. En bij iedere doos behoort een rekje, dat tien buisjes bevat, met elk weer tien kralen.
Veronderstel dat wij 87.632 door 64 moeten deelen. Daartoe zet men vijf doozen op eene rij, naar de kleur van links naar rechts geschikt als volgt: eerst twee doozen, die van buiten grijs zijn en van binnen achtereenvolgens blauw en groen, dan drie witte doozen, die van binnen achtereenvolgens rood, blauw en groen zijn. In de eerste doos legt men 8 blauwe kralen, in de tweede 7 groene kralen, in de derde 6 roode kralen, in de vierde 3 blauwe kralen, en in de vijfde 2 groene kralen.
Achter iedere doos staat een rekje met tien buisjes, gevuld met kralen van overeenstemmende kleur, die ertoe dienen om éénen van eene hoogere orde te ruilen tegen tien kralen eener lagere orde, volgens de decimale verhoudingen.
Men legt twee rekenborden naast elkaar, onder de rij doozen; in het bord links steekt men het kaartje met het cijfer 6 in de welbekende gleuf, en in de gleuf van het rechterbord het kaartje met het cijfer 4. Om nu 87.632 door 64 te deelen, zet men de beide linker doozen (met 8 en 7 kralen erin) boven de twee rekenborden. Op het eerste bord rangschikt men de 8 kralen in rijen van 6, als bij de eenvoudige deelsommen, en op het tweede bord rangschikt men de 7 kralen in rijen van 4, zooals de deeler op het ingestoken kaartje dat aanwijst. De quotiënten moeten gelijk zijn aan het aantal voltallige rijen op het bord; wat overblijft is de rest. In dit geval zijn de quotiënten 1 en de rest is op het eerste bord 2 en op het tweede 3.
Als dit gedaan is, schuiven de doozen één plaats op, zoodat de eerste doos niet meer meedoet en hare plaats door de tweede doos wordt ingenomen; de grijsblauwe doos staat niet langer boven het eerste bord, doch inplaats daarvan de grijs-groene, en boven het tweede bord komt de wit-roode doos te staan.
Nu moeten wij de kleuren gaan effenen. De twee kralen, die overbleven op het karton met het cijfer 6 zijn blauw, terwijl er nu een doos met groene kralen boven staat. Daarom moeten wij de blauwe kralen gaan inruilen voor groene en nemen daartoe voor elke blauwe kraal een buisje met tien groene kralen. De groene kralen, die als rest op het karton met het cijfer 4 overbleven, moeten worden overgebracht op het linker rekenbord, waarboven nu de grijs-groene doos staat.
Nu moeten nog slechts de groene kralen in rijen van zes worden gelegd, en de doos met roode kralen worden geledigd op het karton met den deeler 4, terwijl daar de kralen in rijen van vier worden neergelegd, als bij de eenvoudige deelsommen.
Als het materiaal naar de kleuren is geordend, gaan wij over tot het gelijk maken volgens het quotiënt op het eerste bord. Men doet dit door één kraal van eene hoogere orde in te wisselen tegen tien kralen eener lagere orde. In ons geval zijn er nu bijv. op het eerste bord drieëntwintig groene kralen, die moeten worden gelegd in rijen van zes. Dit geeft als quotiënt 3 en als rest 5, terwijl er op het tweede bord zes roode kralen worden verdeeld in rijen van vier, hetgeen als quotiënt 1 geeft en als rest 2. Nu

begint de herleiding. Daartoe neemt men één voor één de kralen van het linker bord, die in dit geval groen zijn en wisselt ze in voor tien roode kralen. Deze moeten in rijen van vier op het andere bord worden gerangschikt, totdat men een quotiënt krijgt, dat voor beide kartons even groot is; wat men overhoudt is de rest.
In dit geval behoeft er slechts één groene kraal te worden ingewisseld om 3 in het andere quotiënt te krijgen met 4 tot rest op beide borden.
En zoo gaat men door tot alle doozen aan de beurt zijn geweest. De laatste rest, die we houden, is de rest van de heele deelsom.
Deze oefening vereischt geduld en nauwkeurigheid, maar zij prikkelt de belangstelling in hooge mate en zou een uitstekend spelletje zijn voor het kind om zich 's avonds thuis in zijn eentje mee bezig te houden.
Intellectueele inspanning gaat er niet mee gepaard, maar veel handeling en intense aandacht.
Wanneer de berekening klaar is, kunnen de quotiënten en resten op een vel rekenpapier worden geschreven en door de leidster worden nagekeken.
Wanneer het kind veel van deze oefeningen heeft gedaan, gaat het spontaan probeeren de uitkomsten der berekening „vooruit te zien", zonder dat hij het materiaal behoeft te herleiden, of de kralen te rangschikken, en maakt zoodoende de mechanische bewerking veel beknopter. Wanneer hij eindelijk als met één oogopslag de bewerking „ziet", zal hij in staat zijn de moeilijkste deelingen, met een onbeperkt aantal cijfers te maken, volgens de gewone manier, zonder eenige voorafgaande inspanning, zonder vermoeiende, vervelende en steeds lastiger lessen te hebben doorgemaakt, of tot vernederende verbeteringen te zijn genoodzaakt.

Dit nu is de aanschouwelijkheid ad absurdum. Met een variatie van een bekend woord van SHAKESPEARE zou men kunnen zeggen: *„There is madness in this method"*.
Van vermethodieken gesproken! Wat zegt prof. GUNNING van dit staaltje?

* * *

Het goed recht der methode kan en mag dus niet gezocht worden in een richting, als waarvan bovenstaande als modern aangediende „Spielerei" een afschrikwekkend voorbeeld geeft. Indien wij, moderne paedagogen van de twintigste eeuw het bestaansrecht van een nieuwe methodiek betoogen dan grijpen wij allereerst terug naar wat een oude geschiedenis is, die toch altijd nieuw blijft nl. een juiste omgrenzing en peiling van het kind in zijn verschillende phasen. Onze theoretische grondslag is dus te vinden in wat de jonge kinderpsychologie ons geleerd heeft. En wanneer ik hier een paedagogische geloofsbelijdenis mag afleggen, dan zou ik willen verklaren, dat wij in de toekomst ons zullen moeten richten naar een gematigd behaviorisme.

Ik ben mij ten volle bewust, dat er tegen deze psychologische richting ernstige bezwaren aangevoerd kunnen worden: ik acht mij echter niet competent om hierover een oordeel te vellen. Maar als werkmethode bij het onderwijs is zij, naar mijn oordeel, van onschatbare waarde. Ik veronderstel, dat ik mij in dezen op prof. Roels mag beroepen, die immers op het Eerste Nederlandsche Paedagogische Congres ten aanzien van de studie der kinderpsychologie een verwante meening heeft uitgesproken. Ons onderwijs zit nog vol bijgeloof, onze methodiek hangt vol spinraggen. We moeten den moed hebben de realiteit in de oogen te zien, eerst dan zal de methode de plaats verkrijgen die haar van rechtswege toekomt, nl. het centrum in de vakbelangstelling van alle onderwijzenden.



OVER DE KENTHEORIE EN DE OPVOEDING

III

Met het woord kentheorie, d. w. z. theorie van het kennen, bedoelt men een reeks van onderzoekingen omtrent de voorwaarden voor het menschelijk kennen, zijn methoden en den graad zijner zekerheid.

Voor het grootste deel zijn deze onderzoekingen zeer moeilijk en hebben ze nog niet geleid tot resultaten, waaromtrent allen het eens zijn; maar zelfs al zijn zulke resultaten niet bereikt, toch heeft de discussie over de problemen der kentheorie in hooge mate bijgedragen tot verheldering en verlichting van het vraagstuk, en daardoor tevens licht geworpen op de geheele opvatting van het bestaande. In het algemeen kan men zeggen, dat de ontwikkeling van de kentheorie dezelfde rol speelt voor de menschelijke kennis van alle waarneembare phaenomena als de ontwikkeling van de bronnenkritische methode in de historische wetenschappen voor de kennis van den vroegeren tijd van het menschelijk geslacht. De bronnenkritische methode kan in zooverre beschouwd worden als een toepassing van een bepaald stuk der kentheorie. Evenals

de historische bronnenkritische studiën er op uit zijn, om aan te toonen, vanwaar men zijn kennis omtrent den voortijd heeft, zoo gaat ook de kentheoretische studie na, vanwaar alle menschenlijke kennis stamt en welken graad van zekerheid de verschillende deelen der menschelijke kennis bezitten.

Voor men beproeft deze vragen te beantwoorden, moet men zich intusschen duidelijk maken, wat kennis, in 't geheel genomen, is, en de eerste fondamenteele vraag der kentheorie is dus: „Wat is onder kennis te verstaan".

Zonder te beweren een bepaalde en onaantastbare definitie te geven, kunnen we toch wel zeggen: de menschelijke kennis is het geheel der ware beweringen, opvattingen, onderstellingen en oordeelen, die een of meer menschen hebben bewezen met meer of minder zekerheid. Kennis te hebben van iets wil zeggen: een of meer ware oordeelen te kennen omtrent de zaak in kwestie en redenen te hebben om te gelooven, dat deze oordeelen waar zijn. Een oordeel zal dus zoowel *waar* als *gegrond* moeten zijn om te gelden voor een stuk onzer kennis en de voornaamste vragen der kentheorie blijven dus:

„Wat beteekent het, dat een oordeel waar is." en „Wat beteekent het, dat een oordeel gegrond is?"

Een oordeel of een opvatting is waar, wanneer ze overeenstemmen met het feit of den toestand, waarop ze betrekking hebben. Zeg ik: „Daar is een deur" dan is dit oordeel waar, wanneer er daar inderdaad een deur is.

Een oordeel is gegrond wil zeggen, dat het mogelijk is een of meer gronden aan te geven, waarop het berust en die het zeker of waarschijnlijk maken, dat het oordeel waar is. Men kan zich daarvoor op verschillende instanties beroepen, die in hoofdzaak kunnen gebracht worden tot de volgende vijf groepen:

1. Men kan zich beroepen op eigen rechtstreeksche ervaring van de feiten, waarom het gaat.
2. Men kan wijzen op het feit, dat een oordeel logisch volgt uit andere oordeelen, waarvan de waarheid van te voren was aangenomen.
3. Men kan zich beroepen op zijn eigen herinnering omtrent de dingen, waarop het oordeel betrekking heeft.
4. Men kan wijzen op bronnen, die men als betrouwbaar beschouwt.
5. Men kan wijzen op ervaringen, waaruit blijkt, dat de logische konsekwensies van het oordeel steekhoudend zijn.

In alle vijf dezer gevallen kan men zich intusschen vergissen en daarom is het van buitengewoon gewicht, dat men in zoo groot mogelijken omvang *beproeft* of kontroleert, of de oordeelen, waarop men vertrouwt, waar zijn of niet. In het algemeen kan men zeggen, dat een mensch al te gauw geneigd is te vertrouwen op het oordeel, dat hij zelf velt, of op dat, wat hem door een ander wordt meegedeeld. Maar de omstandigheid, dat men op de waarheid van een oordeel vertrouwt, is volstrekt geen bewijs, dat het oordeel zelf waar is. Men kan bijv., er toe komen te gelooven, dat een oordeel waar is, eenvoudig omdat men het herhaaldelijk ontmoet (Van Houten's cacao is de beste en goedkoopste in het gebruik) of omdat men het gaarne wil gelooven: (Je wordt door de fijnen het meeste bedrogen) of omdat de een of andere autoriteit het zegt: (Vader heeft zelf gezegd, dat ....) Maar herhaling maakt een valsch oordeel nog niet waar; er zijn ook onaangename waarheden; een autoriteit kan het mis hebben, en daarom behoeft men betere garantie om zich te laten overtuigen van de waarheid van een oordeel.

Men meent, dat de voldoening aan dezen eisch het best geschiedt door wat men noemt: de *wetenschap*. Dat een bewering of een onderstelling wetenschappelijk is, wil in de eerste plaats zeggen, dat ze zooveel mogelijk welgegrond en gekontroleerd is. Maar *principieel* verschilt wetenschappelijke kennis volstrekt niet van de gewone kennis der gewone menschen van de gewone dingen van het allergewoonste dagelijksch leven en de methoden, waarmee men zich *wetenschappelijke* kennis verschaft, zijn volstrekt niet *principieel* verschillend van de wijzen, waarop men in het dagelijksch leven tracht iets te weten te komen. Ik leg hier den nadruk op, omdat ik meen, dat het belangrijke konsekwensies voor de paedagogiek met zich brengt. Ook in paedagogische geschriften stuit men soms op de uitdrukking: *de* wetenschappelijke methode. Deze uitdrukking is evenwel zeer ongelukkig gekozen. 1e omdat ze doet denken, dat er slechts *een* wetenschappelijke methode is. 2e omdat ze doet denken, dat er nog *andere* dan wetenschappelijke methoden zijn om tot kennis te komen.

Wat is een methode? Onder een methode verstaat men een planmatig voortschrijden tot het bereiken van een bepaald doel. Wanneer het doel is: het verkrijgen van ware kennis, dan kan men spreken van kenmethoden en onder deze is de beste die, welke het zekerst voert tot ware kennis. Die noemt men dan: wetenschappelijke methode. Men kan ook zeggen, dat men onder

wetenschappelijke methode verstaat een planmatige wijze van voortschrijden tot het verkrijgen van wetenschap d. w. z. van de zekerst mogelijke kennis omtrent voorwerpen van wetenschappelijk onderzoek.
Maar welke zijn die voorwerpen nu?
Ja, principiëel zijn dat *alle* dingen, waarvan wij menschen iets kunnen weten. Men spreekt wel eens — en terecht — van de grenzen der wetenschap. Maar deze grenzen zijn altijd voorloopige en feitelijke, geen principiëele of onoverkomelijke. D. w. z. ze geven slechts aan, dat men *op een zeker tijdpunt* een bepaald deel van het bestaande tot objekt van wetenschappelijk onderzoek heeft gemaakt. De wetenschappelijke kennis is daarom altijd brokstukachtig. Dat beteekent evenwel niet, dat er bepaalde objekten zijn, die nooit aan een wetenschappelijk onderzoek zouden kunnen worden onderworpen. Veel van wat voor honderden jaren ondoorzichtig en raadselachtig scheen, schijnt ons nu verklaard en veel van wat ons ondoorzichtig en raadselachtig schijnt, zal over een paar honderd jaar zijn opgeklaard. Evenwel behoeven we niet te denken, dat er een oogenblik zal aanbreken, waarop alle raadsels zijn opgelost, want voor elk vraagstuk, dat opgelost wordt, duiken er voor het denkend verstand weer andere op. Dezelfde ervaring bewijst, dat het onmogelijk is op een gegeven tijdstip te zeggen, hoe lang het zal duren, voor bepaalde vraagstukken zijn opgelost en welke problemen er op een bepaalden tijd als onopgelost zullen overblijven. De grenzen der wetenschappelijke kennis kunnen worden beschouwd als in het onbepaalde verschuifbaar. Ze vallen op elk tijdstip samen met de draagwijdte der op dat tijdstip gevonden wetenschappelijke methoden.
Methoden, want er zijn er verschillende. Om een betrouwbare kennis van de dingen te verkrijgen, moet men nl. verschillende methoden gebruiken, al naar den aard der dingen zelf. In de physica gebruikt men ten deele andere methoden dan in de mathematiek, de chemie, of de biologie. Iedere wetenschap heeft methoden, die voor haar anders zijn dan voor een andere en die afhangen van haar eigen aard. De *speciale* methoden, vertoonen evenwel trekken van gemeenschap, waaruit blijken kan, dat er een generale methode is, waarvan de speciale bijzondere toepassingen zijn. Het gemeenschappelijke in vele der in de mathematiek gebruikte methoden (bijv. methoden voor het oplossen van algebraïsche vergelijkingen, differentiaal vergelijkingen en funktiöneele vergelijkingen) is dat ze *deductief* zijn d. w. z. dat

ze — ruw gezegd — redeneerend zijn. Het gemeenschappelijke in vele der in de natuurwetenschappen gebruikte, speciale methoden is, dat ze *experimenteel* zijn d. w. z. dat ze bestaan in het bijeenbrengen van zekere bepaalde voorwaarden en het variëeren van deze voorwaarden om te onderzoeken, op welke wijze dan de resultaten variëeren. Het gemeenschappelijke voor vele der in de historische en philologische wetenschappen gebruikte speciale methoden is, dat ze *bronnenkritisch* zijn, d. w. z. dat ze uitgaan van het onderzoek van het overgeleverde omtrent het leven in den vroegeren tijd om te constateeren, wat men (met meer of minder zekerheid) kan besluiten uit deze gegevens omtrent den toestand in vroegere tijden. Het gemeenschappelijke in de methoden voor vele der natuurwetenschappen en der sociale wetenschap is dat ze *statistisch* zijn d. w. z. dat ze uitgaan van een groot aantal gevallen om de doorsnee-eigenschappen en de doorsnee-wet te zoeken, die voor alle geldt.

Als uitdrukking voor het gemeenschappelijke in elk dezer groepen van methoden zeggen we, dat we hebben de deduktieve, de de experimenteele, de bronnenkritische, de statistische methode. En als uitdrukking voor het gemeenschappelijke in al deze groepen spreken we dan van: de wetenschappelijke methode.

Waarin bestaat dan het karakteristieke van de wetenschappelijke methoden? Hierin: dat ze betrekkelijk betrouwbaar zijn d. w. z. dat ze tot een betrekkelijk betrouwbaar weten omtrent de objekten van onderzoek leiden. Hier ligt niet in opgesloten, dat men deze methode gebruikend, altijd met onfeilbare zekerheid kan zeggen, hoe het met het objekt geschapen is. Integendeel, in den regel kan met dat slechts met een zekere mate van zekerheid zeggen. Maar men kan zich een idee vormen omtrent den graad van zekerheid der resultaten van het onderzoek. Dat komt, doordat men zulke methoden tracht te volgen, die in staat stellen om de resultaten van het onderzoek te kontroleeren, zoodat het duidelijk kan worden, of dan wel in hoeverre ze juist zijn of niet — men kan daarom zeggen, dat de kern van de wetenschappelijke methode is: de mogelijkheid van het kontroleeren der met haar verkregen resultaten. Er is niets gemakkelijker dan iets mee te deelen omtrent de gesteldheid van een objekt, maar wanneer deze mededeelingen onkontroleerbaar zijn, is de kennis, die ze pretendeeren te bevatten, inderdaad niet aanwezig. Het tegenovergestelde kan even goed waar zijn. Daarom kan men aan zulke onkontroleerbare gegevens ook geen waarde hechten als uitdrukking van de kennis omtrent

het beschouwde objekt. En daarom bestaan er ook naast de wetenschappelijke methoden geen gelijkberechtigde voor het kennen der waarneembare dingen.
Een andere eigenaardigheid van deze methoden is, dat men ze zoo tracht in te richten, dat ze voeren tot resultaten, die voor geen tweeërlei uitlegging vatbaar zijn; d. w. z. tot kennen van een wel omschreven en nauwkeurig karakter. Een voorwaarde hiervoor is, dat men zoo nauwkeurig en zoo scherp mogelijk bepaalt, welke objekten men onderzoekt. Vage mededeelingen hebben altijd grootere kans van juist en waar te blijken, dan scherp belijnde, omdat ze door hun vaagheid een grooter aantal verschijnselen omvatten. Maar het weten, dat ze uitdrukken, is minderwaardig, omdat het meer onbepaald is dan het weten, dat in een scherp omlijnde mededeeling wordt gegeven. Als men van iemand weet, dat hij Nederlander is, weet men minder van hem, dan wanneer men weet, dat hij een Hollander is. En weet men, dat hij een Hollander is, dan weet men minder dan wanneer men weet, dat hij een Amsterdammer is. In de wetenschap streeft men er daarom altijd naar om de kennis der dingen zoo nauwkeurig en speciaal mogelijk te doen zijn. Maar omgekeerd zoekt men ook te komen tot een weten, dat zoo algemeen mogelijk is. Men tracht niet alleen ieder enkel, konkreet verschijnsel te onderzoeken met de grootste nauwkeurigheid, maar men tracht ook in den grootst mogelijken omvang te onderzoeken, welke van de nauwkeurig gekonstateerde momenten aan de heele groep van verschijnselen gemeen zijn. Wanneer men zijn generaliseering slechts bouwt op enkele gekonstateerde gevallen, dan maakt men zich schuldig aan „generaliseeren", zooals we dat met een verkeerden term noemen. We moeten spreken van *overhaast* generaliseeren. Want generaliseeren moet men wel, wil men van zijn kennis gebruik kunnen maken. Immers passen we op een enkel geval toe, wat we bevonden hebben steek te houden voor een heele reeks van gevallen. En daarop berust juist een groot deel van de waarde van ons weten. Speciaal in de mathematiek. De groote toepasselijkheid der mathematiek vloeit juist voort uit de generale waarde van haar stellingen. Als 2 en 2 samen 4 is, dan is ook 2 appelen en 2 appelen vier appelen, 2 minuten en 2 minuten vier minuten, enz.
Iets dergelijks geldt voor stellingen in de physica en de andere wetenschappen, maar de toepasselijkheid wordt minder, naarmate men zich meer van de mathematiek verwijdert. De meeste stellingen

in de historie en de geografie betreffen speciale phenomena: een enkel persoon, een enkele rivier; en ze kunnen daarom niet zonder meer op andere worden toegepast. Wanneer men, zonder te onderzoeken of het wel kan, een stelling toepast buiten de grens, waarbinnen ze geldt, dan maakt men zich schuldig aan *overhaast generaliseeren*. Wanneer men bijv. weet, dat enkele menschen in Amsterdam ziek werden door drinkwater, is het overhaast generaliseeren, wanneer men beweert, dat het drinkwater er slecht is. Wanneer men in den regel gelijk heeft, dan is het overhaast generaliseeren, wanneer men op dien grond meent, dat men altijd gelijk heeft. Dit overhaaste generaliseeren is een der grootste oorzaken van vergissingen en daarom moeten onze kinderen leeren er tegen op hun hoede te zijn.

Uit hetgeen voorafgaat moge blijken, dat „de wetenschappelijke methode" in geen enkel opzicht in wezen verschilt van de methoden, die ieder verstandig mensch in het dagelijksch leven gebruikt om zich kennis te verschaffen. Wat haar beter doet zijn, is de hoogere eisch ten opzichte van kontrole en nauwkeurigheid, en dientengevolge de betere resultaten, waartoe men met behulp der „wetenschappelijke" methode kan komen. Maar dit is in geen enkel opzicht het gevolg hiervan, dat de mannen der wetenschap toegerust zouden zijn met speciale eigenschappen, die men niet onder ongeleerde menschen zou vinden.

Afgezien van het verschil in begaafdheid d. w. z. in den ingeboren intensiteitsgraad der eigenschappen, een verschil, dat men ook vindt bij niet-wetenschappelijke menschen, berust het onderscheid tusschen deze en de mannen der wetenschap uitsluitend hierop, dat de laatste door hun bijzondere opleiding een grooter schat van kennis hebben vergaderd en hun vermogens hebben geschoold op bepaalde terreinen en daarom *op deze terreinen* fijner waarnemen en meer kritisch denken. Buiten deze terreinen kan de man van wetenschap soms zeer onkritisch en naïef zijn, en daarop berust het zeker voor een groot deel, dat hij dikwijls een „onpraktischen" indruk maakt. Maar het verschil is niets dan een graad-verschil. Zelfs de wetenschappelijke waarnemingsinstrumenten, maken het slechts mogelijk fijner en nauwkeuriger waar te nemen maar veranderen het karakter van het waarnemen niet. Terecht heeft ANATOLE FRANCE opgemerkt: „Een oog, gewapend met een mikroskoop, is en blijft een *menschelijk* oog."

Er is niets geheimzinnigs in de mannen van de wetenschap of

in hun resultaten, en ieder geloof en iedere opvatting van meer dan oogenblikkelijk of persoonlijk belang, is direkt wetenschap, zoodra de betrekkelijke betrouwbaarheid er van kan worden aangetoond. Het verschil tusschen gelooven en weten is, wanneer het de dingen van de waarneembare natuur betreft, dus slechts een graadverschil, terwijl tegenover de niet waarneembare dingen de man van wetenschap precies zoo staat als de niet-wetenschappelijke. Hij moet ze aannemen op het gezag van bronnen, die hij als betrouwbaar beschouwt, of hij moet ze verwerpen.

Wanneer we de instanties voor het kennen nagaan, dan blijkt het wel, dat kennen veronderstelt *een zekere persoonlijke gesteldheid tegenover de dingen.*

1. Het beroep op eigen rechtstreeksche ervaring.

Wie die ervaring niet heeft, kan er zich natuurlijk niet op beroepen. Maar hij kan evenmin ontkennen, dat een ander ze wel heeft.

2. Een oordeel volgt logisch uit andere oordeelen, waarvan de waarheid van te voren was aangenomen.

Wie die waarheid niet heeft aangenomen, kan hoogstens op de formeele juistheid van de konklusie aanmerking maken. Maar omtrent de waarheid van de konklusie kan hij alleen beweren, dat hij anders tegenover de dingen staat.

3. Het beroep op zijn eigen herinnering.

Wie de dingen niet kent, heeft er geen herinnering aan, maar zal niet mogen beweren, dat ze niet bestaan. Als ik mij beroep op mijn herinneringen aan China, zal niemand beweren, dat dit land niet bestaat, omdat hij die herinneringen niet heeft.

4. Het beroep op bronnen, die men betrouwbaar acht.

Wie ze niet als betrouwbaar beschouwt, op dien rust de bewijslast van de onbetrouwbaarheid. Kan in laatster instantie nòch het bewijs voor de betrouwbaarheid nòch dat van de onbetrouwbaarheid worden gegeven, dan beslist weer de persoonlijke houding tegenover de bronnen.

5. Het beroep op ervaringen, uit welke blijkt, dat de logische konsekwensies van het oordeel steekhoudend zijn.

Maar men behoeft oogen om te kunnen zien, dat inderdaad de konsekwensies steekhoudend zijn. Evident is slechts datgene, dat overeenkomt met de persoonlijke gesteldheid van den waarnemer. Het kan voor mij evident zijn, dat mijn kindeen van mij houden en ik kan dit zien in allerlei ervaringen, terwijl een ander in die ervaringen geen blijk ziet, dat de logische konsekwensies uit het oordeel: mijn kinderen hebben mij lief" steekhouden.

Dit is in groote trekken, wat de kentheorie ons kan leeren omtrent de menschelijke kennis der dingen, omtrent haar voorwaarden, haar methoden en haar zekerheidsgraad. Van deze theorie kan de paedagoog in elk geval twee dingen leeren:

1°. Dat ons weten berust op onze persoonlijke gesteldheid tegenover de dingen.

2°. Dat al ons weten omtrent de dingen begrensd is en slechts tot op zekere hoogte betrouwbaar.

Hiermee is tevens duidelijk, dat het weten afhankelijk is van het zijn. Niemand ziet meer dan waarvoor hij oogen gekregen heeft. En het zou dwaas zijn, wanneer de blinde zijn wereldbeeld als het ware zou willen voorstellen of de bijziende de heerlijke verten zou ontkennen, omdat hij ze niet ziet.

Maar als dat gezegd is, dan kunnen we ook rustig verder gaan en nagaan, wat de kentheorie met betrekking tot de waarneembare dingen ons leert omtrent het verkrijgen van kennis en omtrent het kontroleeren van het gevondene. En het is in veel grooter mate dan gewoonlijk geschiedt mogelijk onze kinderen deel te geven in deze gewichtige dingen. Evenals op alle andere terreinen komt het er bij het vergaren van kennis op aan de leerlingen op te wekken tot zelfwerkzaamheid in plaats van hen te leiden tot passiviteit. Niet alleen opnemen, ook verwerken. Tot eigendom maken. Kontroleeren van het gevondene. De lagere school geeft in den regel niet veel anders dan de resultaten van anderer studie. En het is de vraag, of ze wel anders kan doen. Want de kinderleeftijd is niet die van het zelfstandig onderzoek. Maar wat ze kan en moet leeren is nauwkeurigheid en zelf-kontrole.

Nauwkeurigheid veronderstelt voorzichtigheid en kontrole veronderstelt kritiek.

Zoo moeten de leerlingen dus leeren voorzichtig te zijn in hun konklusies en nauwkeurig in hun waarnemen en niet alleen woorden te gebruiken, maar hun woorden te doen zijn zoo nauwkeurig mogelijke weergave van hun gedachte. Ze moeten leeren te overwegen, wat voor en wat tegen een bepaalde opvatting te zeggen is. Dat zal binnen beperkte grenzen mogelijk zijn. Vooral in de prepuberteits jaren, wanneer de kritiek ontwaakt, is het goed, wanneer de school leert, dat er aan alle dingen een vóór en een tegen is. Het komt er voor den onderwijzer op aan, dat hij niet den indruk wil geven alwetend te zijn. Hij moet bij elke passende gelegenheid gaarne toegeven, dat er dingen zijn, die hij niet weet. Hij zal dus moeilijkheden niet moeten wegmoffelen, maar erkennen,

dat ze bestaan. Het is bedrog, wanneer de onderwijzer een schijnoplossing geeft, in het vertrouwen op den ongeoefenden kritischen zin van den leerling. Ontdekt deze de hapering in de bewijsvoering nog niet, de onderwijzer kan verzekerd zijn, dat hij ze straks wèl zal zien en dan is er grooter onheil geschied. De leerling moet geoefend worden in de zelfkritiek. Nazien van eigen werk, voor het ter korreksie wordt ingeleverd. Het is een groote fout, wanneer werk wordt aanvaard, dat de sporen vertoont van niet nog eens te zijn overgelezen. Niet zoo zeer, omdat er dan wel een fout is kunnen blijven zitten, maar veel meer, omdat hierdoor in de hand gewerkt wordt, dat de leerling eigen werk niet met een kritisch oog beschouwt. Vooral in den tijd, waarin de kritiek ten opzichte van anderen zoo scherp kan zijn, is het van belang, dat ook de zelfkritiek worde geoefend.

In deze periode, is het van meer belang dat de kinderen leeren, op welke wijze ze tot kennis kunnen komen, dan dat ze volgepropt worden met pasklare kundigheden. Het leeren hanteeren van het gereedschap is van meer waarde dan het in bezit krijgen, van een prachtig stuk werk. Deze gedachte der Arbeitsschule heeft recht op onze aandacht. Wij zitten nog te veel vast aan de Lernschule of misschien nog meer aan de Lehrschule. De noodzakelijkheid, om veel kennis mee te deelen, verhindert ons vaak onze kinderen zelf te laten bezig zijn. Vooral in de scholen voor voortgezet onderwijs is de moeilijkheid hierin gelegen, dat we een tastbaar resultaat moeten bereiken. De talen — drie moderne en op de gymnasiën nog twee klassieke talen eischen een groot stuk van onzen tijd. Tegenover de ons omringende landen zijn wij in dit opzicht zeker in het nadeel. Want bij de talen is het te doen om kennis. En een geannoteerd leesboek heeft veel voor boven een boek, waarbij de leerling geheel aan zich zelf is overgelaten. Zoo lang we nog in haar geheelen omvang de historie behandelen en afvraagbare kennis verlangen, is het onmogelijk te doen, wat op de Deensche hoogere scholen geschiedt nl. een stuk historie te laten bestudeeren uit schrijvers van verschillende nationaliteit. In de Engelsche leerboeken heet de man, die den slag bij Waterloo gewonnen heeft, WELLINGTON en beduidt BLÜCHER's ingrijpen niet veel, terwijl Duitsche leerboeken BLÜCHER de eer der overwinning toekennen en de Nederlanders zich beijveren om te doen uitkomen, dat zonder het optreden der Nederlanders bij Quatre-Bras er van een overwinning bij Waterloo geen sprake zou zijn geweest.

Het ligt voor de hand, dat kinderen geen mannen van wetenschap in grooten stijl kunnen zijn. Ze zijn *niets* in grooten stijl. Als ze een goed opstel maken, zijn ze geen schrijvers en als ze mooi zingen, geen zangers.
Ons blijft dus niet veel anders over dan onze kinderen te leeren, nauwkeurig en trouw te werken. Dat ze niet moeten meenen, dat er omtrent de allereerste gronden van kennis eenige andere zekerheid bestaat dan de *zekerheid des geloofs*. Dat men tot de dingen komt met eigen persoonlijkheid en eigen beginselen. En dat er geen enkele wetenschap is, ze moge zich met nog zooveel nadruk objektief noemen, die inderdaad objektief is d. w. z. die zonder Voraussetzung de dingen beschouwt.



RONDOM DE *ABENDSTUNDE*

III

„Sie ist vornd zu allem, was ich schreiben werde" — dit was Pestalozzi's voorzeggende mening aangaande zijn *Abendstunde eines Einsiedlers*. Zijn filozofische gedachtenwereld, die hij zich in zijn arbeid aan zijn kleinere jeugdgeschriften had gevormd, vond daarin haar uiting; terwijl er tevens de kiem voor volgend werk van hetzelfde karakter in lag. Zooals bekend is, verscheen de *Abendstunde* in 't Mei-nummer 1780 van de „Ephemeriden" van Iselin. Maar al in 't voorafgaande jaar had Pestalozzi met dezen herhaaldelijk over zijn nieuw geschrift gekorrespondeerd. In een ongedateerden brief uit de eerste helft van 1779 schreef hij hem o. a.: „Ich arbeite in gleichen Grundsez und Lineamente Von der Bestimmung des Menschen — in seinen Classen und Lagen — mit hoher Aussicht." Deze woorden hebben ontegenzeggelijk op de *Abendstunde* betrekking — al wordt deze titel daarbij niet genoemd. En doordat Pestalozzi in dienzelfden tijd zich voorstelde, het landvolk in de avonduren te onderwijzen —zooals hij dat dan ook later in zijn *Christoph und Else*

gedaan heeft — wordt die titel„ Abendstunde" verklaarbaar. [1]) In een anderen ongedateerden brief (van 13 Juni 1779), dien hij schreef bij of na de toezending van het manuskript aan ISELIN, betreurde hij de duisterheid van zijn opstel; maar, zoo stelde hij het voor, gezien zijn ontwikkeling als schrijver, was er niet veel anders van hem te verwachten. Dan volgt de bekende passage, betreffende zijn uitlating over GOETHE: „Goethe lasse ich gerne durchstreichen" *enz.* Na een verwijzing naar een brief van den 9en Juni 1779 — waarover straks nog gesproken zal worden — verzoekt hij, de strekking van dien brief op een geëigende plaats nog tot uitdrukking te willen brengen. En den vorm hiervan geeft hij dan zelf aan: „Anmerkung. Der Verfasser der abendstund hat bey anlass einer politischen schrifft" *enz.* — zooals we dan ook lezen, als een soort naschrift, na de *Abendstunde* zelf. De brief besluit dan:

Teuerster Iselin — Diese zwyfache anwendung der allgemeinen Seze der abendstund sind mir wichtig — man lesst zu offt Wahrheit in allgemeinen sezen gehen — ohne sie in ihren folgen zu denken — Politik scheinet mir ein wirrwarr ohne diesen Fuss — und unsere kalte wortreligion — scheinet mir wahres Eigenthümliches wenn Sie wollen bis zur griechischen volksverfeinerung erleuchtetes Heidentum. Alle Weissen geben uns Liecht und Wahrheit — aber Jesus allein zeigte der Menschheit den Vatter — und im Kinderglauben an diesen Vatter — Erziehung Bildung und vervollkommnung Ihres wessens — Jesus enthüllte der Menschheit die innere Triebfeder ihrer Natur — wodurch Sie allgemein fehig wird die Wahrheit und Erleuchtung der Weissen zu benuzen — die Weissen berechneten den Werth der Tugend genau — Jesus — bildet die Menschen in Einfalt Sie zu thun —
So sehe ich die Sach an und so tringend scheint mir das Bedürfniss — unsere Philosophische Lehrart — der Einfalt Jesu wieder zu nehern —
und ich wünsche dises Zeugniss meiner verEhrung Jesu in (den) Ephemeriden weil das Jahrhundert sich vor dem Namen des Weisen Jesu allegemein schemet [2])

Ongetwijfeld is deze brief een belangrijk dokument voor het verstaan van de *Abendstunde*, in 't bizonder voor de sfeer waarin deze werd opgesteld. Dit zelfde is het geval met den reeds genoemden brief van den 9en Juni 1779, die eveneens ongedateerd was. Het doel dat PESTALOZZI met dezen beoogde was, om aan

---

[1]) vgl. Schönebaum, *Der junge Pestalozzi*, blz. 90 vg. Uit deze bizonderheid blijkt, dat mijn vertaling van dezen titel met „Avondoverdenking" (in het eerste nummer van „Bekende Paedagogen", bij de uitgeverij dezes) de bedoeling van Pestalozzi niet weergeeft: beter is dus „Avondonderwijzing".
[2]) Kehr, *Pädagog. Blätter* XIII, 95. De afkortingen zijn door mij voluit geschreven.

Iselin uiteentezetten, welke religieuze beginselen ten grondslag lagen aan zijn politieke. Van deze laatste had zijn „Freiheitsrede", eveneens uit het jaar 1779, getuigd. Pestalozzi had die voor den druk bestemd, en ze op aanwijzing van Iselin herhaalde malen omgewerkt; verschenen is ze echter nooit. De reden hiervan is misschien, dat na nieuwe bedenkingen van Iselin, die Pestalozzi niet meer kon billijken, deze het toen maar beter vond van publiciteit aftezien. [1]) Van die rede zijn fragmenten bewaard gebleven van vier verschillende bewerkingen. Voorts hebben in het „Schweizerblatt" van 1782 enkele fragmenten ervan gestaan. De geheele rede is nu door Walter Feilchenfeld gerekonstrueerd. [2]) Ze handelt „von der Freyheit meiner Vaterstatt!" Heel in 't kort zal ik trachten den inhoud ervan eenigermate weertegeven; terwijl enkele citaten evenzooveel sprankels van den geest zullen zijn, waarin ze geschreven is. Pestalozzi richt zich tot de „Edle Männer", de patriottische regeerders van zijn stad. Het heil van het vaderland, zegt hij, is het doel van de vrijheid. Deze is de bevrijding van de belemmeringen, aan dat doel in den weg gelegd. Aan de vrijheid hebben we het te danken, dat wij er zijn met voor ons nuttige instellingen. Aan de zorg van de Patriotten is nu de vrijheid aanbevolen. Wel moet iedere staatsinrichting de menschelijke vrijheid beperken; maar daarbij moet tevens bedacht worden, dat de regeering er is ter wille van de menschen, en niet omgekeerd. Niet alle regeerders zijn hiervan doordrongen.

Dann der Genuss hoher Freyheitsrechte, der Antheil und Einfluss in die Regierung, ohne innere Regierungsfähigkeit, ohne innere Freyheitswürde ist äusserst gefährliche Landeslaage und leitet zu dem nicht weniger mindern als stolzen

---

[1]) Schönebaum t. a. p., blz. 88 vg.

[2]) afgedrukt in de nu in bewerking zijnde uitgaaf van de *sämtl. Werke*; uitg. Buchenau, Spranger, Stettbacher I, 203 vgg. Met 't oog op enkele citaten die uit dit deel hier nog zullen volgen, zij meegedeeld, dat in deze uitgaaf Pestalozzi's werken niet in een modern kleed zijn gestoken. Integendeel besloot men „zu einer möglichst konservativen Behandlung des Textes, nicht nur im Interesse strenger Wissenschaftlichkeit, sondern schon aus der Erwägung heraus, dass man Pestalozzi ein Beträchtliches von seiner Originalität rauben würde, wollte man ihn nicht „so ungekämmt und ungewaschen" lassen, wie er sich nun einmal im Leben gegeben hat." Terloops merk ik op, dat deze laatste „Erwägung" alleen reeds „im Interesse strenger Wissenschaftlichkeit" geboden was. „Vorarbeiten" tot deze vrijheidsrede, en tot de „Abendstunde" zijn de twee fragmenten, getiteld *Wenn ist der Zustand in der Societet besser als der im Wald*, en *Wert der Landessitten*.

Knechtsgeist von Bettelern mit Ordenszeichen. Ich will diese Wahrheit nicht schwecher sagen, dann ich hasse den Schein der Tugend beym Laster und den Schein der Hoheit und Grösse bey Knechten.

In een republiek is de kans op vrijheid grooter dan onder een vorst, omdat men in dit laatste geval slechts van diens persoonlijke genade afhangt; terwijl in een republiek het heele volk tot de vrijheid kan worden gevormd. Er volgt dan een mooie omschrijving van wat vrijheid is. Wie de vrijheid van anderen niet vermag te eerbiedigen, is niet geschikt om burger in een vrije republiek te zijn.

Patriotisme ist nichts andres als die Sterke des Burgers in den Fehlen, welche grosse Überwindung fordern, nicht durch eigne Geniessungen allgemeinere und höhere Seegnungen des Volks zu schwechen, es ist gebildete Kraft des Burgers zu aller Gerechtigkeit gegen sein Vatterland, auch im Fahl, wo er sich selbst opfern muss, eine Kraft, die sich auf treuem, festem, innigem Vattersinn, auf warmem, lebendem Bruder-, auf samftem, liebendem, dankendem Kindersinn der Nation gründet. Daher sind es die heiligen Bande der Natur und des Blutes, unter denen Tugend und Sitten so samft im Stillen des Hauses emporwachsen. Diese bildende Schule Gottes zur Tugend und Weisheit [ist] für jeden in seinem Stand bildende Schule des Staats zur Fryheitsfehigkeit des Bürgers. Erleüchtender, warmer Vattersinn ist die wahre Weisheit des Regenten, sy er Fürst oder Landesvatter eines fryen Volkes.

Verder hangt het van de volkszeden en de wetten af, of er de ware vrijheid zal heerschen; terwijl de innerlijke wetgeving bij een volk meer waard is dan de geschreven wet.

Das sag ich den eiffrigen Hüttern des Buchstabens unserer Freyheitsgeseze: ohne Freyheitsgeist und Freyheitssin ist dein Vatterland nicht frey, was auch immer der Buchstab deiner Geseze bestimt, dass es seyn könte.

Hierop gaat dan de rede nog door, ook in verband met meer lokale toestanden. Er wordt gewezen op het gevaar van te groote geldelijke inkomsten bij de regeerders; geprezen wordt de republikeinsche staatsregeling, waar niet de eene groep boven de andere eer bewezen wordt, waar alles in evenwicht wordt gehouden, zonder partijgeest. Algemeene welvaart was de eeuwen door het gevolg van deze vrijheid.

Wen Gott lieb hat, dem giebt er ein Haus in Zürich, das war Landesrede des Burgers, der seinen Seegen fühlte, und des Frömbden, der ihn beneidete, nicht den Seegen des eiteln Freyheitnahmens, sondern den reinen Seegen eines allgemeinen häuslichen Wohlstands. Wahre Freyheit ist Volksseegen, wahre Freyheit wohnet nicht in den Hütten des Hungers und des tieffen, niedern Ellends, so wenig als in den Pallästen des adelichen Städters, der die gemeinen Berufszweige des Burgers verachtet und beschimpfet.

Dan wordt de lof van het voorgeslacht gezongen; in 't bizonder met betrekking tot den heiligen ernst, waarmee de verkiezingen voor den Raad plaats vonden, in het gevoel van het groote belang dezer zaak. Maar nu ontbreken de volkszeden, ontbreekt de vrijheidsgeest; en beiden moeten weer worden opgeheven: „und die Weisen und Guten zur Einigkeit dieses Endzweks zu lenken, und Liecht und Wahrheit über diesen Gegenstand zu verbreiten, ist mein Endzwek."
Het ideaal „des weisen, Freyheit liebenden Vatters des Vatterlands" wordt nu geschetst: hoe hij zelf, als persoon, zal zijn (met een waarschuwing tegen den bedriegelijken schoonen schijn bij sommige regeerders); wat zijn houding zal zijn ten opzichte van de landsinstellingen en de beroepen en bedrijven. De industrie, die nu het volk eeuwen lang welstand heeft bezorgd, kan echter ook een verkeerden invloed hebben; als ze nl. slechts enkele kringen ten goede komt, die dan door hun „Grossreichtum" tot heerschzuchtige gebieders worden, waardoor de vrijheid ondergraven wordt. „Die Freyheit des Volks hafftet und lebet nur bey der gesicherten Krafft des Gleichgewichts der burgerlichen Geschlechter und Beruffen." Daarop worden de toestanden geschetst die ontstaan, als dit niet meer het geval is. Er zijn symptomen waaruit blijkt, dat inderdaad de huiselijke en zedelijke welstand van het volk wordt ondergraven; en we vernemen, hoe „der weise Vatter des Landes" tegenover de misstanden zal optreden. Deze worden, soms op striemende wijze, blootgelegd. Met aandrang wordt opgewekt, zich aan de van ouds beproefde staatsregeling te houden. Vooral wordt ook gewaarschuwd tegen een toenemend militairisme. Laten toch de hooger geplaatsten meewerken aan de verheffing van hun in ellende en vernedering verzonken medeburgers. En deze laatsten moeten niet menen, dat ze gelukkiger zullen worden door het navolgen van de ijdele uiterlijkheden van de beter gesitueerden. De schrijver droomt dan van een betere toekomst; maar als hij tot de werkelijkheid is teruggekeerd, wordt het hem weer bang om het hart. Hij spreekt dan ook als zijn overtuiging uit:

Alles Heil der Welt, häusliches Glük, die Seegensverhältnisse des Regenten und Burgers, und du, ihre veste Stütze, Gerechtigkeit, ach, du wohnest nicht auf Erden ohne Gottesforcht und Menschenliebe. Sie aber, die jeden Seegen und jede Gerechtigkeit würkende Liebe, bildet sich im samften Fühlen der heiligen Bande der Natur und des Bluts, im reinen Vattersinn und im reinen Kindersinn der Menschheit. Immer, immer kom ich wieder zur hohen Einfalt dieser Gottes-

führung der Menschheit. Gebildeter Kindersinn ist Sicherstellung der vätterlichen Liebe, folglich auch der freyen Geniessungen der Kinder und gegenseitiger Gerechtigkeit.

Alleen het wederzijdsche gevoel van die vaderlijke en kinderlijke gezindheid vermag zegen te brengen; ook de zegen der vrijheid.

Freyheit, du heilige Pflanze der Menschheit, nicht schnelle Auswüchse sumpfichter Wiesen sind deine Früchte; in reinen, himmelduffenden Höhen wachset die heilige Pflanze stille empor zu häuslichem Seegensgenuss: darum bist du es, du, die du allen Seegen der Welt gründest, allen Kindersinn und alle Vatterherzen rein bildest! Geheiligte Gottes, Religion, du bist es alleine, die Freyheit bescheeret.

Laat men zich, ook in dit opzicht, houden aan den weg door het voorgeslacht bewandeld. En dan luidt het slot:

Edler und grösser ist die freye, geseegnete Menschheit, wenn Gottes Dank und der Ewigkeit Hoffnung sie leitet, schüzet und heiliget und des Volks und der Patrioten Tugend dem Vatterlande sichert und dich, Geist der Freyheit und der Verfassung, im Heiligtum Gottes uns weihet.

Uit dit zeer beknopte overzicht, waarbij ik ook graag nog enkele citaten meer gegeven had, zal men toch — en in 't bizonder uit de citaten — al gepreludiëerde motieven uit de *Abendstunde* hebben kunnen vernemen. In nog sterkere mate is dit het geval met den al tweemaal vermelden brief van 9 Juni 1779, waarmee we nu moeten kennis maken. Vier dagen later schreef PESTALOZZI ervan aan ISELIN: „Mein Brief an Sie vom 9ten Juny ist die anwendung der allgemeinen Wahrheit der abenstund auf politische Freyheit, und auf das Verdienst der Lehre Jesu." Het was „der wichtigste brief den ich meinem Leben jemand geschrieben," zegt hij zelf. Hier volgt daaruit een groot fragment, [1]) waarin heel duidelijk gedachten uit de *Abendstunde* als echo's weerklinken. Zelfs ook het rythme ervan is hier hoorbaar. PESTALOZZI had trouwens, toen hij dezen brief schreef, de *Abendstunde* al wel opgesteld [2]) — vandaar deze echo's.

Grosser gedanke der Religion, dass wir kinder Gottes sind (er) bildet uns zu Brüdern und Brudersinn und Liebe ist einige quelle würkender Menschen gerechtigkeit.
Sehen Sie meine politische grundbegriffe. —
aber nun muss ich ihnen jez auch meine noch nie geäuserte Religionsbegriffe hinwinken (*sic.*) weil sie mit den Politischen zusammen hangen.

---

[1]) De brief is afgedrukt bij Kehr, *Pädagog. Blätter* XIII, 90 vgg. De afkortingen zijn door mij voluit geschreven.
[2]) Immers, zijn brief van vier dagen later sloeg op het manuskript ervan; zooals we gezien hebben. Vgl. ook de „Anmerkung" aan het slot van de *Abendstunde*.

— Menschen Tugend Menschen Seegen wird nur vom gefühl der kindschafft Gottes der welt gesichert — Gottesvergessenheit — ist verkandtniss des kinderverheltnisses der Menschheit gegen den allgemeinen vatter — verlurst der warmen dankenden brudergefühle.
Gottesvergessenheit ist das höchste unglück der welt, ist verlohrner Kindersinn der alle vatter Erziehung zernichtet —
wiederherstellung des Kindersinns der Menschheit — gegen Gott den vatter ist Erlösung — der verlohrenen Gotteskind auf Erden
Der Mann Gottes, der den warmen Glauben an die kindschaft Gottes der Welt mit Leiden und Sterben — wiederhergestellt ist [1]) der Erlöser der welt — er ist der geopferte Priester des Herrn — er ist mittler zwischen Gott und der verlohrenen Gottes vergessenen Menschheit
— Seine Lehre ist keine Gerechtigkeit bildende volks Philosophie — sie ist offenbarung Gottes des vatters, an das verlohrene geschlecht seiner Kinder
ohne Gehorsam gegen den vatter ist jede hausshaltung zertrümert —
gehorsam gegen den Allvatter ist die reine Haushaltungslehre der allgemeinen Gottesöconomie der welt.
Kindersinn oder dankend glauben an das seegnende daseyn Gottes des vatters ist die Einige Sicherstellung — dieses der Welt so nötige Gehorsamen gegen den vatter und Herrn von allen — denn dieser gehorsam allein sichret der welt Gerechtigkeit — die lehre von der kindschaft Gottes ist bildende würkende vorbereitungslehre zur Seegenshofnung des Ewigen Lebens —
Der Mensch der Einsieth dass die Erkandniss Gottes des vatters der höchste Seegen der Welt ist — der ist Mensch der in dieser Wahrheit als im Trost seines Lebens ruhet — und alle seine vollkommenheit in der Ausbildung seines treuen Kindersins gegen seinen Gott und vatter suchet, dieser ist Mensch ist gebildet zu aller Gerechtigkeit der Erden zum seegen der welt — zur Höchsten Eigenen inneren Menschenvollkommenheit — er ist gebildet zur Hofnung des Ewigen Lebens — Sollte ein vatter — der alle welt nur im reinen gefühl des dankenden kindersinns gegen ihn seegnet — die Menschheit die auf ihn hoffet wie ein Wespe zernichten —
— aber das volk das auf Erden ohne Gott ist und sich selbst schlachtet und zertrittet und spiegelt sollte in diesen Hofnung des ewigen leben — Kindersinn gegen Gott und in ihrem Herzen überwindung zu einiger weltgerechtigkeit zu erzihlen. —

Deze brief, die als 't ware een schakel vormt tusschen de „Freiheitsrede" en de *Abendstunde*, is ongetwijfeld van belang voor het verstaan van dit laatste geschrift. Hetzelfde is het geval met een bewaard gebleven ontwerp daarvoor. Dit is door PESTALOZZI geschreven op bladen van een huishoudboek van zijn vrouw, vlak onder den 18en Mei 1779, en met denzelfden inkt als het op dezen datum genoteerde. Het moet dus toen, of kort daarna,

[1]) Hier schreef Pestalozzi nog een (overtollig) „ist".

door hem geschreven zijn. Vóor de verzending aan ISELIN heeft PESTALOZZI het omgewerkt tot den vorm, waarin de *Abendstunde* in de „Ephemeriden" is verschenen. [1])

Het is buitengewoon belangwekkend het ontwerp met de eindredaktie, zooals die in genoemd periodiek gepubliceerd is, te vergelijken. Het is niet mogelijk dit hier eenigszins uitvoerig te doen. En in zeker opzicht zou dat ook weinig zin hebben, omdat per slot van rekening de eenig zuivere en juiste vergelijking slechts die is: van de beide stukken *in hun geheel* — waartoe de nieuwe uitgaaf ons in staat stelt. Maar enkele aanduidingen erover, en een paar grepen uit het ontwerp, mogen hier toch niet achterwege blijven.

In de eerste plaats een opmerking over den vorm. Natuurlijk moet hierbij de wetenschap, dat we met „maar" een *ontwerp* te doen hebben, haar volle kracht doen gelden. Toch treft het terstond, hoe dat aforismische rythme van de *Abendstunde* in het ontwerp — o zeker, wel voorkomt, maar bij lange na niet zoo zuiver zich doet hooren.

De tweede opmerking betreft den inhoud. Natuurlijk worden in beide dezelfde gedachten aangetroffen; beter nog: beide zijn weerslagen van dezelfde overdenkingen. En toch verschillen beide, wat den inhoud betreft, aanmerkelijk van elkaar. Het belangrijkste verschil is wel dit, dat in het ontwerp nog meer de „politiek" wordt vernomen dan in de *Abendstunde* zelf. Het eerste staat dan ook dichter bij de „Freiheitsrede" dan de laatste. In de *Abendstunde* worden de nationale verhoudingen zuiver vanuit een algemeen gezichtspunt beschouwd; in het ontwerp komen een paar gedeelten voor, die als een echo van de „Freiheitsrede" zijn. Eén voorbeeld.

Es ist ein die inneren Kreffte des Staates äusserst untergrabender Umstand, wenn subordonirte willkührliche Beamtete des Staats diesen Sinn der Achtung gegen den Haussegen des Volkes zu verkennen scheinen, wenn Tirranen gute Herrendiner syn können.

.... Hoffherren- und Stattsitten, die die Rechte Gottes über Fürsten verleugnen und alle Volkskraft gegen den Zwüschengewalt böser, des Vatter ansehn missbrauchender Knechte vertilgen, Sitten der Regierung, die den Hausstand und Haussegen, Hauspflichten erniedrigen und verspotten, kurz, unbescheidener Gebrauch seiner Krefte ist Mangel von reinem Vattersinn.

---

[1]) *Sämtl. Werke*, uitg. Buchenau c. s. I, 360 vg. Op blz. 247 vgg. is dit ontwerp afgedrukt; waaraan de boven volgende citaten zijn ontleend. Ik zal hier de door Pestalozzi doorgehaalde woorden maar weglaten; in de genoemde uitgaaf staan die er tusschen haakjes bij.

In dit verband moge nog het volgende citaat gegeven worden. Het is een eigenaardig intermezzo: een debat met d'Alembert. Het staat na de volgende zinnen, die in het ontwerp niet veel verschillen met de eindredaktie: „Ich berühre Saiten, die ungestimmt liegen und nicht im Liebhabrython klingen. Höhn sie aus, Tenzerthon; trillernde Verleumdung, überschry ihre Krafft! —" En dan volgt:

Dalembert.[1])

Je mehr die Nation erleuchtet ist, je mehr empfindet sie, dass es ihre erste Angelegenheit, weisen und gerechten Gesezen zu folgen.

Antwort:

Eine Nation, die sich nicht als Nation führt, het keine Angelegenheit. Das Papagygeschwez des States in der Nation ist nicht der Ausdruck der Nationalempfindungen.

[D'Alembert:] Ein Prinz der würdig ist, soll nur durch weise Geseze beschrenkt zu herschen wünschen.

Irrthum! Er soll nur nach erleuchteten, warmen, menschlichen Grundsezen zu herrschen wünschen.

Van belang zijn voorts in het ontwerp gedeelten (zooals het zoo pas geciteerde), die in de *Abendstunde* geheel ontbreken, maar die de overdenkingen van Pestalozzi bij de kompositie van dit geschrift weergeven. Ze kunnen bijdragen tot beter verstaan ervan[2]) — ook die gedeelten, die Pestalozzi al in het ontwerp schrapte. Ook hiervan één voorbeeld; en wel de aanvang ervan, die luidt:

Der Mensch muss innere Ruh haben. Die Vorfälle des Lebens erregen ihn sonst unaufhörliche Unanehmlichkeiten, setzen ihn ausserstand sich zu helfen, machen das, was dem Ruhigen Segen ist, zum Unsegen, verwirt sein Hauswesen.

Wie wird er in seiner Jugend zu dieser Ruh gebildet? Durch Kindersinn, Liebe, Gehorsam und Dank. Im Alter durch Kindersinn gegen Gott den Allvatter.[3]) Glauben an Gott den Allvatter der Menschheit ist die einige sichere Stüze der Lebensruh.

Ten slotte zij nog vermeld, dat er maar betrekkelijk weinig zinnen uit het ontwerp onveranderd, of nagenoeg onveranderd, in de *Abendstunde* zelf zijn gekomen.

Nogmaals; bij vergelijking tusschen dit ontwerp en de eindredaktie

---

[1]) Deze is hier waarschijnlijk slechts genomen, als vertegenwoordiger der „Aufklärung"; zie Schönebaum t. a. p. blz. 182.

[2]) Er zijn ook enkele plaatsen in de *Abendstunde*, die naar het ontwerp konden verbeterd worden. Een van de belangrijkste is wel die, in de „boetpredikatie" tegen Goethe.

[3]) Eigenaardig, dat deze term, die in het ontwerp herhaaldelijk voorkomt, in de *Abendstunde* zelf geheel achterwege is gebleven. In den besproken brief van den 9en Juni 1779 wordt hij nog een enkele maal aangetroffen. Ook dit wijst erop, dat het ontwerp dicht bij de „Freiheitsrede" staat: P. toch zal „Allvatter" hebben gebruikt onder invloed van zijn „Landesvatter" in deze rede.

worden we ten zeerste getroffen door het enorme verschil, naar vorm en inhoud beide: het ontwerp, vooral ook wat betreft bouw en samenstelling, nog tamelijk rammelend, ongelijkmatig in stijl — de *Abendstunde*, een rythmisch, stijlvol geheel. [1]) Te meer is dat te verwonderen omdat, blijkens het huishoudboek van zijn vrouw en zijn korrespondentie met ISELIN, het schrijven èn van het ontwerp èn van de eindredaktie heeft plaats gehad tusschen 18 Mei en 13 Juni 1779. Terwijl PESTALOZZI toch over het geheel zijn gedachten slechts moeizaam op het papier bracht.

Het was de wensch van PESTALOZZI, dat de *Abendstunde* meer bekendheid zou krijgen; en hij riep de tusschenkomst van ISELIN voor een verbeterden herdruk in. Daarvan is niets gekomen. Het is bekend, dat in de „Wochenschrift für Menschenbildung", nr. 13 en 14 van 1807, het geschrift opnieuw verscheen; nu door NIEDERER bezorgd. Deze heeft toen de aforismen onder bepaalde rubrieken gebracht, waardoor veranderingen in de volgorde noodzakelijk bleken; terwijl hij er bovendien nog enkele wijzigingen in heeft aangebracht. [2]) Maar PESTALOZZI zelf heeft op die tweede publiceering geen invloed gehad.

Ten slotte nog een enkel woord over den titel. Wat PESTALOZZI hier met „Abendstunde" heeft bedoeld, hebben we al gezien. En wat dat „Einsiedler" betreft — misschien heeft hij daarmee de herinnering bewaard aan een mystikus, JOHANNES MESMER VOM THAL — overigens onbekend — met wien hij in de eerste helft van de 70-er jaren kennis had gemaakt, en dien hij zeer vereerde. [3]) Tevens gaf hij ermee uiting aan zijn gevoelen, dat hij, trots zijn liefde, altijd wel een eenzame zou blijven.



[1]) Vreemd, dat P. daarin dat zoo persoonlijke woord tot Goethe heeft laten staan, hoewel dat er niet in past; terwijl hij wel die periode in zake d'Alembert uit het ontwerp heeft weggelaten. Wel gaf hij, zooals we weten, naderhand Iselin de vrijheid, om die Goethe-passage te schrappen. Zou dat voorkomen en .... laten staan misschien een gevolg zijn geweest van verstoordheid van P., over het feit dat Goethe juist in dien tijd bij Lavater in Zürich was, terwijl hij toen geheel buiten deze ontmoeting was gelaten?

[2]) Ook deze redaktie is in de nieuwe uitgaaf van P.'s werken in haar geheel afgedrukt.

[3]) Delekat, *Johann Heinrich Pestalozzi*, blz. 68. — Zou hij er misschien ook een tegenhanger van den „vicaire savoyard" mee willen geven?

DE ONDERBOUW VAN HET LYCEUM

III

Waarvan heeft mijn Vader het meeste voldoening beleefd? Waarmede heeft hij het meeste „succes" gehad?
Deze vraag is ongetwijfeld voor verschillende beantwoording vatbaar. Toch verwacht ik niet al te veel tegenspraak wanneer ik zijn artikel, waarin de Lyceum-gedachte het eerst werd gepropageerd, bovenaan op de lijst wil plaatsen.
In November 1898, thans dus ruim 30 jaar geleden, verscheen in de Gids een artikel van zijn hand getiteld „Organisatie van ons onderwijs". Tien jaar later kreeg het de eereplaats in zijn Eerste Bundel Verzamelde Paedagogische Opstellen. Die plaats neemt het m. i. nog steeds volkomen te recht in. Wel is het merkwaardig in het voorbericht van den tweeden druk (1911) te lezen, dat indien één, dan dit stuk voor algeheele omwerking in aanmerking had moeten komen. „Het was in zekeren zin bij zijn opnemen in den eersten bundel al verouderd", zoo lezen wij daar verder. „Immers de daarin ontwikkelde denkbeelden hebben — naar ik meen te mogen aannemen, óók eenigermate onder den invloed van dat artikel — sinds 1898 in ons land zóó groote vorderingen gemaakt, dat zij haast gemeenplaatsen beginnen te worden. Was het in 1898 betrekkelijk nog een zeldzaamheid over de verschuiving der beroepskeuze te hooren spreken, en nog zeldzamer, die kwestie in verband te zien gebracht met de puberteitsontwikkeling, thans bekommert de medische, hygienische en paedagogische wetenschap zich allerwege ernstig met de puberteitsverschijnselen en staat de verschuiving der beroepskeuze in het middelpunt der belangstelling."
Inmiddels werd het artikel toch maar onveranderd opgenomen, in het vertrouwen „dat het ook nu nog (zou kunnen) bijdragen tot verheldering der grondgedachten waarom het eigenlijk gaat en goede diensten (zou kunnen) bewijzen als arsenaal in den komenden grooten strijd, waarvan nog slechts eenige voorpostengevechten geleverd zijn."
Zou de hooggeleerde schrijver, wanneer thans een derde druk noodig ware, de passage die ik het eerst aanhaalde nog ongewijzigd overnemen? Wij wagen het dit te betwijfelen. Zeker, de gepropageerde gedachte (de Lyceum-gedachte, welke naam echter

in het artikel zelf nog niet voorkomt) werkte door. Wel gingen er tal van jaren overheen aleer men van het woord tot de daad overging, maar het in 1909 geopende Nederlandsche Lyceum te 's Gravenhage was kennelijk gebaseerd op de denkbeelden door mijn Vader uiteengezet. Helaas lieten de wettelijke voorschriften (hoe mild en welwillend door de autoriteiten ook toegepast, dat moet dankbaar worden erkend) volledige uitwerking in de praktijk vooralsnog niet toe.

Sindsdien vloeide er veel water door den Rijn. Maar onze onderwijsorganisatie kwam niet veel verder. Zou de eerste zin van het artikel, waarin werd geconstateerd (en nader gemotiveerd) dat een *organisatie* van het (middélbaar) onderwijs nog steeds ontbreekt, niet nog onveranderd gelden? Zeker, er werd heel wat aan gedokterd, verbeteringen bleven niet uit. Maar waren dat niet inderdaad „voorpostengevechten" van den grooten strijd die nog komen moet? En valt er in menig opzicht niet een terugebben van de belangstelling te constateeren? Staat de verschuiving van de beroepskeuze nog steeds in haar middelpunt?

Wij weten allen wel beter. Vele Lycea werden opgericht, maar zij moesten zich in het nauwe keurslijf van tallooze bepalingen wringen. Daarbij bleef de lang-verbeide wet, die volledige uitwerking in de praktijk van de oorspronkelijk gepropageerde gedachte mogelijk zou maken, helaas nog steeds uit. Dit is geen gunstige voedingsbodem voor verdere bestudeering van de vele vraagstukken die er mee samen hangen. Ook meenden al te velen dat enkel de mechanische verandering in de uren-tabel (d. w. z. een andere groepeering over de verschillende klassen van de uren voor ieder vak uitgetrokken) een school stempelde tot een „Lyceum"; waarbij men dan, mirabile dictu, ook nog scheen te verwachten dat deze verandering als een soort „deus ex machina" een einde zou maken aan tal van klachten die thans over het middelbare onderwijs worden vernomen. Teleurstelling kon niet uitblijven — wat in deze dan ook weer „afbraak" in plaats van verderen opbouw bracht.

Zoo zijn wij eigenlijk nog niet zoo heel veel verder gekomen. Andere vraagstukken zijn „in het middelpunt onzer belangstelling" komen staan en vragen onze volle aandacht — ik denk in de eerste plaats aan het beroemde (welhaast beruchte) vraagstuk van een betere aansluiting tusschen lager en middelbaar onderwijs. Over de puberteit wordt wel veel gesproken en geschreven; maar of de school er bij het afbakenen en onderverdeelen van

haar taak zooveel meer rekening mee houdt? Men herleze het requisitoir in bedoeld artikel te dezer zake tegen haar gericht en vrage zich in alle ernst af, wat daarvan thans als ten eenen male vervallen kan worden beschouwd! En is het aandringen om daadwerkelijk te komen tot een verschuiving van de beroepskeuze heden ten dage een „gemeenplaats" geworden? Nog eens: wij weten wel beter.

* * *

Is dan misschien bij nadere toetsing (hetzij in theorie, hetzij in de praktijk) gebleken dat de ontwikkelde denkbeelden toch ten slotte ondeugdelijk waren en steenen voor brood boden? Deze vraag moet beslist ontkennend worden beantwoord. Theoretisch is het artikel nimmer ernstig aangevallen. En voor zoover toepassing in de praktijk onder de huidige bepalingen mogelijk was, bleven de resultaten niet beneden de verwachtingen. Dat moge de wensch begrijpelijk maken dat wij nog eenmaal zullen kunnen komen tot algeheele verwezenlijking der in bedoeld artikel voorgestelde en uitvoerig verdedigde onderwijs-organisatie.

Wie zich de moeite wil nemen het geheele stuk nog eens aandachtig te bestudeeren moet voorts wel tot de conclusie komen, dat daarin op weloverwogen gronden een uitweg aangegeven wordt uit tal van moeilijkheden, waar wij nog steeds middenin zitten. Ook uit het probleem van de aaneensluiting. Ik kom daar straks op terug. Thans zij er eerst nog eens op gewezen dat hier niet verbetering van een bepaald onderdeel aangeprezen wordt *ten koste van iets anders*. Zeker, elke organisatie is een compromis, eischt geven en nemen. Maar de eene verbetering wordt hier toch gesteund en aannemelijk gemaakt door andere, die daar tevens uit voortvloeien. Zoo is het b.v. ten eenen male onjuist (wat toch telkens weer wordt gezegd) dat door het verschuiven van de beroepskeuze „noodgedwongen" de klassieke opleiding van 6 tot 4 jaar wordt gecomprimeerd. Veeleer wordt een „vierjarige" (eigenlijk zelfs een „driejarige") klassieke opleiding aangeprezen als zijnde *op zichzelf* in menig opzicht verkieselijk; waarna de opmerking kan volgen dat dit gelukkig mooi aansluit bij het voorgestelde uitstel van de beroepskeuze.

Een en ander is een logisch uitvloeisel van het beginsel waarvan de Lyceum-gedachte uitgaat. Duidelijk wordt ons hier telkens weer voor oogen gehouden dat de school er is voor het kind en niet omgekeerd. Dat spreekt natuurlijk vanzelf. Maar heeft men er in de praktijk, bij het ontwerpen eener organisatie tot dusver

wel steeds voldoende rekening mee gehouden? Het artikel beantwoordt deze vraag ontkennend, en geeft dan nader aan hoe men — uitgaande van het kind en niet van de vakken — moet (en kan) komen tot een logischen en wel-doordachten opbouw van ons geheele middelbaar onderwijs.

Is deze opzet aanmatigend en onbillijk jegens de bestaande, wettelijk vastgestelde, schooltypen? Of ook jegens de aan die inrichtingen werkende personen? Het is zoo bitter jammer dat men, deze dingen besprekende, telkens weer dat verwijt moet hooren; wat verdere discussie dan weer vertroebelt en ten slotte onmogelijk maakt. Immers, dit verwijt is ten eenenmale ongegrond. Niemand zal ontkennen dat aan al onze scholen leerkrachten zijn die „met en voor het kind" werken, en die zich met bewonderenswaardige ernst en toewijding aan deze taak geven. Wij zingen van harte mee in het koor dat (tegen veel miskenning, welke menigmaal grievend pijn kan doen, in) dit wil verheerlijken. Maar daar gaat het bij de vraag die ons bezig houdt toch niet om. Deze vraag luidt, of de wettelijk vastgelegde regeling van ons huidige onderwijs organisch uitgaat van, en in eerste instantie opgebouwd is op de studie van het kind. Deze vraag kan reeds aanstonds zonder meer ontkennend worden beantwoord, omdat, toen bedoelde regelingen werden ontworpen, de studie van het kind nog niet eens in de kinderschoenen stond, of zelfs ook in de wieg lag. Zoo spreekt het vanzelf dat andere tijden hier andere wegen zullen aanwijzen.

Maar laat ons niet afdwalen. Bedoeling van dit artikel is niet „verweer" maar verdere uitbouw van een gedachte die voorons onderwijs, naar mij wil voorkomen, nog steeds vruchtdragend kan zijn. Wij bepalen ons daartoe verder uitsluitend tot den zoogenaamden Onderbouw van het Lyceum. Niemand zal willen ontkennen dat hier ten slotte de vitale onderscheiding ligt tusschen dit en andere schooltypen. Het bleek mogelijk dezen Onderbouw in de praktijk althans eenigermate te verwezenlijken. Eenigermate: immers voorgesteld werd oorspronkelijk een driejarige Onderbouw. Uitstel van de beroepskeuze door gelijkmaking van de drie eerste jaren der beide middelbare scholen, dat wordt in het artikel de hoofdzaak der hervorming, welke bepleit wordt, genoemd. Wij releveeren, dat dan ook een driejarige klassieke cursus voldoende werd geacht. Waarom, en hoe, een en ander bij de eerste toepassing werd veranderd in twee jaar voor den Onderbouw en vier jaar voor den klassieken

Bovenbouw, doet thans minder ter zake. Wel dient er op te worden gewezen dat eveneens een conclusie luidde, dat het niet voldoende was de beroepskeuze tot na de puberteit te verschuiven, wanneer niet tegelijkertijd aan de voorafgaande jaren een onderwijs werd verzekerd dat aan dien leeftijd geadapteerd was (blz. 22). Of dit, waar met het met een Lyceum wilde probeeren, wel overal geschied is, geschieden kon, ziedaar een vraag die wij liever onbeantwoord laten. De kwestie van 5- of 6-jarige H. B. S. speelt daarbij ook een rol.

Van meer belang lijkt het ons thans de zaak van een ander standpunt te bezien. Bedoelde verschuiving van de beroepskeuze had ten slotte geen ander doel dan een juister selectie te bevorderen van a.s. Gymnasiasten en H. B. S.-ers. Dit „novum" trachtte dus een oplossing te geven van het vraagstuk der aaneensluiting tusschen L. O. en M. O. — waar wij nog altijd midden in zitten. De oplossing was in eerste instantie deze — dat wij de geheele zaak *„minstens twee jaar moeten uitstellen"*, omdat het onmogelijk is voor het meerendeel der leerlingen vóór de puberteit met betamelijke zekerheid te bepalen of zij voor Gymnasium dan wel voor de H. B. S., de meeste geschiktheid bezitten. Dit betreft dus den aanleg. In tweede instantie echter werd gereleveerd hoe het met succes afloopen eener school van voorbereidend-hooger-onderwijs niet alleen van den aanleg, maar evenzeer van bepaalde eigenschappen afhangt, die echter op den leeftijd van 12—14 jaar nog tot ontwikkeling moeten komen, en die men eerst de rustige gelegenheid tot verdere ontplooiing moet bieden aleer men een kind aan den geestelijken maaltijd der M. S. noodigt, een maaltijd die zijn eigen en eigenaardige spijzen heeft en tevens zijn eigen wijze van „bediening". Men heeft groote kans mis te grijpen (n'en deplaise toelatingsexamens, test-onderzoek, brugklassen, e tutti quanti) wanneer men met deze beide factoren niet voldoende rekening houdt.

De bestaande Lycea zullen misschien in staat zijn te dezer zake eenige gegevens uit hun archief te verstrekken welke als studiemateriaal van waarde kunnen zijn. Verdere beteekenis willen ook wij daar niet aan hechten. Maar waar de uitweg, dien de jubilaris ons in zijn Gidsartikel aanwees, zeker nog geen platgetreden pad geworden is, terwijl aan den anderen kant het probleem, door hem reeds in alle scherpte gesteld, nog niets van zijn actualiteit heeft ingeboet, daar wagen wij het hem, en anderen, onderstaand broksken „klinische paedagogie" aan te bieden.

Wij doen daartoe enkele grepen uit ons archief. De leerlingen geven wij daarbij, voor eventueele verdere controle nu of later, aan met het nummer waaronder zij in het Album Discipulorum staan geboekt. Uit den aard der zaak is het vermelden van namen uitgesloten. Bedoelde rangnummers ken ik alleen. Ongewenschte „herkenning" van het beschreven geval mag daardoor als uitgesloten worden beschouwd.

Ten slotte zij nog medegedeeld dat van den aanvang af leerlingen alleen op verklaring van het Hoofd der L. S. zijn toegelaten tot onze eerste klasse. Bedoelde verklaring bevatte echter niet alleen de cijfers, maar ook tal van andere gegevens betreffende gedrag, vlijt, parate kennis, geschiktheid tot werken, geheugen, aanleg enz. welke door ons werden gevraagd, terwijl ook zooveel mogelijk nader persoonlijk overleg met het Hoofd der L. S. plaats vond, opdat wij ons een zoo volledig mogelijk beeld van den candidaat konden vormen.

* * *

Leerling No. 198. Verklaring L. S. wees aan een onvoldoende voor Nederlandsch — niet onbelangrijk in verband met het feit dat eindexamen Gymnasium door ouders gewenscht werd en voor den candidaat ook zeker, bij niet-plaatsing op Lyceum, deze school zou zijn gekozen. Stugge natuur, goede karaktereigenschappen aanwezig. Zeer ijverig, leert echter langzaam, reageert traag. Eerste klasse: zwak voor Nederlandsch, onvoldoende voor Duitsch en Plant- en Dierkunde (eindrapport iets opgehaald) bevorderd naar II. Hier vrijwel alle talen onvoldoende (Duitsch nu door extra zorg wat opgehaald), ook Pl. en Dierkunde. Toch was ons in deze twee jaar, door rustig, weloverwogen werken, gebleken dat hij den Bovenbouw zou kunnen volgen. Overgangsperiode bracht wel veel schommelingen mee, verslapping van ijver, inzinkingen enz.; maar de algemeene indruk was toch van dien aard dat tot bevordering besloten werd. Merkwaardigerwijze wilden ouders echter per se ook nu nog dat afd. Gymnasium geprobeerd werd. Wij raadden dat, gezien onze gegevens, ernstig af, maar berustten er in, ook al omdat het ons als experiment interesseerde. Klasse III Gymn. bracht algeheele mislukking, ook groote verslapping, omdat de leerstof kennelijk geen belangstelling vermocht te wekken. Overgang naar afd. H. B. S. dus besloten — bleek door bijwerken nog mogelijk zonder verlies van een jaar, mede door onzen zes-jarigen cursus. Toch duurde het langen tijd eer hij geheel ingewerkt was in de H. B. S. afdeeling.

Bij overgang van klasse 4 naar 5, ook van 5 naar 6 (herexamen bleek hier wenschelijk — werkte ook uitnemend) werd daar nog rekening mee gehouden. Slaagde behoorlijk voor eindexamen H. B. S. (onvold. voor Duitsch en Pl. en Dierkunde — vergelijk eerste klasse!). Studeert voor ingenieur en zal ongetwijfeld verder goed slagen. De verwachtingen in den Onderbouw gewekt, waarop wij toen meenden te kunnen voortbouwen zijn, ondanks veel ups and downs, later niet beschaamd.
Terloops zij hier opgemerkt dat wij, na den twee-jarigen Onderbouw, (waarin ook 2 uur Natuurkunde wordt gegeven, grootendeels experimenteel, om naast den talenaanleg ook den natuur-wetenschappelijken zoo goed mogelijk te kunnen toetsen) gewoonlijk een positief advies in zake de keuze Gymnasium-H. B. S. aan de ouders vermogen te geven. In de zeer sporadische gevallen waarin de ouders toch afwijkend van dit advies een beslissing namen, is teleurstelling nimmer uitgebleven. Bij tijdig ingrijpen kon, zooals ook in het hierboven beschreven geval, de leerling zonder tijdverlies nog naar de andere afdeeling worden overgeplaatst.

* * *

Leerling No. 223. Verklaring L. S. (na afloopen 7de klasse) voldoende. Wel gesignaleerd als lui en gemakzuchtig, waar het vakken betrof die hem niet interesseerden. Goed verstand, zeer behoorlijke aanleg. Dit alles bleef zoo den geheelen schooltijd door. Hij gaf veel moeite, maar het was een jongen waar wij toch vertrouwen in hadden. Na afloop van den Onderbouw (toen vijf onvoldoenden op zijn lijst prijkten) wisten wij precies wat wij aan den jongen hadden, en kon de verdere gang van zaken met betamelijke zekerheid worden voorspeld. Toch was toen het algemeene gevoelen dat wij hem niet mochten loslaten, en dat hij, als hij zijn remmende eigenschappen maar kon leeren onderdrukken en zijn goede tot ontwikkeling kon brengen, de school goed zou afloopen. Een type, dat men eigenlijk elk jaar weer „als straf" moet laten overgaan. Door hem te laten zitten zou weinig worden bereikt, speelde men eigenlijk in zijn kaart. Een zware taak, hem telkens weer voorgezet, dat alleen kon hem redden. Hem te laten schieten, een consilium abeundi te geven, wat ongetwijfeld gezien zijn lijst gerechtvaardigd was, zou hem ook niets verder hebben gebracht en niemand hebben bevredigd. Taak en herexamen was bij overgang menigmaal noodzakelijk (à propos: in het algemeen zijn dit afschuwelijke dingen, geheel

ontoelaatbaar; maar juist dààrom zijn zij in uitzonderingsgevallen — die alweer den regel slechts bevestigen — onmisbaar, en werken dan uitnemend; zoo ook hier). Liep zonder zitten-blijven de school af en deed een behoorlijk eindexamen (kreeg b.v. voor Wiskunde, waarvoor hij op school wel eens een 1 en meermalen een 2 had gehad, een 9; onvold. was alleen Scheikunde). Wij twijfelen er niet aan of deze jongen, zal in het leven in den goeden zin slagen. M. i. dankt hij zijn slagen op school mede voor een groot gedeelte aan den Onderbouw, waarin wij kijk op hem en vertrouwen in hem kregen.

* * *

Leerling 234. Een geheel ander geval. Gevoelige, zeer ijverige leerling. Moeilijke huiselijke omstandigheden. Voor-opleiding daardoor, alsmede door verhuizing enz. niet gaaf. Werkte wat traag, maar zeer degelijk. Won in den Onderbouw aller sympathie. Had wel moeite met eenige vakken (Nederlandsch, Pl. en Dierkunde, Algebra, Engelsch. Kwam door den wat rustiger gang van zaken in den Onderbouw goed los, ook goed op dreef. Met veel vertrouwen naar den Bovenbouw bevorderd. Liep de school af zonder doubleeren en deed een goed eindexamen zonder onvoldoende cijfers. Zal een degelijk, betrouwbaar arts worden.

* * *

Leerling 270. Zwakke, nauwelijks voldoende verklaring van de L. S. Nader overleg deed echter tot toelating besluiten. Eerste rapport wees 7 onvoldoenden aan! Kwam langzamerhand los. Eindrapport 1ste klasse 2 onvoldoenden. Veel moeite met wiskunde, later ook met Natuurkunde. Toonde, al was aanvankelijk Nederlandsch onvoldoende, behoorlijken talen-aanleg, zoodat na 2 jaar zonder veel bezwaar toelating tot de afd. Gymnasium mogelijk bleek. Wel werd verwacht dat zij eens een klasse zou moeten doubleeren. Dit kwam uit (vierde klasse). Was verder echter een behoorlijke leerling, in klasse VI zelfs bepaald goed, die volop profiteerde van de klassieke opleiding en voor haar eindexamen slaagde met mooie cijfers (alleen een 2½ groepcijfer Wiskunde, het oude struikelblok).

* * *

Leerling 414. Kwam met een wel behoorlijk, maar toch niet sterk rapport van de L. S. Weldra bleek dat zijn werk-tempo uiterst langzaam was, wat het volgen en bijblijven zeer remde. Hij had ook groote moeite met het opnemen van het woordbeeld,

waardoor hij de meest dwaze fouten in de taaalles maakte. Engelsch b.v. gaf aanvankelijk zooveel moeite, dat men zich afvroeg of zoo'n jongen nu wel op een M. S. thuis hoorde, te meer waar ook andere vakken zorg baarden (Wiskunde). Inmiddels stond daar toch veel tegenover. Het was een ernstige, degelijke jongen, die zich veel moeite gaf (zij het met voor zijn leeftijd begrijpelijke ups and downs) om zijn moeilijkheden te overwinnen. Geheugen was goed, wat hij eenmaal wist had hij voorgoed onder de knie. Ook werden wij er steeds meer van overtuigd dat zijn aanleg zeer behoorlijk was. Het uiterst langzame opnemen en verwerken was wel de grootste rem. Voor den Onderbouw had hij dan ook drie jaar noodig (doubleerde de II klasse). Toen echter was hij zoover dat bevordering naar den Bovenbouw zonder bezwaar kon geschieden, ook al waren toen nog vier vakken zwak (Engelsch een 1!). Zonder verder zitten blijven doorliep hij daarna de afdeeling H. B. S. (Engelsch steeg geleidelijk tot een 4, ons hoogste cijfer; op het eindexamen een 9, zoowel schriftelijk als mondeling!). Zijn docenten vertrouwen dat, wanneer hij de medische studie, die hem aantrekt en waarvoor hij ongetwijfeld aanleg bezit, zal hebben voltooid, hij een kundig huisdoktor zal worden, die het vertrouwen van al zijn patienten zal weten te winnen.

* * *

Ziehier enkele grepen uit ons archief. Het zij verre van ons aan deze gegevens al te veel waarde te hechten. Inmiddels geven deze waarnemingen en ervaringen toch wel waardevolle aanwijzingen ter beantwoording van de vraag of het volgen van een „Onderbouw" en het uitstel van de keuze Gymnasium-H. B. S. voor tal van leerlingen niet gewenscht moet worden geacht.

Wat dit laatste betreft zoo moge hier nog het volgende aan worden toegevoegd. Sedert enkele jaren leggen wij aan de Hoofden der L. S. ook voor de vraag, voor welke studie-richting (Gymn. of H. B. S.) de candidaat het meest geschikt moet worden geacht, welke school dus waarschijnlijk zou zijn gekozen wanneer er geen Lyceum was. Dit jaar zitten in onze derde klassen 56 leerlingen voor wie deze vraag drie jaar geleden werd beantwoord. Het resultaat is thans dat voor 22 leerlingen de prognose is uitgekomen, 21 leerlingen hebben de andere studie-richting verkozen dan destijds werd voorzien, 5 leerlingen werden voor beide richtingen gelijkelijk geschikt verklaard, voor 8 leerlingen waagde het betrokken hoofd zich niet aan een voorspelling.

Zoolang wij deze gegevens niet van meer „lichtingen" bezitten, kan men geen verdere conclusies er uit trekken. Inmiddels is het toch niet onbelangrijk te constateeren dat slechts voor amper 50% der leerlingen van dezen jaargang op 12-jarigen leeftijd een juiste keuze mogelijk bleek (22 + 5 = 27). Onder de 21 „afwijkingen" nam ik ook op 2 leerlingen, die van een H. B. S. zijn overgekomen, en toegang vroegen tot onze III klasse afd. Gymn., omdat deze studie-richting achteraf voor hen de juiste bleek te zijn. Elk jaar melden zich bij ons een aantal leerlingen onder soortgelijke omstandigheden voor bedoelde klasse aan. Hun biedt het Lyceum gelegenheid zonder tijdverlies een vergissing te herstellen.

Ten slotte: steeds weer blijkt ons van hoeveel belang goede karakter-eigenschappen (wil, doorzettingsvermogen, ijver, concentratie, volharding, plichtsgevoel, trouw) zijn voor het met succes afloopen eener middelbare school. Ik heb daarop nog onlangs gewezen in mijn bespreking van het bekende rapport van het Nutsseminarium te Amsterdam over de aaneensluiting tusschen lager en middelbaar onderwijs. (Volksontwikkeling, April j.l.). Deze factor mag men zeker niet buiten beschouwing laten waar het geldt de leerlingen op juiste wijze te selecteeren. Maar hoe staat het daarmede op 12-jarigen leeftijd? Kan men dan te dezer zake reeds met betamelijke zekerheid conclusies trekken en feiten vaststellen? Of kan ook hier de overgangsleeftijd veel verrassingen — in gunstigen zoowel als in ongunstigen zin — brengen? En dient men dan niet én het onderwijs én de school én de leerling zelve het meest door (afgezien van andere overwegingen) ook hierom een onderbouw van minstens twee jaar in te voegen, aleer de beslissing definitief genomen wordt? Ter beantwoording van deze vraag zal de ervaring aan Lycea opgedaan ongetwijfeld ook wel van belang kunnen zijn.

Maar wij mogen daarvoor in dit artikel geen plaats meer vragen. Het zij voldoende er op te hebben gewezen dat het probleem, door mijn Vader in zijn Gidsartikel onder handen genomen, nog niets van zijn actualiteit heeft ingeboet; en zoodoende misschien dezen of genen te hebben opgewekt dit artikel nog eens ter hand te nemen en nader te overwegen. Hier worde ten slotte de wensch geuit dat toch eenmaal de tijd moge komen waarop het inderdaad „verouderd" zal zijn en slechts historische waarde kan houden.

Amsterdam, Mei 1929.



LINDWORSKY'S WILSPAEDAGOGIEK

III

Prof. Dr. J. H. GUNNING heeft ten onzent als een der eersten er zijn krachten aan gewijd om de opvoedingsleer los te maken uit het enge kader van een bevroren intellectualisme; tevens heeft hij meegewerkt om de paedagogiek, al ziet hij in haar geen stricte wetenschap, uit de praat-sfeer op te heffen tot die van bezinning en ernstig onderzoek. 'k Durf daarom een woord over een van onze beste hedendaagsche wilspsychologen als bescheiden feestbijdrage aanbieden.

LINDWORSKY, die zich als experimenteel psycholoog vooral met de wilsverschijnselen heeft beziggehouden, heeft een nieuwen weg beproefd in de wilspaedagogiek. [1]) Het karakteristieke van zijn opvatting ligt hierin, dat hij zich schrap zet tegen de algemeene meening, als zou de opvoeder in staat zijn *wilskracht* aan te kweeken. Een zgn. *sterken* of *krachtigen* wil houdt hij voor een loos woord. En omdat hij daarmee vereenzelvigt de „hexis" van ARISTOTELES, die als habitus, hebbelijkheid, tot op onze dagen voortleeft, vindt deze oude leer in hem een bestrijder. Hij ziet bij wilsvorming uitsluitend heil in één zaak: het aankweeken van motieven, waaraan hij dus al zijn aandacht wijdt. Men moge de aanleiding tot deze concentratie onjuist achten, dit neemt niet weg, dat hij in de beschouwing over de beteekenis van het „motief" in de karaktervorming voortreffelijke en fijnzinnig-psychologische aanwijzingen heeft geleverd.

Alleen dan mag de paedagoog, zoo meent hij, eenig succes van zijn inwerking hopen, als hij den jongen mensch motieven heeft weten bij te brengen voor zijn handelen, die op de eerste plaats den geheelen mensch aanspreken, die vervolgens een duurzamen aard hebben en die in het bewustzijn zullen opleven, als hun werkzaamheid in bepaalde omstandigheden noodig is.

Men kan eigenlijk alleen van „motief", beweeg-reden, spreken als iets voor ons subjectief een waarde is geworden. Het objectieve

[1]) Litteratuur: Dr. J. Lindworsky, Der Wille, seine Erscheinung und seine Beherrschung nach den Ergebnissen der experimentellen Forschung, J. A. Barth, Leipzig.
Dr. J. L. Experimentelle Psychologie, Kösel-Pustet, München.
Dr. J. L. Willenschule, F. Schöningh, Paderborn.

brengt immers geen beweging in de ziel, als het niet tot de persoonlijkheid spreekt, als het ons „koud" laat, als het niet aanvaard wordt. Dat is eigenlijk al zeer primitieve wijsheid, maar die toch door veel opvoeders al te weinig behartigd wordt. En het eischt heel wat praktisch-zielkundig inzicht, menschenkennis, in casu kinder-kennis, om die algemeene eenvoudige waarheid in de concrete gevallen toe te passen. Want juist wat objectief het hoogste is, het goed, dat in de waarden-schaal aan den top staat, is voor de onvolwassenen het moeielijkst te begrijpen en aan te voelen. Zinnelijke en lagere waarden liggen den jongen mensch heel wat nader dan geestelijke goederen, al moge in een gezond milieu een zekere ethische gevoeligheid reeds vrij jong zijn te bereiken. Uit de duizend voorbeelden wijzen we b.v. op de lust der jeugd om oude, gebrekkige menschen te bespotten of dieren te kwellen — waarvan zij het weerzinwekkende volstrekt niet aanvoelen.

Noodig is dus dat de gronden voor ons handelen ons aanspreken. Maar dit is nog maar van geringe waarde, indien het beperkt blijft tot een oogenblik. Is alléén één oogenblikkelijke daad het doel, dan mag zoo'n vervliegend motief volstaan — zooals een liefdadigheidspredikant zijn doel bereikt, als hij de hoorders weet te bewegen, hun beurs nú om te schudden en een handelsreiziger, als hij momenteel zijn waar aan den man brengt — maar de opvoeder wil meer, omdat hij werkt voor het leven. Hij wil den jongen mensch ook uitrusten tot den komenden strijd, hij wil een mensch vormen, die zelfstandig zijn plicht zal weten te volbrengen. Daarvoor moet een motief duurzame waarde hebben. 't Ontbreken van deze kwaliteit maakt helaas zooveel goed bedoelde opvoedingsmaatregelen volslagen vruchteloos. Als een klimop-plant is de jonge mensch tegen het rekwerk van voorschriften en maatregelen opgegroeid en op den dag, dat hij op eigen beenen moet staan, valt alles tegen den grond. Er is geen inwendige kracht gekweekt, er zijn geen duurzame motieven bijgebracht.

Maar zelfs het duurzame heeft geen nut, als wij het niet tot onze beschikking hebben dàn als het dienst moet doen. Het zou zijn als het kostbare instrument, dat de heelkundige heeft aangeschaft, maar dat hij vergeten heeft als hij operatief moet ingrijpen. We moeten de motieven bij de hand hebben, als ze noodig zijn; dàn moeten zij werken. Er zullen daarom associatie's moeten gesticht worden; het motief moet behandeld worden in het licht van

verschillende mogelijkheden, liefst ook van de latere levensomstandigheden en zoo, dat het gunstige kans heeft in het bewustzijn op te leven op 't gewenschte oogenblik.
Inzicht moeten we niet gering schatten, want op later leeftijd zal de mensch zich een meer kritisch „waarom" stellen, maar de intellectueele grond moet zooveel mogelijk met affectieve warmte worden doortrokken. Deze eenvoudige, men kan zeggen klaarblijkelijke psychologische eischen in concreten vorm om te zetten is geen geringe taak. LINDWORSKY heeft ze in één voorbeeld „vorming tot waarheidsliefde" uitgewerkt. 't Spreekt van zelf, dat religieuze motieven een bizonderen voorsprong hebben, omdat zij nu eenmaal het allerinnigste van den mensch raken en onmiddellijk met zijn eeuwigheidswaarde samenhangen. Het kind is er toegankelijk voor, de nuchtere feiten weerleggen hier ROUSSEAU's sophismen al voldoende, maar het blijft een uiterst delicate taak om ze het kind in edelen vorm bij te brengen. En zeer terecht wijst LINDWORSKY er op, hoe het eigen, intrinsiekschoone van de ethisch goede daad voor 't kind zoo goed mogelijk moet ontvouwd worden. Het loutere gezagsargument, waarbij deze innerlijke factor verwaarloosd wordt, kan een vooze en leege levenshouding kweeken.
Uit het bovenstaande volgt al, dat LINDWORSKY maar betrekkelijke waarde zal toekennen aan het bekende opvoedingsmiddel: de gewoonte. Hij loochent natuurlijk de beteekenis daarvan niet, dat zou al te onmenschkundig zijn. Maar hij ziet de beteekenis anders dan de meeste paedagogen, hij aanvaardt in ieder geval niet een innerlijke wils-„*versterking*", zelfs in geen enkelen zin een eigenlijke *wils*-vorming, die door de gewoonte zou worden verkregen.
De lofredenen op de gewoonte zijn bekend. Wij citeeren alleen Mercier: „Het belang van de gewoonte kan moeielijk overschat worden. Zij is de groote behoudende en opstapelende kracht van het leven. Dank zij haar, laten onze daden een deel van zich zelf achter, kiem van toekomstige daden. Dank zij haar, is het heden, naar een woord van LEIBNIZ, geladen met het verleden en vol van de toekomst. De gewoonte ontheft den mensch aan de moeielijkheden en de onzekerheden van een eeuwig her-beginnen, zij maakt zijn tocht naar het betere stevig en steunt zijn opgang naar het volmaakte. De arbeid, die besteed is in dienst van wetenschap en deugd vindt zoo zijn eerste onmiddellijk loon in het gemak, dat hij biedt voor verderen vooruitgang. Men heeft kunnen

zeggen, dat opvoeding bestaat in het eigen doen maken van goede gewoonten" (Métaph. gén. 4 éd. p. 347).
Hoe ziet LINDWORSKY nu de waarde der gewoonte, die door oefening ontstaat? Eerstens is er het nut der oefening zelf, omdat daardoor beletselen, die in onze verbeelding bestaan, worden opgeruimd. Een treuzelaar b.v. leert, dat een onmiddellijk aanpakken zijn voordeelen heeft. Vervolgens kàn men de waarde van een daad „beleven" en deze zal daardoor verder niet meer louter uiterlijk volbracht worden, maar om innerlijke motieven worden gesteld. De gewenning brengt vervolgens mee een bepaalde manier van handelen. En deze manier op zich wordt voor veel menschen een motief „von erstaunlicher Wirksamkeit". Dat uiterlijke „ik ben het zoo gewoon", wijst de experimenteele psychologie dan ook als een veelvuldig optredenden factor bij de keuze aan. Bij deze betrekkelijke voordeelen, voegt hij echter direct een waarschuwing nl. „alleen dan als met zoo'n oefening tegelijk een *motief* wordt geboden, houdt ik haar voor iets van paedagogische beteekenis."
Waarin ligt nu juist het bizondere van LINDWORSKY's opvatting? Niet hierin, dat hij de motiveering zoo hoog aanslaat, maar in het exclusieve, dat hij buiten de motiveering niets aanvaard, dat *onmiddellijk* van beteekenis is voor de *wils*vorming. Heeft de wil dan geen resultaten te boeken voor zich zelf door herhaaldelijk in een bepaalde richting te willen? Van de Grieken tot op onze tijden heeft men gemeend, dat het mogelijk was verschillende vermogens door werkzaamheid, door oefening innerlijk een zekere vorming te geven. Ten minste in bepaalde gevallen. Die innerlijke aanwinst gaf men den naam „hebbelijkheid". En als bizondere gevolgen van dien habitus noemde men deze drie: eerstens, het vermogen werkt gereeder, het is beter ingesteld, het gaat vaardiger over tot zijn functie; vervolgens de werkzaamheid verloopt gemakkelijker, vlotter, met minder energieverbruik, zooals de uitdrukking „oefening baart kunst" ook aanduidt; en eindelijk, de werkzamheid wordt met meer lust volbracht, want zij is ons tot natuur geworden. Zoo zal de scholing b. v. in mathematisch denken ons geven een vaardig-zijn in die richting, een gemakkelijk doorzien van mathematische verhoudingen en een zekere lust in het mathematisch construeeren.
De vraag is nu of men al willende ook leert willen. Er zijn moderne onderzoekers, die op dit gebied heel ver gaan. Die bepaald aannemen, dat men het „willen", in 't algemeen genomen, kan oefenen

en leeren. En ook deze, wel de antipoden van LINDWORSKY, zijn juist beoefenaars der experimenteele zielkunde. Ik spreek nu niet over NARCISZ ACH en zijn bekende „determineerende strekking". Dit zou ons te ver voeren. LINDWORSKY wijst deze „Tendenz" af, tenminste in den zin van ACH en L's verklaring der verschijnselen is aannemelijk. Ik heb op het oog de onderzoekingen van BOYD BARRETT, die promoveerde op „Motive Force and Motivation Tracks" en later (1915) een werk publiceerde, waarvan de titel alleen bij LINDWORSKY al een „horror" moet wekken „*Strenght* of Will". Ik heb den loop van het boek niet gevolgd, maar in vier jaar beleefde het reeds een achtsten druk. BARRETT wil in den stikten zin „leeren willen". We leeren loopen, spreken, schrijven en zooveel andere dingen — zoo hebben we ook het willen te leeren. Eerst moet vastgesteld worden, welk het individueel wilstype van 'n persoon is. Men kent dan de gebreken en de richting, waarin „geoefend" moet worden. Ook in het bekende populaire boekje van BALLINGS „Wilskracht" vindt men die grondgedachte, „Ieder vermogen oefent zich door het stellen van de daad aan dat vermogen eigen. Wilt ge dat soepele en stevige beenen u rap en ver leeren dragen: wel, marcheer. Wilt ge later beschikken over gespierde armen: wel, rep ze vlijtig ... Wilt ge leeren denken: denk. Geen ander middel om te leeren willen dan het te doen „dan te willen" (a. w. bl. 114—115). BOYD BARRETT geeft schema's voor oefeningen. Ze moeten vrij, geleidelijk en aanhoudend geschieden, waarbij hij een opvoedend, genezend en vervolmakend stadium onderscheidt. Uiteenzetting van dit alles valt buiten mijn kader. 't Eenige waarop ik wijzen wilde is, dat hij het oefenen van den wil, juist als zoodanig, mogelijk en van groot belang acht. Daarvoor is het volbrengen van de eenvoudigste taak geschikt, zooals b.v. het gedurende een bepaalden tijd langzaam en hardop tellen van eenige dozijnen lucifers. Hij spreekt van zeer onverwachte en bizondere resultaten bij personen, die zijn „nieuwe methode" hebben gevolgd.

Ziedaar dus twee radicale tegenstellingen omtrent wils-opvoeding. Zijn scepticisme over de innerlijke wilsvorming verdedigt LINDWORSKY met talrijke gegevens. Hij wijst o. a. op een jongen man, die zedelijk zwak was, maar zich „terwille van het vaderland" in den oorlog geheel wist te beheerschen; daarna werd hij echter weer dezelfde zwakkeling. Zie, zegt L., de gewoonte heeft niets gebaat, alleen het „motief" onder den oorlog heeft succes gebracht. En zoo in talrijke gevallen. Zijn er geen menschen, die op een

bepaald gebied heldendaden stellen, maar daarnaast in eenvoudige zaken alle zelfbedwang missen. LINDWORSKY beziet kritisch talrijke middelen, die men algemeen vindt aangeprezen, soms sinds eeuwen, en hij wijst ze af als nutteloos voor wilsvorming, ja sommige acht hij zelfs schadelijk. Soms stichten die zoogenaamde middelen associaties, die juist den strijd verzwaren. Ook tegenover de oude wijsheid, ons door de Grieken overgeleverd, door het christendom gesanctioneerd: „anechou kai apechou", „abstine et sustine", „mijd en lijd", staat hij betrekkelijk afwijzend. Als er geen motieven zijn die werken, acht hij de resultaten gering. Wat van dit alles te denken? De boven alles voorname rol van de beweegredenen lijkt mij geen oogenblik in twijfel te trekken. Willen in eigenlijken zin is: zichzelf op redelijke gronden tot een bepaalde daad determineeren. Drijven op zinnelijke lust of onlust is wel een strevings-, maar geen wilsproces. Alleen als de rede er in mee spreekt, instemmend of afkeurend, bevorderend of remmend is de wil aan het woord. Maar het schijnt mij toch bedenkelijk zoo afwijzend te staan tegenover wat ik zou willen noemen eeuwenoude ervaring en bezinning. Achtte de mensch het niet spontaan een kostbaar middel voor wilsvorming zich het geoorloofde te ontzeggen en het onlust-wekkende dapper te aanvaarden? Kweekt het naar aller ervaring geen zwakkelingen jonge menschen in al hun lustjes en begeerten voedsel te geven of hun te leeren alle inspanning uit den weg te gaan? LINDWORSKY zal met ons bevestigend antwoorden. Maar de verklaring zal hij niet zoeken in wilszwakte.

Wij gelooven, dat hij daarbij ten onrechte de oude thomistische zienswijze als zijn vijand bestrijdt. Hij mist het rechte inzicht in die leer, waaraan we nog enkele korte woorden willen wijden. Ten deele stemt die leer overeen met de gegevens, welke L. als nieuw verkondigt, maar zij vermijdt zijn extremisme, dat alle innerlijke wijziging in den wil zelf afwijst.

In de eerste plaats is „sterkte", „kracht" van den wil steeds te verstaan als beeldspraak. De wil is een psychisch en spiritueel vermogen, hoezeer ook samenhangend met zinnelijke streving en stoffelijke constitutie. Wij mogen echter den wil niet hypostaseeren, hij behoort immers in het psychophysisch complex, dat te zamen den mensch vormt. Hij is evenals intellect of phantasie of geheugen geen op-zich-staande grootheid. Maar daardoor juist is een inwerking, een doorwerking op ons geheele zieleleven, ja zelfs op onze organische constitutie mogelijk. Daarin bestaat

immers een merkwaardig resultaat van karakter-vorming, dat soms, de ervaring bewijst het, een omslag in natuurlijke geaardheid valt te bereiken. Bekend is hoe FRANS VAN SALES, de bisschop van Genève, zijn driftig temperament wist om te scheppen. FOUILLÉE meent terecht: „que notre vrai caractère est dans la prise de conscience et de direction dans nos tendances naturelles." En hij geeft voorbeelden van personen „qui étaient nés avec un tempérament mélancolique; ils étaient de ses attristés qui voudraient fuir le battement incessant de la vie et dire à leur cœur: endors-toi! Mais par leur intelligence et leur volonté, ils firent une noble tentative pour triompher de leur tendance organique au découragement, et ils arrivèrent à vaincre cet ennemi caché de la paix intérieure. A la mélancolie de tempérament ils ont opposé la sérénité de caractère" (Tempérament et caractère, p. 103).

Wanneer men van wils-sterkte spreekt, moet daaronder iets worden verstaan, dat ligt in de *qualitatieve sfeer*. Een sterke wil is een *vast georiënteerde wil*. Deze oriëntatie veronderstelt zonder twijfel motieven, want deze richten juist den wil. Uiteraard is onze wil ingesteld op een goed; het is zelfs een innerlijke tegenspraak: kwaad willen. Ook de zelfmoordenaar zoekt nog een goed te bereiken of tenminste een kwaad te ontvluchten, de keerzijde van het eerste. Het redelijke streefvermogen heeft bij definitie het redelijk gekende goed tot object m. a. w. het sluit in: motiveering. Maar wordt nu door het willen niets gewonnen door den wil? Hierop antwoordde de Aquiner bevestigend, maar om dit antwoord te begrijpen, moeten de noodige onderscheidingen gemaakt worden. Eerstens zijn zinnelijke lust en onlust ook objecten voor den redelijken wil. Zij zijn echter dikwijls de groote vijand; er is lust naar het verbodene, afkeer tegen het gebodene. Het wilsbestuur bereikt hier de vorming van een hebbelijkheid in het zinnelijk begeer- en weervermogen. Hij krijgt daar als 't ware willige onderdanen. Zonder dus „sterkte" te aanvaarden, zonder intrinsieke winst in den wil, wordt een goed bereikt, dat volkomen de eeuwenoude stelling rechtvaardigt, dat het bedwingen van lust en het aanvaarden van onlust een blijvende gesteltenis kan veroorzaken. Anders staan de zaken als we de verhouding van den wil beschouwen tot een louter rationeel goed. Dit kan zijn een goed voor den willer zelf of een goed voor den medemensch, zooals de belangelooze liefde of de rechtvaardigheid.

In het eerste geval aanvaardt de Aquiner geen habitus-vorming, eenvoudig omdat de wil daarheen krachtens zijn natuur streeft.

Gewoonte heeft geen zin in het van nature gedetermineerde. Zooals de steen niet beter valt na herhaald vallen, zoo willen wij op dit gebied niet vaardiger, gemakkelijker of met meer behagen na dikwijls willen. Staan we echter voor 't goede van anderen dan valt er een tegenstand te overwinnen, ons egoïsme drijft dikwijls in andere richting. Hier aanvaardde THOMAS nu juist een innerlijke wilsvorming. Maar niet in den zin van „kracht-aanwinst", zooals dit het geval is met den arm van den worstelaar. Hij verstond die kracht als grootere gevoeligheid voor motieven, als een georiënteerd zijn in bepaalde richting, als een *finalisatie*. En hij kan zich daarvoor beroepen op verschijnselen, die bij alle andere niet gedetermineerde werkingen vallen waar te nemen.

Na deze zeer beknopte schets van de thomistische opvatting, die wij tot de onze maken, is onze conclusie dus deze: met LINDWORSKY verwerpen wij wilskracht in letterlijken zin; met hem aanvaarden wij het superieur belang der motieven, zijn fijne analyse's zijn een verdienstelijke aanwinst voor de paedagogiek. Maar zijn algemeene en radicale bestrijding van de „hebbelijkheid" moeten wij afwijzen. Ten deele leggen wij deze, onder wilsbestuur, in de zinnelijke sfeer, ten deele ook in den wil zelf. Maar dan niet als een aanwinst voor „*het*" willen, maar als zeer bepaalde motiefgevoeligheid.

Zoo brengt het willen van het goede weer een verder kostbaar goed mee voor de levensreis en is wils-kultuur dus een hooge roeping voor den opvoeder. Natuurlijk niet 'n eenzijdige kultuur; alle onevenwichtigheid geeft een scheef-gegroeiden mensch. De willer zonder inzicht is een boot zonder roer, zooals een koude intellectualist een boot is zonder motor. Het is voor den paedagoog een bemoedigende gedachte, dat hij zoo meebouwt aan het geluk van een mensch, het is zijn heerlijke taak den jongen mensch te oefenen in het smeden van zijn eigen levensgeluk. Want 's menschen grootheid hangt ten slotte aan zijn wil, waarmee hij den levensstrijd heeft te voeren en zijn eindbestemming te bereiken. Gelukkig de paedagoog, die een luttel heeft mogen bijdragen tot den opgang van een mensch en daardoor van de menschheid.

NIJMEGEN.

M. Monsveld.

IS DE CHAOS TE ONTKOMEN?

III

„Idealisme en werkelijkheidszin, waardoor ieder ware opvoeder gekenmerkt is, en die in de Vereeniging voor Paedagogiek zijn blijven leven en nog altijd de drijfkracht vormen van haar arbeid".
Propagandageschrift van de Vereen. v. Paedagogiek.

December 1928 vierde de „Vereeniging voor Paedagogiek" haar 60-jarig bestaan. Bij die gelegenheid gaf ze een geschriftje uit, waarin het eerste hoofdstuk den titel draagt: „Toestand en behoeften van de Opvoeding en Opvoedkunde in Nederland", terwijl in den tekst van het volgend hoofdstuk de zin voorkomt, dien we als motto boven dit opstel schreven.
Een onderwerp als de Vereeniging aan de orde stelt, wekt ongetwijfeld onmiddellijk de belangstelling van ieder paedagoog. En zeer zeker zet het motto op die belangstelling een exponent. Wie onzer interesseert zich niet voor de vraag, welke de toestand en de behoeften zijn van de Opvoeding en de Opvoedkunde in Nederland, en wie zal niet erkennen, dat idealisme en werkelijkheidszin de gidsen behooren te zijn, die we hebben te volgen? Zagen we maar *„den toestand en de behoeften"* ééndér! Zagen we maar *„reéel en ideéel"* hetzelfde!

Reéel ziet het Hoofdbestuur der Vereeniging den toestand van Opvoeding en Opvoedkunde hier te lande als een *chaos*. Na de opmerking, dat *voorheen* onder ons bestond *eenheid* en *zekerheid*, geeft het den toestand van *thans* weer met de woorden *verwarring* en *onzekerheid*. Reeds in den eersten zin treft ons het woord *chaos*. Die kwalificatie keert nog al eens terug, wordt nu en dan vervangen door *doolhof*, dan weer door *slop*, „waaruit nauwelijks een uitgang te vinden is." „We leven — staat er verder — in een tijd van zoeken en tasten, die tamelijk wel chaotisch kan worden genoemd." En de vraag wordt geuit: wie zal ons leiden uit dien doolhof, uit dat slop, uit dien chaos? Waarop het antwoord volgt: „Alleen de samenwerking van alle groepen van opvoeders kan nog tot dat beoogde doel leiden." Dat onder die groepen ook de verschillende geestesrichtingen worden verstaan, komt herhaaldelijk uit. Ziedaar het *idealisme*.

Ik geloof niet het Hoofdbestuur onrecht aan te doen, wanneer ik beweer, dat in heel zijn geschrift de mogelijkheid wordt verondersteld van ééne Opvoeding en ééne Opvoedkunde. Zeer zeker niet in absoluten zin. Het H.B. zal ook uit de historie geleerd hebben, dat het ideaal van de keizers van Oud-Rome — de één-en-ondeelbare *Wereldstaat* — niet meer bereikbaar kan worden geacht. Er zullen er ook onder zijn, die niet meer bekoord worden door de ééne allen en alles omvattende *Wereldkerk*. Ongetwijfeld hebben ze er ook weet van, dat groote groepen van ons volk niet meer gelooven in de algemeen-geldigheid van de ééne *Wetenschap*, en met name ééne *universeele Paedagogische wetenschap*. Ja, mogelijk twijfelen ze wel allen met ons mee aan de realiseering van LAY's ideaal: „alle cultuurvolken met elkaar in nauwere verbinding te brengen en een *wereldpaedagogiek* te scheppen, gericht op het groote doel *des reinen Menschentums, des Reiches Gottes auf Erden*". Niettemin spreekt het propagandageschrift niet, ook maar ergens, van de mogelijkheid van *velerlei paedagogieken*, uiteengaande al naar uitgangspunt, methode en doel principiëel worden bepaald. Het acht wèl mogelijk, „dat ieder, van welke gezindte ook, aan het gestelde doel kan meewerken." Dat de Vereeniging voor Paedagogiek het aangewezen lichaam is, om een vereenigingspunt te vormen voor allen, motiveert het niet alleen met het vaststellen van het feit, dat zij (de Vereen. v. P.) plaats biedt voor allen, welke godsdienstige en maatschappelijke overtuiging zij ook aanhangen, maar, zelfs in de eerste plaats, met het feit, dat haar bezielt een wetenschappelijke geest. Hier kàn niet gedacht worden aan *tweeérlei wetenschap*. De ééne wetenschap geldt voor allen, welke godsdienstige of maatschappelijke overtuiging men ook moge aanhangen.
De veronderstelling ligt voor de hand, dat op deze wijze nòch voldaan is aan den eisch, dien de *werkelijkheidszin* — „drijfkracht der Vereeniging" — haar stelt, nòch aan den eisch van het *idealisme*, zooals dit altijd in de Vereeniging had behooren te leven. Hier wordt nòch de diepte der realiteit gepeild, nòch het ideaal gegrepen, dat in Nederland mogelijk kan worden geacht. Dit hoop ik nader aan te toonen.

Niet de realiteit in haar diepte tot op den bodem gepeild.
Het is de waan van AUGUST COMTE in de eerste helft der vorige eeuw geweest, dat de wetenschap kon en moest blijven beperkt tot de *sciënces exactes*. De menschheid was haar theologische

phase — waarin alle vragen haar oplossing vonden in *God* — volgens COMTE te boven. Zelfs had ze haar tweede — de metaphysische — phase, waarin *de idee* haar opperheerschappij had getoond, tot het einde doorloopen. Ze was de positieve phase ingetreden, waarin alleen vast stond, wat langs den exacten weg van zintuiglijke waarneming, van tellen en meten en wegen enz. was gevonden. Dat dit positivisme heden ten dage nog beslag legt op tal van beoefenaren zelfs der geestelijke wetenschappen, zal niemand tegenspreken. Het metaphysische en vooral het theologische, al wordt het hier en daar ook gesierd met een *wert-urteil*, wordt eenvoudig ter zijde gezet.

Er kwam echter een duchtige reactie.

De behoefte aan het metaphysische liet zich niet onderdrukken; ze herleefde in de philosophie met volle kracht. Ze ontwikkelde zich in allerlei systemen. Wie noemt er twee philosofen, die in alles één lijn gaan? Heeft iemand „school" gemaakt, tien tegen één, of een leerling werpt het roer van den meester om of geeft een gewijzigd systeem. En die philosophie werkt door in alerllei paedagogische stelsels. Men vraagt naar een nieuwe Levens- en Wereldbeschouwing, die beslissend moet zijn voor een nieuwe Opvoeding en een nieuwe Paedagogiek. En consequent, strak en scherp, worden vaste lijnen getrokken, die de toekomst hebben te beheerschen.

En het religieuze? Het wordt gezocht vàn alle zijden en nààr alle zijden. COMTE zelfs greep ten slotte naar den troost der religie. KANT kon het al niet stellen zonder God, deugd en onsterfelijkheid. HEGEL poogde later de waarheden van het Christendom dialectisch boven allen twijfel te verheffen. En de nieuwere philosophieën zijn bijna zonder uitzondering meer of min religieus getint. Deze teruggang — van de positieve phase naar de metaphysische en van deze naar de religieuze — moge eenerzijds worden toegejuicht, anderzijds worden betreurd, het feit zal door niemand kunnen worden geloochend.

We zien op Nederlandschen bodem reeds humanitaire, theosofische en anthroposofische beginselen in Opvoeding en Opvoedkunde practisch belichaamd, soms met bewonderenswaardige consequentie toegepast.

Daarnaast staan nog altijd de Roomsch-Katholieke en Reformatorische richtingen met eigen welgefundeerde Wereld- en Levensbeschouwing, die zich paedagogisch in eigen systeem hebben ontwikkeld en vervolmaakt.

Het diepgaand onderscheid tusschen een paedagogiek, die aansluit bij het Positivisme, een paedagogiek die uit een philosofisch beginsel wordt geconstrueerd, en een paedagogiek die haar uitgangspunt vindt in de een of andere Christelijke belijdenis valt niet weg te doezelen. Deze drie hoofdrichtingen staan principiëel, in uitgangspunt, consequente ontwikkeling en einddoel, antithetisch tegenover elkaar.
Hoe dieper men de realiteit peilt, hoe breeder de klove zal blijken, die tusschen deze richtingen gaapt.

De „verwarring en onzekerheid", waarvan het propagandageschrift spreekt, zal voor meniger oog ongetwijfeld nog sterker uitkomen, indien men dieper op de verschillen, die in 't bovenstaande nog slechts als feiten zijn aangewezen, tusschen de onderscheidene Wereld- en Levensbeschouwingen, ingaat. In de hier beperkte ruimte kunnen deze slechts worden aangestipt.
PROUDHON verwonderde zich voor een halve eeuw, dat men bij elk dieper peilen van de problemen der wetenschap, stuit op de theologie. DONOSO CORTES antwoordde, dat men zich heeft te verwonderen over de verwondering van Mr. PROUDHON. Zegt een ander, dat men telkens stuit op de philosophie, dan kan dit ook worden toegegeven, ofschoon een theoloog zal volhouden, dat hij zich verheugt in een licht, dat de philosophie als zoodanig mist en waardoor hij dieper ziet. Dat licht is de Openbaring Gods, die gesteld wordt tegenover dat der menschelijke rede.
Noemt men nu slechts de hoofdrichtingen op religieus gebied ook maar even, dan ziet men de onverzoenlijkheid van atheïsme, deïsme, pantheïsme en Christelijk theïsme.
Richt men zijn blik naar de wijsbegeerte, dan ziet men de antwoorden op kentheoretisch terrein reeds uiteengaan in rationalistische, empiristische en realistische richtingen, die al het denken beheerschen.
Let men op het ontstaan van zijn, leven en bewustzijn, dan staan de theorieën omtrent evolutie en creatie onverzoenlijk tegenover elkaar.
Monisme en dualisme omtrent het wezen van den mensch zijn niet te vereenigen. Tusschen autonomie en heteronomie op 't gebied van het zedelijk leven is geen synthese te construeeren. De min of meer intellectualistische, emotionalistische en voluntaristische stroomingen zijn niet in één bedding te leiden.
De momenten èn de relaties tusschen de momenten — God,

wereld en mensch — zijn hier in 't geding. En daarmee de groote vraagstukken omtrent *den oorsprong, het wezen* en *de bestemming* van den mensch; *de drie diepst liggende problemen voor Opvoeding en Opvoedkunde,* die het allereerst om oplossing vragen.
En hoe uiteenloopend zijn de antwoorden op deze vragen. Hoe talloos vele zijn de oplossingen, hier aan de hand gedaan.
Zóó toch alleen peilt men de realiteit. De werkelijkheidszin had tot de erkenning van al deze principiëele divergenties met noodwendigheid móéten leiden. Dit kon en mocht niet anders bij een Vereeniging, die zegt prijs te stellen op samenwerking van mannen van verschillende geestesrichting; een Vereeniging, die zegt de paedagogiek als wetenschap te beoefenen. — Gemis aan werkelijkheidszin?

Deze vraag stel ik met grooten schroom. Zeer wel weet ik, dat mannen, als Prof. CASIMIR en Prof. BRUGMANS van Groningen in de geschiedenis van het menschelijk denken alle eeuwen door, oneindig veel beter thuis zijn dan ik. Maar ik moet mij in dezen houden aan hun geschrift. En in dat geschrift komt de straks bedoelde zijde der realiteit niet tot haar recht.
Ongetwijfeld ligt dit aan het verschil in Wereld- en Levensbeschouwing, èn in het daaruit voortvloeiend verschil van „waardeering". Maar waardeering is tweeërlei. Er bestaan „Werturteile", die opgesloten liggen in de „Seinsurteile"; die van deze geheel afhankelijk zijn; die met deze staan en vallen. De waardeering van iets moet immers gegrond zijn in zijn realiteit; anders wordt zij niets dan inbeelding. Reeds de Neo-Kantiaan BIEDERMANN sprak den wensch uit, dat we verlost mochten worden van het modewoord „Werturteile". Want dat modewoord maakt zich los van de „Seinsurteile", sticht niets dan verwarring en onzekerheid, hult ons in een ondoordringbare nevelmassa, voert ons tot den chaos. Op de „Seinsurteile" komt het aan. En die verschillen in tallooze variaties. Die variaties leggen geen basis voor samenwerking. Samenwerking en waardeering van samenwerking kunnen alleen bestaan, indien het zijn, de realiteit der dingen waarover men handelt, voor beide groepen vaststaat. Men denke aan het reëel bestaan van God, ziel, vrijheid, onsterfelijkheid enz.
Men versta mij wel. Ik ontken niet, dat het Propagandageschrift van de Vereeniging voor Paedagogiek het diepgaand verschil beslist zou ontkennen van de verschillende Wereld- en Levensbeschouwingen, van de verschillende geestesstroomingen op

wetenschappelijk, en bepaaldelijk op paedagogisch gebied; ik ontken alleen, dat in dit geschrift het venster is geopend, om het vergezicht mogelijk te maken op de talloos vele divergeerende levensbeschouwingen omtrent de mogelijkheid van Opvoeding en Opvoedkunde, met name omtrent de mogelijkheid van samenwerking hier te lande tusschen mannen van verschillende geestesrichting, om te komen tot den opbouw van een *wetenschap der Paedagogiek*. Ware dit venster geopend, dan zou de gedachte aan de één-en-ondeelbaarheid *der wetenschap* niet zijn opgekomen of wel geen stand hebben gehouden.
Zegt men, dat het karakter en de omvang van dit propaganda geschrift geen ingaan op dit vraagstuk toeliet, accoord! Indien dan maar te gevoelen gegeven ware, dat dit vraagstuk er ligt en ernstige bespreking vraagt. De werkelijkheidszin dringt hier tot verdieping en belijning, tot een omschrijving van wat mogelijk is en wat niet mogelijk is.

Op één ding moet ik nog wijzen, vóór de conclusie is te trekken die in 't voorgaande ligt opgesloten.
Wie de paedagogische onderwerpen overziet, die de laatste twintig, dertig jaar aan de orde zijn gekomen, zal van minstens de helft met één oogopslag ontwaren, dat ze met de diepste principi in verband staan, terwijl de helft van de rest eerst tot haar recht komt, indien het zoeklicht van het beginsel zijn volle stralen erover werpt.
Nu kan men heel goedkoop zoo iets principiën-reiterei noemen. Maar wie van wetenschap spreekt, behoort de „Werturteile" die, voor wie ook, op „Seinsurteile" rusten, te erkennen. Indien in de practijk het verschil uitkomt van het al-of-niet-rekening houden met het beginsel, eischt minstens de werkelijkheidszin dat men die practijk onderzoekt, en eerst daarna zijn oordeel velt. De controversen zullen dikwijls reëeler blijken, dan menigeen veronderstelt. Het Christendom spreekt van een zuurdeesem die alle maten meels doortrekt. Elk paedagogisch stelsel draagt zijn zuurdeesem in zich.

Oogenschijnlijk kan uit het voorgaande de gevolgtrekkingworden gemaakt, dat ik den chaos schrikkelijker heb gemaakt dan het Propagandageschrift der Vereeniging voor Paedagogiek die voorstelde. Immers wilde het betoog doen zien, dat, hoe diep men in de realitiet van Opvoeding en Opvoedkunde doordringt

de verschillen en tegenstellingen des te scherper tegenover elkaar afsteken. Intusschen teekenen zich juist dààrdoor in den donkeren chaos lijnen, figuren, gestalten af, die lichtend ons toeschijnen. Men ziet gedachten, beginselen, ideeën, systemen, die in afgeronde vormen voor ons optreden en onze aandacht concentreeren. Men blikt en tuurt, abstraheert en vergelijkt, ziet verschillen, maar ontdekt mogelijk ook punten van gelijkheid of overeenstemming, zelfs bij oogenblikken congruentie, al is het niet in de geheelen dan toch in de onderdeelen.
De weg om uit den chaos te komen, is niet het verdonkeremanen, niet het negeeren van beginselverschillen, maar het in het volle licht stellen daarvan. De groote fout van de positivistische paedagogen, ook hier te lande, is geweest, dat men zich zelf, zijn leerlingen en lezers, een blinddoek voor de oogen bond, om niet te zien het metaphysische en het theologische. En de uitwerking daarvan kon geen andere zijn, dan dat men, dat metaphysische en theologische niettemin op zich voelende aanstormen, zich den blinddoek van de oogen rukte, maar de ervaring opdeed van den blindgeborene, die ziende was geworden; hij zag als door een donker waas, door een dikken nevel, de menschen als boomen wandelen. De menschen als menschen zien wandelen, dat kan door het licht der idee, door het licht van het ideëele, het metaphysische en het theologische.
Wil men den chaos uit, dan ontsteke men dit licht; liever gezegd: men zoeke dat licht en erkenne zijn realiteit.
Trouwens, de richting onzer eeuw dringt er toe. Een paedagogiek zonder Levens- en Wereldbeschouwing zal weldra niet meer bestaan, zoomin als een „Psychologie ohne Seele" of een „godsdienst boven geloofsverdeeldheid".

Wil men den chaos ontkomen, dan bereide men daartoe den weg door een *Paedagogische Typenleer*, die slechts mogelijk is door een *Structuur-theorie* aangaande de wijsgeerige en theologische stroomingen, die zich als richtinggevend aandienen voor Opvoeding en Opvoedkunde.
In stee van den chaos treedt dan een veelkleurig allerlei op.
Ieder ziet het witte licht door eigen prisma, verschillend als de kleuren van den regenboog.
De man van de wetenschappelijke antithese — Dr. A. Kuyper Sr. — sprak het ten aanzien van de verschillende kerkelijke richtingen uit: „Dezelfde lichtstraal vallende door een venster van rood, van

geel of van blauw glas, kleurt wat in het vertrek staat op verschillende wijze, en waar wij menschen te beperkt zijn, om het witte licht kleurloos op te vangen, is dit verschil van lichttint van onze menschelijke beperktheid niet af te scheiden. In zekeren zin voegt het ons dan ook, steeds der waarheid indachtig te blijven, dat er bij anderen een deel waarheid en een deel kracht kan schuilen, die wij niet grijpen konden. Maar zoover is het er van daan, dat we daarom op geestelijk gebied die andere richtingen als van gelijken rechte naast onze eigen overtuiging zullen plaatsen, dat veeleer ieder op zijn standpunt, zoo het hem ernst is, niet anders *kan* nòch *mag* belijden, dan dat zijn eigen belijdenis voor zijn eigen overtuiging, de hoogste, de zuiverste, de meest adequate uitdrukking is van wat God ons in Zijn Woord heeft geopenbaard."
Wat ten aanzien van de geestelijke richtingen geldt op religieus gebied, heeft eveneens kracht op het gebied van het wijsgeerig denken. Ook daar vertoonen zich de kleuren en tinten van den regenboog. Ook daar staan de geesten op eigen gekozen standpunt. Ook daar zal niemand anderer richting met de zijne als van gelijken rechte beschouwen. Maar ieder past de wetenschappelijke bescheidenheid, te erkennen, dat hij niet de bezitter of drager is van de volle, zuivere, adequate waarheid.
Op enger, paedagogisch, gebied is dit evenzeer het geval.
En ziehier den grond, den eenig mogelijken bodem, waarin de hemelsche plant van het zuiverst idealisme kan groeien en bloeien. Voorwaarde voor dien groei en bloei is derhalve, ten eerste de erkenning van de *pluriformiteit* der wetenschap, en ten tweede de vervulling van den plicht van iedere paedagogische richting, *haar systeem wijsgeerig en (of) theologisch te fundeeren.*
Deze *structuur-paedagogiek*, mits volledig ontwikkeld, is alleen in staat de mogelijkheid te scheppen van een samenwerking, die den naam *wetenschappelijk* mag dragen.

Iedere principiëel paedagogische richting hebbe derhalve haar eigen Vereeniging voor Paedagogiek, waar dit vak wetenschappelijk worde beoefend, en waar men in kan gaan op de diepste vraagstukken, die ten grondslag liggen aan eigen Opvoeding en Opvoedkunde.
De centrale Vereeniging brengt de keur der mannen saam in sub-commissiën, om de principiën, de normen uiteen te zetten, die het paedagogisch onderwerp der centrale beheerschen. De resultaten van het onderzoek worden, kort geformuleerd, in

eigen orgaan ter publieke kennis gebracht om besproken te worden op de algemeene vergadering. Een kort resumé volgt daarop opnieuw in het orgaan.
Aan diepen werkelijkheidszin en hoog idealisme beide zou ten volle zijn voldaan.
En den chaos was men ontkomen.

Het valt te betreuren, dat een machtige groep van geleerden en paedagogen, blijkens de historie der laatste jaren, zich aan zulk een samenwerking zal onttrekken. Natuurlijk geschiedt dit op voor eigen overtuiging voldoende gronden. Niettemin meen ik, dat hierdoor schade wordt gedaan aan een schoon ideaal, dat van nationale beteekenis zou kunnen zijn.
Rome separeert zich.
Of het Calvinisme dien weg zal volgen?
Naar mijn bescheiden meening behoeft dat niet.
Niet alleen zal het door samenwerking — voorzoover mogelijk — zich zelf kunnen sterken, maar ook kunnen meewerken aan het behartigen van de paedagogische belangen van heel ons volk.
Het Calvinisme biedt een breede basis, waar al wat mensch heet elkaar kan ontmoeten.
Het geeft een alomvattende en einheitliche Wereld- en Levensbeschouwing, die de gansche Paedagogiek raakt.
Het erkent de hooge waarde van alle cultuurmachten, die haar paedagogische beteekenis in de historie hebben getoond: staat, kerk, maatschappij, wetenschap, kunst en zedelijkheid.
Het geeft een plausibele oplossing van het vraagstuk aangaande de mogelijkheid van Opvoeding en Opvoedkunde voor ieder, die het bestaan van God niet ontkent.
Het durft het onderzoek naar het reëele, het peilen van de diepte der werkelijkheid, aan in het vaste geloof, dat het niet kan worden geschokt door het wetenschappelijk constateeren van eenig feit of verschijnsel.
Het grijpt naar het hoogst denkbaar idealisme, omdat het de harmonie wil van alle uitersten, waartusschen God in de Schepping een synthese heeft gelegd. En, omdat het vaststaat in het onwankelbaar geloof, dat achter alle „Erzieher" en alle „verborgene Miterzieher" God Almachtig staat, Die het al regeert; Wiens Logos alleen in staat is den mensch de idee in de realiteit der dingen te doen grijpen; Wiens Geest slechts de ware harmonie tot stand kan brengen tusschen Realisme en Idealisme.

Voor twintig jaar klonk het door Nederland: „*De ziel* overwint".
Van Duitschland uit komt, van de zijde der Geisteswissenschaft, thans de leuze: „*De geest* overwint".
Eens zal het alom gehoord worden: „*God* overwint".
In dat geloof durft het Calvinisme de *Vrijheid* aan.

HAARLEM.



OVER DE „VORMENDE WAARDE" VAN LEERVAKKEN

III

§ 1. WAT IS BEDOELD MET „VORMENDE WAARDE"?

In „Persoonlijkheid in Wording" heb ik heel wat minder plaatsruimte gewijd aan didaktische vragen, dan in de meeste boeken over paedagogiek gebruikelijk is, speciaal in Duitsche, waarin Pädagogik meestal wel ongeveer door „didaktiek" kan worden vertaald. Die groote beperking vloeide geenszins voort uit gebrek aan belangstelling in didaktische problemen, zij was slechts een gevolg van de overtuiging, dat wij op het didaktische gebied het Socratische standpunt niet of nauwelijks overwonnen hebben; bijkans het eenige wat daar m. i. vast staat is ons niet-weten. Het is dan ook met grooten schroom, slechts tastender- en vragenderwijs, dat ik in de volgende bladzijden enkele opmerkingen zou willen maken over het centrale probleem betreffende ons gymnasiaal en middelbaar onderwijs, nl. de „vormende waarde" van de verschillende vakken, die daarin optreden.
Het mag als een onbetwiste stelling gelden, dat onze huidige onderwijswetgeving en -organisatie beheerscht wordt door bepaalde opvattingen over die „vormende waarde". Het programma van het gymnasium is gebaseerd op overtuigingen omtrent de vormende waarde van de studie der klassieken in de eerste, die van de wiskunde in de tweede plaats, de H. B. S. B. op analoge omtrent

de wiskunde en wellicht ook van de natuurwetenschap. [1]) In schrille tegenstelling daarmede staat de door vele, vooral Amerikaansche, psychologen uitgesproken meening, dat experimenteel bewezen zou zijn, dat zooiets als „vormende waarde" niet bestaat. Nu ga ik — dit zij aanstonds ter geruststelling hieraan toegevoegd — geheel met den heer REINDERSMA mee wanneer hij dit beweerde experimenteele bewijs van het niet-bestaan der overdracht als een legende qualificeert. [2]) De bekende overzichten [3]) over de zeer uitgebreide Amerikaansche literatuur, benevens een kritisch referaat door den heer W. H. BROUWER met groote zorg opgemaakt, hebben mij geen enkel onderzoek doen kennen, dat een zoo algemeene bewering zou kunnen steunen. Ja, de overgroote meerderheid van het materiaal maakt den indruk, dat men aan 't experimenteeren is gegaan — zooals trouwens ook buiten de psychologie maar al te dikwijls gebeurt — zonder nauwkeurig omschreven probleemstelling. Het gevolg is dan steeds, dat het verkregen materiaal, ondanks alle zorg daaraan besteed, geen conclusie van beteekenis toelaat.

Ja zelfs de vraag, òf op dit gebied langs den weg van het experiment belangrijk nieuw inzicht te wachten is, lijkt mij niet alleen nog niet uitgemaakt; zij kan eerst overwogen worden als veel nauwkeuriger dan tot nu toe die probleemstelling is gefixeerd. In die richting vooral willen de volgende beschouwingen medewerken. Allereerst dienen wij dan de te onderzoeken stelling te formuleeren. Ik zal vermoedelijk niet op tegenstand stuiten wanneer ik, op het voetspoor van REINDERSMA die formuleering aldus geef: Beoefening der wiskunde en van de oude talen is een bij uitstek geschikt middel om logisch te leeren denken. [4]) Maar nu moet ik al aanstonds mijn aanzeling belijden en wel in tweeerlei opzicht. Ik weet nl. niet zeker wat bedoeld is met de *tegenstelling* van „logisch denken" en ik weet niet of alles

---

[1]) Verg. W. Reindersma. Over het inleidend onderwijs in de meetkunde p. 12: „Men kan grust zeggen, dat het overgroote deel van het programma onzer scholen zijn rechtvaardiging vindt in dit principe van de overdracht."

[2]) t. a. p., p. 15.

[3]) H. O. Rugg. The Experimental Determination of Mental Discipline in School Studies, Baltimore 1916,

J. W. A. Young. Concerning Experiments to test the Transfer of Training School Science and Mathematics XVIII p. 1.

Vevia Blair. The Present Status of „Disciplinary Values" in Education. Report on Reorganization of Mathematics in Secondary Education 1923 p. 89.

[4]) t. a. p., p. 12.

wat tot „logisch denken" behoort van denzelfden aard is. Zeker is wel, dat „logisch denken" in dit verband niet geïdentificeerd mag worden met „juist denken" in den zin van „tot conclusies komen, die in de ervaring houdbaar blijken". Want aan dit laatste heeft klaarblijkelijk de practische mensch — laat ons zeggen de oud-leerling van een ambachtsschool of handelsschool — minstens evenveel, zoo niet nog meer, behoefte dan de wetenschappelijke. Immers „vergissingen" wreken zich bij den eerste meestal veel gevoeliger dan bij den laatste. Maar juist voor de vorming van dezen wordt de genoemde leerstof in 't bijzonder aanbevolen. Waardoor onderscheidt zich nu het denken van den handelenden van dat van den theoretischen mensch? De laatste moet rekenschap kunnen geven van den weg, waarlangs hij zijn doel heeft bereikt, hij moet zijn uitkomst „algemeengeldig" kunnen „beredeneeren", wat voor den eerste als zoodanig volstrekt niet vereischt is.

Van hier uit mogen wij dan de hoofdstelling van de formeele logische oefening wellicht nader aldus omschrijven. De functie van „algemeengeldige redeneeringen" op te stellen is een en dezelfde, op welke stof men haar ook toepast. In den zuiversten vorm vindt zij haar toepassing in klassieke en mathematische studie; daarom leert men haar op dat terrein het best hanteeren, maar wie dat heeft gedaan weet haar nu ook op elk ander gebied te gebruiken. In dat toepassen van dezelfde functie op verschillend stof-gebied zou dan het feit der overdracht [1]) bestaan. Zoo omschreven omvat dus de leer der „vormende waarde" twee uitspraken van zeer verschillenden aard, en wel:

1°. Een methodologische stelling: Dat wat „wetenschappelijk denken" karakteriseert in tegenstelling tot „practische intelligentie" is in zijn wezen een ondeelbare eenheid, die in haar geheel in meer of minder volmaakte wijze bezeten of niet bezeten wordt.

2°. Een didaktische stelling: De functie, waarvan in de voorgaande stelling sprake is, leert men het beste beheerschen door de beoefening van die terreinen, waarin zij het meest onvermengd aan den dag treedt.

---

[1]) Natuurlijk is ook andere „overdracht" mogelijk; verg. bijv. de geheugenproeven van Meumann. Het terrein van den „transfer" is dus veel ruimer dan dat van de „vormende waarde der leervakken", waarmede het vaak wordt geïdentificeerd.

§ 2. DE COMPLEXE STRUCTUUR VAN „WETENSCHAPPELIJK DENKEN"

Ik zal nu voorloopig de tweede uitspraak laten rusten en mij alleen bezig houden met de methodologische stelling. En dan wil het mij toeschijnen dat dit methodologisch monisme allerminst onbetwistbaar is. Reeds aanstonds moet men m.i. principieel verschil maken tusschen de wetenschappelijke behandeling van concreta, realiteiten, gelijk zij op een bepaalde plaats in een bepaalden tijd in de empirische werkelijkheid voorkomen, en die van abstracta, idealiteiten of begrippen, die niet in tijd en ruimte, maar in het construeerende denken „bestaan".[1]) Algemeengeldige redeneering in strikten zin, d. w. z. dat wat ik in Het Waarheidsprobleem (§ 17) als „bewijsbare waarheid" heb aangeduid, vindt men alleen op het laatste gebied, de constructies van begrippen, omdat alleen daar de overtuigende kracht der

---

[1]) Ik wensch van deze gelegenheid gebruik te maken om te trachten een misverstand te corrigeeren, dat § 78 van Het Waarheidsprobleem kan wekken. De daar gegeven formuleering kan den indruk maken alsof de sprong van realiteiten naar idealiteiten zou plaats vinden bij de uitbreiding der getallenrij tot imaginaire of complexe getallen. Dit nu is zeker niet juist. Elk „getal" is een idealiteit en geen realiteit; 3 evenzeer als -3, 0, $^2/_3$, $\sqrt{3}$ of $\sqrt{-3}$; de bedoelde sprong ligt niet ergens *binnen* de getallenrij, maar er vóór; ook het positieve geheele getal is geen werkelijkheid, maar een ideëele constructie.
Waarom wordt dan in de bedoelde § aan het imaginaire getal bijzondere aandacht geschonken? Ik meen het probleem dat ik daar op het oog had met behulp van de Elementarmathematik vom höheren Standpunkte van F. Klein (I p. 61—71, 271—287) thans nauwkeuriger aldus te kunnen aangeven. Het complexe getal $a + bi$ is een getallenkoppel, de combinatie van *twee* getallen, die in *verschillende* getalrijen thuishooren en waarbij dan tusschen de *eenheden* dier getalrijen nog de betrekking bestaat, bepaald door $i^2 = -1$. Daaruit volgt dan echter, dat bij den overgang van „reëele" naar „imaginaire" of „complexe" getallen inderdaad iets nieuws optreedt, waartoe vroegere uitbreidingen van het getal-begrip nog geen aanleiding geven. De o en het negatieve getal ontstaan uit den eisch, dat *ieder* getal ligt *tusschen* twee andere getallen. de breuken en irrationeele getallen liggen weer elk *tusschen* twee getallen der aldus aangevulde verzameling. Maar $\sqrt{-25}$ duidt aan een combinatie van bewerkingen, die elk voor zich wèl een getal opleveren *tusschen* twee elementen der „geordende verzameling", maar die samen *geen* representant opleveren, gelegen *tusschen* twee dier elementen. M. a. w. wij hebben hier de invoering van het fundamenteele begrip der twee-dimensionaliteit, niet langs geometrisch-aanschouwelijken, maar langs zuiver logisch-abstracten weg. Zoo ergens, dan laat zich, dunkt mij, hier nauwkeurig aangeven wat Hegel op 't oog heeft met den „omslag van quantiteit in qualiteit": de opeenhooping van bewerkingen elk op zichzelf gevormd en te voltrekken aan een rij van eenheden, *dwingt* tot de invoering van „nieuwe" d. w. z. „andere" eenheden.

aanschouwing kan worden gemist en de redeneering tot een eindig aantal stappen kan worden herleid. De polaire tegenstelling tusschen concreet en abstract denken, hier bedoeld, kan wellicht ook als die van historisch en mathematisch denken worden aangeduid, omdat het den historicus in laatste instantie werkelijk om echte realiteiten, die altijd individualiteiten zijn, te doen is, de wiskundige daarentegen, ook al gaat hij uit van aanschouwelijke ervaring, ten slotte altijd tot de zuivere begrippen, volstrekte irrealiteiten wil komen. Nog beter wordt de bedoeling misschien uitgedrukt door de tegenstelling historisch-systematisch, omdat het begripmatig-constructieve dus het op irrealiteiten gerichte denken volstrekt niet tot de wiskunde in eigenlijken zin beperkt blijft, maar overal tot uiting komt, waar men naar algemeene regels streeft, typen en klassen en hun relaties, in stede van concrete individuen wil leeren kennen. Exactheid in de bewijsvoering, strengheid in het betoog wordt daarbij altijd gekocht ten koste van een vermindering van den concreet-aanschouwelijken inhoud, verwijdering van de direkt gegeven werkelijkheid. Dat geldt evenzeer voor de mathematische natuurwetenschap met haar ficties van ideale gassen, absoluut elastische botsing, wrijvinglooze beweging etc. als voor de rechtswetenschap en de economie, die de menschelijke verhoudingen trachten te ordenen en te overzien van uit een stelsel van geconstrueerde begrippen. En dezelfde rol speelt in de taalstudie de beoefening der grammatica, die het leven der taal door vaste regels tracht beheerschbaar te maken. Hoe minder „soepel" een taal is, hoe meer aanleiding zij geeft tot het opstellen van ingewikkelde regels omtrent syntaxis en flexie, des te meer zal zij in aanmerking komen als oefening in het systematische denken. Van hier uit schijnt mij begrijpelijk waarom in de 19e eeuw de klassieke talen en de wiskunde altijd gemeenschappelijk zijn genoemd als oefenstof voor het „logische denken". Met name het Latijn geeft in dit opzicht aanzienlijk meer dan een der moderne talen; van hier uit wordt ook de sterke tegenstand begrijpelijk, die met name van juridische zijde tegen de voorgestelde afdeeling B van het Lyceum als voorbereiding tot rechtsstudie is geboden. Inderdaad moet een opleiding, waarbij zoowel de wiskunde als de grammatika slechts een geringe rol spelen, te kort schieten in voedingsstof voor het systematische denken, tenzij het gelukt andere gebieden dan die der traditioneele leervakken tot dit doel te gebruiken. In dezelfde richting wijzen ervaringen, die ik in den omgang met studenten

heb meenen op te doen; zoo de groote moeite, die Delftsche studenten schijnen te hebben om een historische uiteenzetting te volgen en omgekeerd de niet minder groote moeite die theologische studenten, althans onzer openbare Universiteiten [1]) hebben om voet bij stuk te houden in een meer systematisch betoog. Mocht deze voorloopige indruk bij nader onderzoek stand houden dan zou men daaruit de conclusie moeten trekken, dat de beoefening der klassieke talen alleen, bij een overigens geheel historisch gerichte studie, toch niet kan voorkomen dat het systematische denken atrophieert, althans niet tot zijn recht komt.

Met het voorgaande is nu echter natuurlijk geenszins gezegd dat de tegenstelling tusschen historisch en constructief systematisch denken de eenige is die binnen het wetenschappelijk denken bestaat, en nog minder dat juist deze beide denkwijzen, geïsoleerd beschouwd voor iedere hoogere intellectueele vorming de belangrijkste zijn. Dat wat men de experimenteele methode pleegt te noemen (schoon de vraag moet worden gesteld of men hier altijd met *experimenten*, nl. waarnemingen onder systematisch beheerschbare en opzettelijk geconstrueerde omstandigheden te doen heeft) kenmerkt zich m. i. door een dooreenvlechting van concreet- en abstract-gericht zijn, waardoor een nieuw denktype ontstaat. De strijd over het mechanica onderwijs, die „zich als een splijtzwam in het leerarencorps dringt" [2]), is dunkt mij een duidelijke aanwijzing, dat wij hier te doen hebben met fundamenteele verschillen in mentaliteit tusschen toch anderzijds zoo dicht bijeenstaande denk-vormen als de zuiver mathematische en de mathematisch-physische.

De belangstelling van den vertegenwoordiger van het eerste type is gericht op irrealiteiten; weliswaar kan hij de aanschouwelijke empirische wereld niet geheel ontberen als aanleiding voor zijn probleemstelling, maar zijn liefde is verpand aan de schoonheid van den strengen opbouw van het nauw sluitende begrippenstelsel. Willen de feiten daarin niet passen „des te erger voor de feiten" is hij geneigd te zeggen, met een uitdrukking, die men HEGEL in den mond pleegt te leggen. [3]) En hij heeft

---

[1]) Ik heb den indruk dat zoowel aan de V. U. als onder katholieke theologen veel meer aandacht geschonken wordt aan oefening van het systematische denken dan in de theologische faculteiten onzer openbare Universiteiten.

[2]) Drs. D. van Dantzig in Wkbl. v. Midd. en Gym. Ond., 6 Maart 1929, p. 873.

[3]) Ik weet niet of de anecdote historisch is, wel dat zij mij voor een bepaald denk-type zeer karakteristiek schijnt te zijn.

daarin niet ongelijk van uit zijn standpunt; inderdaad bergt de onuitputtelijke rijkdom der verschijnselenwereld een gevaar voor het doel dat hij zich voorstelt.

Wat voor hem einddoel is, is voor den natuuronderzoeker echter niet meer dan hulpmiddel. Diens belangstelling is gericht op de concrete, empirische werkelijkheid, slechts om haar beter te doordringen houdt hij zich met abstracties bezig en hij is niet geneigd op dien weg naar de abstractie verder door te gaan, dan hem voor zijn op het concrete gerichte taak volstrekt noodzakelijk blijkt. Zijn geestelijke houding is gekarakteriseerd door dit „keerpunt in het denken", maar daardoor wordt èn de keuze der stof, èn de wijze van behandeling ten sterkste geïnfluenceerd. Elke bijdrage in den zooeven genoemden strijd geeft daarvan typische voorbeelden te zien, de plaatsruimte dwingt mij mij te bepalen tot een bijzonder karakteristiek. In zijn artikel De aanslag op de mechanica[1]) tracht Dr. Dijksterhuis aan te toonen, dat „de mechanica gegroeid is als aprioristische geesteswetenschap" (in tegenstelling tot „experimenteele natuurwetenschap"). Ik geloof dat ieder die de geschiedenis van het Europeesche denken van de 15e tot de 18e eeuw van nabij kent, die hoofdgedachte zal moeten onderschrijven, al zal hij wellicht ten opzichte der geciteerde formuleering amendementen hebben. Maar in dit betoog, dat ik dus in zijn (theoretische) hoofdstrekking[2]) onderschrijf, komt de volgende zinsnede voor: „in de Discorsi worden weliswaar proeven met de hellende valgoot vermeld, maar deze zijn verricht ter verificatie van de langs mathematischen weg uit de onderstelde evenredigheid van snelheid en tijd afgeleide valwet en ze dienen *slechts* om nadere kracht bij te zetten aan de algemeene beginselen, die den grondslag van den verderen, zuiver mathematischen opbouw zullen vormen," .... en bij de lezing daarvan komt al wat physicus in mij is, in opstand. In dat eene, door mij gecursiveerde, woordje dringt zich samen het verschil in mentaliteit, dat ik hier op het oog heb. Wat voor den mathematicus een min of meer belangrijk toegiftje en aanhangsel is, is voor den physicus het hart en het wezen zelf van de zaak. Uit dat verschil in gerichtheid van het „ik" vloeit al het andere eerst voort. En zoolang men dat niet, scherp belicht, in het

[1]) Euclides, Januari 1929.

[2]) Van een uitspraak omtrent de „practische "strekking, nl. de inrichting van mechanica-onderwijs, moet ik mij in het verband van dit artikel natuurlijk ten eenen male onthouden.

middelpunt der discussie zet, is er geen kans dat de strijdenden het eens worden; ik bedoel niet over de waarde van mechanica als apart leervak en het aantal uren dat er aan moet worden toegekend (want daar komen nog heel wat meer thans ongeanalyseerde quaesties bij kijken) maar om te beginnen althans het eens worden over de formuleering der vraag waarover zij het oneens zijn nl. de omschrijving van wat onder mechanica is te verstaan. Dr. BETH [1]) verstaat onder mechanica klaarblijkelijk zoo iets als de leer der bewegingen van een stoffelijk punt en van puntenstelsels met ,,starre" verbindingen en hij is tevreden als zijn leerlingen daaromtrent eenigermate georienteerd zijn, er niet al te onexact over spreken. Maar de leden der Ned. Nat. Ver. zullen vermoedelijk zeggen, dat ze die ,,klassieke mechanica" een ongetwijfeld belangrijke hulpconstructie vinden, maar dat de vragen van ,,bewegingsleer" die *zij* vóór alles belangrijk achten en ook op school zouden willen besproken zien van heel anderen aard zijn. Bijv.: Waarom valt een fietser niet om als hij rijdt en wel als hij stilstaat? [2]) Waarom kost het loopen van een mensch op een vlakken weg energieverlies en hoeveel ongeveer? Waardoor onderscheidt de bestuurbaarheid van een auto zich van die van een rijtuig?

§ 3. DE MOGELIJKHEID VAN ,,NEGATIEVEN TRANSFER"

Wanneer nu de opvatting van ,,wetenschappelijk denken", in de voorgaande § ontwikkeld, juist mocht blijken, doen zich complicaties in de quaestie der ,,overdracht" voor, die gewoonlijk niet onder 't oog worden gezien. Men gaat er gewoonlijk van uit, dat als een eigenschap op zich zelf genomen goed is, het ook wenschelijk is, haar zoo sterk mogelijk te ontwikkelen. En dat is ook juist, zoolang wij alleen met additieve grootheden te doen hebben. Maar als ,,wetenschappelijk denken" een complexe

[1]) Zie zijn artikel Het experimenteel georienteerde onderwijs in mechanica. Euclides 5e jg., p. 49.

[2]) De mathematicus zal hier vermoedelijk opmerken, dat het onmogelijk is een zoo ingewikkelde zaak als het gyrostatisch beginsel of een van zijn toepassingen theoretisch houdbaar op school te behandelen. De physicus zal, met een omkeering van het op p. 91 geciteerde woord antwoorden: Des te erger voor de theorie. En hij zal er den eisch aan verbinden, dat men de juistheid van dit beginsel experimenteel aanschouwelijk maakt onder mededeeling, dat de ,,klassieke mechanica" ook in staat stelt het beginsel af te leiden uit *haar* vooronderstellingen.

structuur is, die functioneert door de harmonie, het evenwicht van een aantal verschillende tendenties, ontstaat de mogelijkheid, dat sterker ontwikkeling van één dier tendenties, dan voor de toepassing op een bepaald gebied noodzakelijk is, niet alleen niet bevorderlijk zal zijn aan het geheel, maar zelfs *remmenden invloed* zal uitoefenen. Ik zal eerst trachten aan twee voorbeelden buiten het gebied der wetenschap duidelijk te maken wat ik bedoel.

Ik twijfel er niet aan dat de ontwikkeling van het kritisch vermogen, het helder zien niet alleen van de argumenten voor, maar ook van de tegenargumenten tegen een bepaalde stelling, van groote beteekenis is voor den wetenschappelijken denker. Maar ik acht twijfel op zijn minst genomen toelaatbaar of zoo ver mogelijke ontwikkeling van dit vermogen gewenscht is voor hem, die als leider van menschen moet optreden en in staat moet zijn zonder te groote inspanning verantwoordelijkheid op zich te nemen en te dragen. Ik heb althans meenen op te merken, dat niet alleen in kleine, maar juist ook in groote figuren de zeer groote ontwikkeling van het kritische, beheerschte denken cet. par. eerder afbreuk doet aan een sterken meesleependen invloed, dan dat het daaraan bevorderlijk is. Laat mij een voorbeeld noemen van den allereersten rang. LORENTZ met al zijn machtige geniale constructiviteit was ver verwijderd van wat men pleegt te noemen het abstracte studeerkamertype. Hij was ook daarin natuuronderzoeker, dat zijn belangstelling en liefde altijd weer uitging naar het volle leven, de concrete werkelijkheid. Maar *juist dezelfde combinatie van eigenschappen*, die hem niet alleen tot een glashelder denker maakte, maar ook tot een voortreffelijk voorzitter van de Eerste Afdeeling van den Onderwijsraad en van de Volkenbonds-Commissie voor Intellectueele Samenwerking zou hem ernstig geremd en in den weg gestaan hebben als Minister-President, als Voorzitter van den Volkenbondsraad of als Chef van een onzer groote handelsondernemingen. En dat niet omdat zijn kennis van zaken ontoereikend zou zijn geweest. Dat te kort zou hij met zijn verwonderlijk groot opnemingsvermogen en geheugen in zeer korten tijd hebben uitgewischt, maar om den geheelen habitus van zijn geest, de gerichtheid van zijn denken, dat altijd alzijdig en daardoor te kritisch was voor een groote impulsieve stootkracht in één richting.

Wat ik hier bedoel is natuurlijk allerminst nieuw; niemand minder dan PLATO — dien wel niemand van anti-mathematische of anti-philosophische gezindheid zal verdenken — heeft in den

Theaetetus [1]) uiteengezet, waarom z. i. de beoefening der wijsbegeerte ongeschikt maakt voor de politiek en het dagelijksche leven. In dezelfde lijn wijst de zoo vaak gehoorde klacht van mannen uit de praktijk over onze scholen en Universiteiten. Een directeur van een onzer groote banken zeide mij eens, dat hij onder geen beding een geschoold en getraind accountant zou plaatsen aan het hoofd van een zijner afdeelingen. „Ze zijn te kritisch" was zijn meening. Daarmede bedoelde hij natuurlijk niet, dat hij menschen noodig had die het niet al te nauw namen, maar wel dat het sterk ontwikkelen van het vermogen om fouten te ontdekken en te formuleeren remmend werkt op de besluitvaardigheid en de laatste alleen ten koste van een bedenkelijke mate van energieverlies mogelijk laat. Hij achtte dus in 't algemeen de functies van uitvoerder en criticus in één persoon onvereenigbaar. Dezelfde taak-verdeeling bestaat in 't algemeen tusschen de „stuurlui aan den wal" en die op de brug.
Ik kies een ander voorbeeld van de remmende werking van een op zichzelf waardevolle geestelijke functie. De beweging der tachtigers heeft ongetwijfeld het Nederlandsche taalgevoel verrijkt en verdiept; zij heeft onze taal nieuw leven gegeven, veel wat dood was uitgesneden. In haar doorwerking op middelbare en lagere school heeft zij het besef voor wat echt is sterk aangewakkerd. Maar — bedrieg ik mij niet zeer — dan heeft zij in nauwen samenhang, ja als direkt gevolg van al dit goede, het besef voor het abstract-logische element, dat ook in de taal ligt, sterk teruggedrongen. De didaktische waarde van ons moedertaalonderwijs als oefening in abstract logisch denken schijnt mij daardoor sterk te zijn verminderd. Het komt mij voor, dat een deel der klachten over de „inzinking van ons onderwijs" hier haar oorsprong vindt. Ik bedoel niet te zeggen, dat daarom die invloed moet worden betreurd, laat staan ongedaan gemaakt. Zulk een bewering zou in het kader van dit artikel allerminst passen. Ik bedoel er slechts op te wijzen dat sterke ontwikkeling van een functie *remmend* kan werken op de ontplooiing van een andere.
Een derde en laatste voorbeeld [2]) ontleen ik aan het terrein, waar-

---

[1]) Gelijk als bekend mag verondersteld worden kan men daarnaast geheel andere uitspraken van Plato vinden omtrent de verhouding van theorie en praktijk.
[2]) Als een voorbeeld, dat tusschen de vorige en dit instaat, zou kunnen worden genoemd de thans vrij algemeen erkende remmende werking van het aanleeren eener vreemde taal, vóórdat de moedertaal wordt beheerscht. Hier speelt echter ook de invloed mede der „gevoelige periode", waarover wij in § 4 spreken.

over ik reeds sprak en dat thans zoo in 't middelpunt der didaktische discussies staat, het natuurkunde- en mechanicaonderwijs. Ik ben nog zeer dankbaar voor het relatief strenge, naar de abstract-mathematische zijde gerichte onderwijs in die vakken, dat ik indertijd op de H. B. S. heb ontvangen. Maar levendig is mij òòk nog in de herinnering hoe juist de goede qualiteiten van dit onderwijs mij *on*geschikt maakten om de physica te zien als concrete, experimenteele wetenschap. Het heeft mij zeer groote moeite gekost om mij als student te bevrijden van de gedachte, dat de wet van energiebehoud „bewezen" moest worden uit mechanisch-mathematische hypothesen omtrent conservatoire krachten, in plaats van uit experimenteele bepalingen van soortelijke warmten (MAYER) of metingen omtrent omzettingen (JOULE). Eerst in mijn derde studiejaar heb ik mij los kunnen maken van de H. B. S. natuurkunde en heb ik mijn innerlijke aversie tegen het op de concrete werkelijkheid gerichte onderwijs van VAN DER WAALS overwonnen, of liever: begrepen, wat hij eigenlijk bedoelde. En mijn ervaringen als docent en examinator hebben mij doen zien, dat dit in hoofdzaak, tot voor betrekkelijk korten tijd althans, nog zoo gebleven is. *De* groote moeilijkheid, waarop studenten in de thermodynamica mij telkens weer bleken vast te loopen, was, dat zij ondanks al mijn pogingen op college, om hun den weg te wijzen, zich niet los konden maken uit de mathematische abstractie en van daar den weg naar de taal van het laboratorium niet terug konden vinden.

Trouwens, ik meen dezen invloed waar te nemen niet alleen bij de studie van individuen, maar bij de ontwikkeling als geheel van dien thans zoo omstreden tak der natuurwetenschap, de mechanica. Ik wensch in bewondering voor de glorierijke ontwikkeling der bewegingsleer in de 16e tot de 18e eeuw voor niemand onder te doen. Maar wel vraag ik mij af, en wensch ik anderen de vraag voor te leggen, of niet deze formeel-volmaakte constructie ook haar schaduwzijde gehad heeft in dien zin, dat daardoor de waan gewekt werd, alsof er op het gebied der bewegingsleer niets meer te onderzoeken viel. Het is met de Galilei-Newtonsche mechanica eenigszins — zij het niet op zóó groote schaal — gegaan als met de Aristotelische logica: in den eersten aanloop werden zoo groote veroveringen gemaakt, dat daardoor de verdere ontwikkeling voor zeer langen tijd werd stop gezet omdat alleen nog maar onbeduidende aanvullingen mogelijk schenen. Ik heb nu geenszins de principieele herziening van den allerjongsten tijd op

het oog. Relativiteits- en quantentheorie waren natuurlijk niet mogelijk, vóórdat de 20e eeuw het verband met andere hoofdstukken der physica kon leggen. Maar waarom weten wij van die bewegingen, waarbij wij het allernauwst betrokken zijn, die van ons eigen lichaam, wetenschappelijk gesproken vrijwel niets af? Is het niet ten deele, omdat sedert vele generaties de theoretische mechanica een zoo hoogen graad van formeele volmaaktheid heeft bereikt, dat zij het contact met de concrete werkelijkheid heeft verloren, en het haar beoefenaars als onexact en onwetenschappelijk voorkomt zich bezig te houden met zóó ver van het analytisch beheerschbare afwijkende bewegingen? [1]) „Loopen op een horizontalen weg" is toch zeker een beweging, die wij allen kennen. En vaag zal wel niet slechts iedere physicus, maar bijna iedere H. B. S.-leerling gevoeld hebben dat er een paradox in ligt, dat die beweging waarbij aan 't eind geen energie is gewonnen, zooveel moeite kost. Allicht zullen zeer velen met het tooverwoord „wrijvingsweerstanden" evenals ik zelf aan verdere analyse een einde hebben gemaakt. Ik kan mij ten minste niet herinneren ooit een woord over deze zaak te hebben gehoord of gelezen, totdat ik in de Physiologische Brieven van VAN RIJNBERK keurig uitgerekend vond, dat het op en neergaan van het zwaartepunt van het lichaam den wandelaar op horizontalen weg een arbeid kost van 7712 KGM per KM. Ik weet niet of deze analyse der loopbeweging experimenteel geverifieerd is en binnen welke grenzen zij houdbaar zal blijken; zij wekt aanstonds tal van interessante vragen, die ik hier natuurlijk niet zal formuleeren. Wel schijnt het mij zeker, dat vermeerdering van onze kennis op dit en aangrenzend terrein — zoo bij uitstek belangrijk zoowel voor de theorie van sport een spel als voor de economie van den arbeid — verwacht zal moeten worden niet van hen, die beoefenaars zijn van wat als „theoretische mechanica" geldt, maar van op het concrete gerichte geesten, die met de allersimpelste mathesis zullen kunnen volstaan, maar experimenteel goed moeten zijn geschoold. De groote geleerdheid dreigt hier weliswaar gelukkig niet met het gevaar waarmee zij volgens FESTUS PAULUS bedreigt, maar toch wel met het gevaar de concreet-practisch belangrijke probleemstellingen te verduisteren.

[1]) Als typische uiting van „mathematische" opvatting der bewegingsleer wijs ik op de uitspraak van Dr. Schogt (Weekblad, p. 910) dat de wrijving ten onrechte bij de mechanica behandeld wordt.

Ook op schoolorganisatorisch terrein doet zich die remmende werking van een eenzijdig mathematische opvatting der natuurkunde duidelijk gevoelen. „Gewichtsverlies bij onderdompelen" geldt bij niet-physici niet als een experimenteel verifieerbaar verschijnsel, dat zich in zijn qualitatieve uitwerking van zinken, zweven, drijven gemakkelijk ook aan kinderen laat duidelijk maken. Neen, het moet geformuleerd worden in de wet van ARCHIMEDES en liefst hydrostatisch worden afgeleid. Dit heeft gevoerd tot de in L. S.-kringen gangbare opvatting, dat natuurkunde een vak is „waarvoor je 'n kop moet hebben", en waaraan dus op de L. S. „de nek moet worden omgedraaid", een combinatie van opvattingen, die wel door geen physicus zal worden gedeeld. [1]) Evenwel, het kan niet in de bedoeling liggen van dit artikel, op dit punt dieper in te gaan. Het gezegde moest slechts dienen om aan een actueel onderwerp althans de mogelijkheid duidelijk te maken van zoo iets als een „negatieven transfer", de *remmende* werking die zou kunnen uitgaan van de oefening en aankweeking van een op zich zelf begeerenswaardig vermogen. Eerst als wij met die mogelijkheid niet minder dan met positieve oefening

[1]) In een reeks artikelen in De Volksschool van 29 Febr.—4 April 1928 over natuurkunde op de L. S. word ik heftig gekapitteld over mijn didaktische onkunde, iets (ik bedoel de bewering over de onkunde, niet de heftigheid) waarmede ik mij blijkens den aanhef van dit artikel zeer goed kan vereenigen. *Niet* vereenigen daarentegen kan ik mij met die andere overtuiging van den criticus, dat *hij* het wèl weet. Integendeel ben ik zelfs overtuigd, dat hij nog niet gezien heeft welke vraag in discussie is. Immers hij schrijft: „Hoe interessant de kinderen de proeven en de proefjes ook mogen vinden, speciaal dan de uiterlikheidjes, het feitelike, waar het bij de fysika op aan komt, de logiese redeneering, die de meester ze voor moet kauwen, die slaat niet aan, die is abracadabra voor ze. .... En dat is het, geachte „diagnozeur", wat de vrijwel unanieme mening onder 't onderwijzerskorps met wat ervaring heeft veroorzaakt: Natuurkunde is geen vak voor de L. S." Inderdaad, deze feiten waren mij niet onbekend, maar wat mijn geachten bestrijder blijkbaar is ontgaan is het feit, dat naar de vrijwel unanieme meening der moderne natuurkundigen in Nederland en daarbuiten de „logiese redeneering, die de meester ze voor moet kauwen" *niet* thuis hoort in goed natuurkundeonderwijs en dat het daar juist aankomt op de waarneming en formuleering van die „uiterlikheidjes", die hij zoo onbelangrijk acht, en die de kinderen ook naar zijn meening zoo bijster interessant vinden. Natuurlijk mag men er onze onderwijzers — die nog wel andere dingen te doen hebben dan natuurkunde beoefenen — geen verwijt van maken, dat zij nog niet weten, wat zelfs tot het bewustzijn der 19-eeuwsche physici ten gevolge van hun eenzijdig wiskundige training niet was doorgedrongen. Wel mag men zich, met eenige verwondering, afvragen, waarom zij zoo boos worden als men er op wijst dat op dit punt de meeningen der vakmannen — want *wat* natuurkunde *is*, behooren toch de natuurkundigen te zeggen, — zich hebben gewijzigd.

rekening houden is een eerste stap gedaan tot een vruchtbare discussie van het probleem der „vormende waarde". Een eerste stap, want hoe verder men hier doordringt hoe ingewikkelder het probleem schijnt te worden. Op een aantal verdere punten, die daarbij onze aandacht verdienen, hoop ik in een volgend artikel te wijzen.



PAEDAGOGIEK EN WETENSCHAP

III

Paedagogiek heeft steeds weer rechtvaardiging noodig. Met één „pro domo" zijn wij er niet af en het feit, dat er eens een zelfrechtvaardiging dringend geboden was, wijst op een trek in de opvoedkunde, die telkens weer noodzakelijk maakt een onderzoek in eigen boezem.

Niet alleen, om het klassiek geworden beeld te gebruiken, op de wijze van den metselaar, die af en toe afdaalt, om te onderzoeken, of zijn stellingen nog goed aaneengebonden staan. Ook omdat de opvoedkunde zelf aanleiding er toe geeft telkens weer ons te beraden, of wij wel gerechtigd zijn, voort te gaan met datgene, wat ons als plicht voorkomt, namelijk het invloed oefenen op het opgroeiend geslacht. Een weinig meer, een weinig minder en wij hebben al een volledige scala van nuancen, die ver uit in de uitgewerkte opvoedings- en onderwijs-stelsels hun schijn werpen.

Kortweg noemen wij het wetenschap, wat den samenhang bewaart met de volledige menschelijke cultuur. Cultuur zij hier op te vatten in den philosophischen zin, niet gebonden aan één volk of één „wereldbeschouwing". En menschelijke wordt hier genomen, niet in theologischen zin, als beperkt-menschelijk, als zoude er een goddelijke tegen over staan, waar enkele uitverkorenen iets van kunnen vertellen, naar zij zich veroorloven te meenen.

Daarom is het streven naar een wetenschappelijke paedagogiek de meest veilige verzekering, dat men met zijn maatregelen in paedagogicis binnen de door de philosophie getrokken banen zich beweegt en zich bedienend van de autonomie, die de ethica ons leert, de wetten voor de wetenschappelijke beoefening uitzet,

of wil men het aesthetisch uitdrukken, dat men de paedagogiek betrokken heeft in het systeem der wetenschappen.
Bij een louter natuurwetenschappelijke oriënteering van de opvoedkunde, zal het niet kunnen blijven; zelfs niet bij een dergelijke, waarbij ethische en aesthetische strekkingen binnen den naturalistischen kring getrokken zijn. Over het volle terrein der alomvattende cultuur moet de paedagogiek ingesloten worden, zich werkelijk wetenschappelijk georiënteerd weten, wil zij met recht invloed uitoefenen op groeiende menschen.
Dit moet haar rechtvaardiging wezen.
De bijzondere plaats, die de paedagogiek inneemt ten aanzien der wetenschappen, is wel dat zij geen aparte wetenschap naast haar soortgenooten is; zij heeft niet den rang van de primaire, maar van de secundaire wetenschappen. Hiermede wordt niet bedoeld, dat paedagogiek een zekere soort psychologie of chemie of dierkunde zou wezen. Zoo bont kan de paedagogiek het niet maken, of dit kon nooit waar wezen. Veeleer moge hiermee geaccentueerd worden, dat het apriori van de paedagogiek er niet een is, dat een omgooien van de hierarchie der wetenschappen vooraf zou eischen. Op grond van het apriori zooals het nagespoord is, wordt haar apriori opgesteld. De formeele uitzuivering, die KANT eischte als grondslag voor ware wetenschap, bepaalt de plaats van de opvoedkunde temidden der bestaande wetenschap, als de wetenschap, bij uitstek van fundamenteele beteekenis voor het beste, dat de menschheid bezit, den opgroeienden mensch.

* * *

Als wij de opvoedkunde als wetenschap onder de loupe nemen, kunnen wij alvast dadelijk constateeren, dat hier geen sprake kan zijn van een natuurwetenschap, of van eenige, behoorend tot het gebied van de Kritik der reinen Vernunft. Immers het is niet er om te doen, dit of dat te constateeren, of te onderzoeken zooals de taak is van physica, chemie of biologie.
De vergelijking met de technische wetenschappen gaat ook niet op, omdat daarbij hoogstens met aesthetische en nooit met ethische eischen rekening gehouden moet worden. De verwantschap bestaat slechts hierin, dat het „ruwe materiaal", dat verwerkt wordt, geleverd wordt door de wetenschappen, die aan de orde komen in de Kritik der reinen Vernunft.
Empirische paedagogiek zou nog geen paedagogiek zijn. Het wezenlijke van iedere wetenschap is haar apriori. Al is het niet

onmogelijk zich van een andere terminologie te bedienen, of een ander begrippen-complex te gebruiken ter oriënteering, de Kantische formuleeringen hebben nog niets van haar spanning verloren en zijn voor een algemeen geldende plaatsbepaling binnen het geheel der cultuur, op de wijze van een fixeeren in een assenstelsel nog steeds het meest aan te bevelen. Overigens staat of valt de fixeering niet met de uitdrukkingen, die er voor gebezigd worden!

De reinliche Scheidung, het hoofdmotief in de Kantische philosophie, die als ontleedmes gehanteerd wordt in het criticisme, zooals men met een ruimer term beter kan zeggen, verzekert elke wetenschap haar eigen apriori. Niet dat voor elke wetenschap een eigen „Kritik" geschreven zou moeten worden. Aan de drie van KANT zouden er een of twee bij te voegen zijn — overigens is niet elk nieuw apriori er een, dat niets uit te staan zou hebben met andere, reeds opgespoorde.

Veeleer is door samensmelting van bekende, het mogelijk, nieuwe te formuleeren — om deze te hanteeren als kernen, als wezenlijke bestanddeelen van nieuwe wetenschappen, niet nieuw ontdekte' maar nieuw geformuleerde en nieuw onderscheiden, afgescheiden wetenschappen.

Om nu tot het wezenlijke van de opvoedkunde te komen, moet haar apriori opgespoord worden. Handhaaft zich dit voor het forum der philosophie, dat wil zeggen, blijkt dit een philosophisch bruikbaar apriori te zijn, dan is daarmede de opvoedkunde gehandhaafd in haar rang van wetenschap: de oratio pro domo heeft dan tot gevolg gehad het winnen van het proces, het toekennen van den eisch, waarom in het pleidooi gevraagd was.

* * *

Het forum, waarvoor de wetenschappen gedaagd worden, om op haar gehalte onderzocht te worden, doet geen uitspraak naar uiterlijke kenmerken.

Geen tooverformules of wachtwoorden kunnen het vermurwen, geen gefluisterd sjibboleth kan hier doorgangen verzekeren. Het recht wordt hier ook niet gesproken in te beinvloeden omgeving of als een door vreemden opgelegd noodlot.

De uitspraak voltrekt zich met onverbiddelijke noodwendigheid, maar het is een interne noodwendigheid en juist daardoor zoo onontkoombaar. In een oordeel, dat de vrager zelf in een vraag geformuleerd uitgelokt heeft, verneemt hij eigen vonnis.

Het is daarom ook niet noodig, dat eerst zou moeten komen vast te staan, door een vreemde macht gedecreteerd, dat het gehalte van de te onderzoeken wetenschap bevonden is, zoo en zoo te wezen.
In het proces zelf veel meer voltrekt zich tevens het resultaat van het onderzoek.
De bruikbaarheid van het opgespoorde apriori voor het te bereiken doel, nl. het passen in de totalitiet der cultuur, is tevens de uitspraak tengunste inzake het onderzoek op het gehalte.
Deze interne waardeering berust dus in geenen deele op een opgelegde autoriteit, die weer in twijfel getrokken zou kunnen worden.

* * *

De paedagogiek als normatieve wetenschap heeft een eigen norm, die zich onderscheidt van de normen der ethiek en der aesthetiek. Ook van de norm, die binnen het gebied van de religie geldt, onverschillig of men deze als eigen norm of als afgeleide norm wil beschouwen, onderscheidt zich die van de paedagogiek.
Normen zijn geen eens voor al vastgestelde definities, waaraan men zich voortaan heeft te houden. Zoo ergens, dan geldt hier de unendliche Aufgabe. De normen in de philosophie ontleenen niet in de laatste plaats haar algemeengeldigheid aan haar streven naar steeds scherper omlijning. Het is dan ook heel goed mogelijk, dat voorloopig aangevangen wordt in de opstelling met een aanduiding, die later blijkt veel scherper en juister uitdrukking te kunnen verdragen.
Zulk een norm voor de opvoedkunde is bv. te vinden in RITTER's paedagogische schetsen in de formuleering: de opvoeder heeft tot taak zich overbodig te maken.
In deze norm komt duidelijk aan den dag, dat er hier sprake is van een maatregelen-beramen in de verhouding van oudere tot jongere, waarvan de eerste den tweede zal hebben op te voeden. In geen enkel ander verband van de menschelijke samenleving komt een dergelijke beinvloedingsmogelijkheid voor, dan juist in een verhouding, die wij opvoeding plegen te noemen. Wanneer wij die opgesloten vooronderstelde heden tot uitdrukking brengen in de formuleering, krijgen wij als norm: neem zulke maatregelen, dat daarin de kiem ligt van een overnemen van uw maatregelen door den opvoedeling. Bij deze norm is vanzelfsprekend het menschzijn met een beroep op den volledigen mensch, den mensch naar den eisch, vooronderstelt, al is het een mensch in zijn groei,

een mensch eerst in kiem. Dit laatste stelt bijzondere eischen aan de paedagogiek, die in de nadere preciseering van de norm tot uiting zouden kunnen komen, evenwel de kracht van de norm niet vermogen te wijzigen. In de zoojuist geformuleerde is zoowel het ethisch, als het aesthetisch principe tot uitdrukking gekomen.

Zoowel de eisch van de autonomie met een opklimming van heteronomie naar autonomie, als de dringende noodiging, om rekening te houden met de waardij des menschen, door hem datgene te laten doen, dat men van hem zelf in vrijheid zou mogen verwachten, zou moeten verwachten. Voor een evenwijdigheid met de religieuze normen is hier ook zeker plaats, die een bijzondere beteekenis krijgt door het op den voorgrond brengen van het „kindschap Gods".

Waarop wordt deze norm nu toegepast en van toepassing geacht? Het antwoord hierop geeft de vraag naar het „ruwe materiaal". Dit wordt geleverd door de ervaringswetenschappen. Hier is het woord aan de psychologie, meer in het bijzonder aan de paedologie. Hier wordt het „rekenen met de werkelijkheid" tot zijn geldigheid gebracht. Hier is de vraag naar de mogelijkheid der te nemen maatregelen, alles psychologische vragen, die in de philosophische oriënteering, hier hun plaats toegewezen krijgen.

De eischen van „Du sollst" zooals KANT de ethische poneerde en van „als ic can" zooals JAN VAN EIJCK zich uitdrukte, daarmee een eisch van de aesthetiek formuleerend, komen hier tezamen. De verwezenlijking van deze eischen, rekening houdend met de mogelijkheid van ingrijpen, brengt de paedagogiek tot stand door het „voorbeeld", dat de positie inneemt van het schema in de philosophie.

Het voorbeeld is het opvoedingsmiddel bij uitstek.

Ieder opvoedingsmiddel moet zijn deugdelijkheid bewijzen door zijn gehalte aan voorbeeldigheid.

Wat niet op een of andere wijze met het voorbeeld van den opvoeder gestaafd zal kunnen worden, zal zijn uitwerking zeer zeker missen.

Telkens komt in dit voorbeeld op een bepaalden tijd in een bepaalde plaats een cristallisatie tot stand van de ethische en aesthetische eischen, die de opvoeder aan den opvoedeling te stellen heeft. De maatregel zal zoodanig moeten wezen, dat hij ook ter dege zich aanpast aan den momenteelen toestand van dengene, op wien hij wordt toegepast. Hierin treffen natuur, ethiek en aesthetiek

samen. Zoo wordt naar mate van de krachten en de omstandigheden, het „ik moet" en het „zoo ik kan" samengesmolten.
Hieruit blijkt reeds, dat het voorbeeld, als methodisch principe, vooral opgevat moet worden als zoodanig; als een aanwijzing, hoe het zou kunnen, die vrijheid laat voor zelf handelen en rekening houdt met eigen initiatief.
Hier is plaats voor een beschouwen van de maatregelen, die genomen moeten worden „sub specie aeternitatis", voor een inschakeling in Gods bestuur en bestier.
En de psychologie komt tot haar volle recht en ontplooiing zonder te behoeven vicarieeren voor normatieve eischen.
Zoo is de paedagogiek gericht naar Grundsätze, die in de geformuleerde norm samenkomen en deze verwerkelijken zich door het voorbeeld.
Zoo althans moet deze poging opgevat worden om opvoeder, opvoedeling en maatregelen te willen zien in onderlinge polaritiet op grond van een zuivere scheiding der principia.

Ameeter

PAEDAGOGISCHE WETENSCHAP EN PAEDAGOGISCHE WIJSHEID

III

Tijden van geestelijken stilstand zijn tijden van zelfvoldaanheid, waarin men lofzangen aanheft ter verheerlijking van het vele, dat in onderwijs en opvoeding bereikt werd en zoo torenhoog uitsteekt boven de resultaten, in voorgaande eeuwen verkregen. In de kentering tusschen twee opeenvolgende cultuurperioden echter heeft het jubelen een einde en is het woord aan de afbrekende critiek. Dan is de school de stoomwals, die tot gruis van middelmatigheid alles verplettert, wat zich boven het officieel vastgestelde niveau mocht verheffen, dan acht zelfs iemand als Alfred Adler de tegenwoordige onderwijzers in geen enkel opzicht voor hun taak opgewassen, omdat niet één der zoo gebrekkig opgeleiden in staat blijkt, van de karakterfouten zijner leerlingen den oorsprong op te sporen en de middelen ter verbetering aan te geven.
Reeds een halve eeuw lang wordt dan ook in alle cultuurlanden

van de daken gepredikt, dat de radicale hervorming van het onderwijs een zaak is van de hoogste urgentie. Over wat noodwendig verandering behoeft, loopen de meeningen echter zeer ver uiteen. Er zijn er, die de gezondmaking van ingrijpende wijzigingen in het leerplan verwachten. Terwijl eenigen op beperking van het aantal vakken aandringen, omdat alleen daardoor intensief onderwijs mogelijk zal worden, vragen, wie op congressen hun stokpaard berijden, om zulk een uitbreiding der leerstof, dat, zelfs bij negenjarigen schoolplicht en verdubbeling van de geestelijke draagkracht der kinderen, aan vervulling der zoo uiteenloopende wenschen geen denken zou zijn! Men kan volmondig erkennen, dat zich leerstof laat denken, welke meer vormende waarde dan de actueele bezit, en toch overtuigd zijn, dat met een ander programma de resultaten niet zoo heel veel beter zouden zijn. GUSTAVE LE BON is van oordeel, dat iedere poging, om langs dien weg het onderwijs te willen hervormen, neerkomt op het doen van twee stappen terug en één slechts vooruit. „Iedere verbetering is ten slotte een verslechtering gebleken." Naar zijn meening is één ding maar noodig: te breken met de algemeen gevolgde methode, die, mag men Prof. LIPPMANN van de Fransche Academie van Wetenschappen gelooven, afkomstig zou zijn uit China en door de Jezuïeten van daar zou zijn overgebracht naar het door hen gestichte college Louis-le-Grand en andere inrichtingen, door hunne orde geleid. Als volgens een goede, op een psychologischen grondslag opgebouwde methode wordt onderwezen, acht de Schrijver van *Psychologie de l'Education* de leerstof vrijwel bijzaak, al geeft hij voor zich de voorkeur aan het kleinst mogelijke programma. Waarnemen, nadenken, oordeelen, besluiten kan men overal mee leeren en daarin niet onbedreven te zijn, heeft meer practische waarde dan de boekenkennis, waarmee men diploma's verwerft, en wier eenig resultaat meestal dit is, dat intelligente onkunde voor domme geleerdheid plaats maken moet. Al zou door consequente toepassing van het beginsel der herontdekkingsmethode het gehalte van het onderwijs aanmerkelijk stijgen, de urgent geoordeelde schoolhervorming komt alleen daarmee niet tot stand. Daarvoor is noodig, dat in steeds breeder kring aan het bezit van karakter meer waarde wordt toegekend dan aan in het hoofd overgehevelde kennis, die steeds ten deele is en iemand niet zelden op het verlies van zijn gezonde verstand komt te staan. Onderwijs zal eerst als één der *vele* middelen moeten aangemerkt worden, in dienst staande van de opvoeding, vóór men

zal kunnen beweren, dat de school aan haar roeping beantwoordt. Zoodra dat zal worden ingezien, zal men begrijpen, dat programma's en methoden de hoofdzaak niet zijn, maar de menschen, die ze gebruiken. „De schoolhervorming staat en valt met den onderwijzer", zegt Prof. ALFRED LICHTWARK. Alleen wat deze als *mensch* is geworden, heeft ten slotte beteekenis voor wat hij voor zijne leerlingen zijn zal. Het woord van Christus: „Ik heilig mij zelf voor hen, opdat ook zij in waarheid geheiligd mogen zijn", zal het richtsnoer van iederen opvoeder moeten worden, wiens arbeid bestand hebben zal.

Het is een verblijdend teeken, dat tal van nieuwe richtingen in de paedagogiek er den nadruk op gaan leggen, „als overladen programma's, onpsychologische methoden verdwenen zouden zijn, was men de malaise nog niet te boven, als de onderwijzers bleven, die ze zijn."

Na eenige eeuwen van redeoverwicht is begrijpelijk, dat wat dezen ontbreekt, allereerst in een tekort aan „wetenschappelijke" ontwikkeling gezocht wordt. Iedere groote hervorming, zegt men, heeft haar oorsprong in grondiger kennis gehad. Onkunde immers is de bron van alle kwaad onder de zon. De gebreken in het onderwijs en de opvoeding zijn alle hieraan te wijten, dat men zelfs niet het flauwste besef toonde te hebben van de psychologische grondbeginselen, die hen beheerschen.

Om daaraan voorgoed een einde te maken wordt allerwegen op universitaire opleiding der onderwijzers aangedrongen, misschien wel het luidst door hen, die het minst begrijpen, aan welke quantitatieve en qualitatieve eischen van intelligentie moet worden voldaan, zal zulk een vorming niet meer kwaad doen dan goed. Nog onlangs werd in Duitschland de meening verkondigd, dat nu reeds van nauwelijks 10% der studenten de geestelijke draagkracht voldoende mocht heeten, om zonder schade het academisch onderwijs te kunnen volgen. Wie met minder sterke schouders dan ATLAS de aarde wil torsen, wordt daaronder verpletterd. „Stupendes Wissen macht vielen stupide", schreef KNOKE, van wie niet begrijpen, dat iemand te veel kan weten, om ooit wetenschappelijk te kunnen worden. Er zijn er, die van louter „wetenschappelijkheid" een kaars aansteken, om de zon te kunnen zien. Ik zou vreezen, dat bij een universitaire vorming der onderwijzers het aantal „slaven der wetenschap" nog grooter zou worden, en „wie zijn kind ter opvoeding aan een slaaf toevertrouwt," zeiden de ouden, „krijgt twee slaven terug." Als

iedere hervorming komt die der school niet door geleerden tot stand, maar door apostelen. Wie het *weten*, zoeken niet meer, en alleen die zoeken, zullen zeker vinden.

Natuurlijk, onderwijzen en opvoeden is een kunst, die geleerd worden moet en die veel te veel is verwaarloosd. De leerstof, haar verdeeling en rangschikking zijn voorwerp van studie, maar van de zoo subtiele psychologie van het kind, van de middelen, waardoor men zijn wil kan richten en sterken, zijn geweten gevoeliger en zuiverder kan maken, aan in hem werkende naar beneden gerichte krachten de energie kan ontleenen voor een opwaartsche beweging, weet men absoluut niets. Tusschen de zielen van kinderen maakt men geen ander verschil dan tusschen kruikjes, wier vorm en wier omvang uiteen kunnen loopen, maar die men alle op dezelfde wijze volgiet. Wat de invloed der meegedeelde wijsheid zijn zal, laat men over aan het toeval, dat men als den paedagoog bij uitnemendheid beschouwt.

Anderen zijn van oordeel, dat ook de opvoedingskunstenaar niet wordt gemaakt, maar geboren. Het aantal van hen, die intuïtief de psychologische noties bezitten, welke in de moeilijkste omstandigheden den juisten weg kunnen wijzen, is echter niet groot, vermoedelijk geen 2 % van wie toch tot paedagogischen arbeid zijn geroepen, en deze natuurlijke gaven hebben er velen toe gebracht, te vergeten, dat alle groote kunstenaars stoere werkers geweest zijn, die door onverpoosde studie, wat zij als geboortegift hadden ontvangen, hebben verveelvoudigd, en dat zij zich inspanning moeten getroosten, zoo zij niet beneden den eisch zullen blijven, die aan iederen opvoeder moet worden gesteld: zoowel de theorie zijner practijk als de practijk zijner theorie zich eigen te hebben gemaakt.

Wie dit devinatorische vermogen absoluut missen en niet willen erkennen, dat niet routine, maar solide kennis der kinderlijke psyche de grondslag moet zijn van allen paedagogischen arbeid, meenen, dat zij niet anders behoeven dan „hun gezonde verstand."

Al moge nu Prof. Claparède — voor wien de experimenteele psychologie zoo zonder reserve de eenige wetenschappelijke is, dat hij aan een brochure van Ds. Pfister, vol statistische gegevens, meer waarde toekende dan aan een half dozijn folianten met speculatief-paedagogischen inhoud — wat eenzijdig geweest zijn, toen hij aan het gezonde verstand, dat den een doet aannemen, wat een ander verwerpt, het recht van meespreken ontzegde,

het is niet voldoende, omdat het zeer vaak juist dàn niet aanwezig is, als men het minder dan ooit kan missen. Het is geen uitzondering, als zij, die in tal van zaken om hun helder oordeel door velen als orakels worden geraadpleegd, bij de opvoeding van kinderen de onbegrijpelijkste flaters begaan. Ondanks zijn stellige verzekering, geen hulp te behoeven, heeft het gezonde verstand betrouwbare voorlichting noodig, en zeer zeker dan, als het, door een mist van vooroordeel omgeven, niet scherp waarnemen kan. En toch dit gezonde verstand, „ce tact de la réalité", dat niet zelden de genialiteit dicht nabij komt, kan men in de opvoeding niet missen. „Een land, door een areopagus van geleerden bestuurd", meent GUSTAVE LE BON, „zou het ongetwijfeld niet brengen tot een periode van bloei," en een opvoeding, door de zuivere wetenschap geleid, liep zeker uit op een fiasco.

Voor deze bewering is meer dan één argument aan te voeren. Op het terrein der opvoeding schijnt men het spoor gemakkelijk bijster te worden, de geleerdsten het eerst, omdat ze, door tal van vragen in beslag genomen, het smalle paadje niet zien, dat ze volgen moesten. En dan, de Wetenschap loochent elk teleologisch beginsel. De experimenteele psychologie, schrijft CLAPARÈDE „ne saurait nous indiquer ce que nous devons faire d'un enfant, vers quelles destinées l'embarquer."

Hoe helderder iemands doel hem voor oogen staat, leert KOFFKA ons echter, hoe duurzamer de determinatie, de nawerking van zijn wilsbesluit zijn zal en hoe energieker zijn daad. Een opvoeding, welke zich beweegt in de richting van een onbeweeglijk ethisch ideaal, al is haar theorie dan misschien ook gebrekkig, zal zich kenmerken door grooter vastheid dan die der wetenschappelijk gevormde paedagogen, als hun opvatting mocht zijn, „que la science, étant aveugle pour les fins, ne nous dit même pas, qu'il faille faire de l'enfant quelque chose." Het bijkomstige, dat in de wetenschap het secundaire is, is bovendien in de opvoeding niet zelden het primaire. Aan de experimenteele psychologie hebben we te danken, dat bij kindergebreken de diagnose veel zuiverder dan vroeger kan vastgesteld worden, maar is ze niet meer pathologie dan therapie en is in de opvoeding de genezing niet de hoofdzaak? En begaat men majesteitsschennis, als men beweert, dat de heele wetenschap uit de studeerkamer van den geleerde in het klasse-lokaal weleens als getiërceerde wetenschap aankomt en dat deze misschien meer onheilen nog aanricht dan de intuïtie van hem, wien het aan kennis ontbreekt?

Routine, gezond verstand, wetenschap zijn alle onmisbaar, maar zijn alle onvoldoende, zoolang wijsheid ontbreekt.
De vermaning, door ROUSSEAU tot alle paedagogen gericht: „Bestudeert uwe leerlingen, want beslist gij kent ze niet," is nog altijd niet overbodig. Maar kennen is meer dan „iets weten van", „in staat zijn, van iets zich een voorstelling te vormen", het is: „staan in gemeenschap", „één worden met", dus geen verrichting van het geïsoleerde intellect. En nu heeft de wetenschap, ook de experimenteele psychologie, om toch maar voraussetzungslos te zijn, zich al te zeer losgemaakt van het leven en in den geleerde den onderzoeker gescheiden van den mensch. Hart en geweten mogen op haren arbeid niet den geringsten invloed zelfs hebben. Zoo heeft ze zich echter van twee medewerkers beroofd, wier hulp ze niet kan missen, en het zich zelf onmogelijk gemaakt, eenige beslist constitutieve elementen te leeren kennen, die voor de oplossing harer problemen onontbeerlijk zijn. Ze heeft te vaak vergeten, dat de intellectueele kennis der psyche maar de preliminaire is en dat de wezenlijke slechts wordt verkregen door het hart, de synthese aller krachten, die het geestelijke leven bepalen. Die wetenschap van het hart, waarin de diepste en de beste gedachten worden geboren, is de wijsheid, die kennis en tact beide omvat. Een onderwijzer, die de incarnatie der zuivere rede zou zijn, een compendium der geheele experimenteele en speculatieve psychologie, ware als paedagoog toch een nul, als hij niet anders dan zijn wetenschap en zijn logica bezat. Een opvoeder zal vóór alles een compleet mensch moeten zijn, met krachtig innerlijk leven, in wien geen enkel deel zijner ziel is geatrophieerd. Ook het kinderhart heeft zijn verborgen plooien, die het experiment niet ontdekt, maar die gevonden en gladgestreken worden door warme sympathie, welke dieper doordringt dan de scherpzinnigheid van het intellect; daarin rijzen op aspiraties, doen zich gelden mystieke roerselen, vóór welke het analyseerende denken niet begrijpend blijft staan, maar die onmiddellijk worden aangevoeld door een fijn besnaarde ziel, welke de wonderbare gave bezit, zich in elke stemming, in iederen toestand te verplaatsen, en aan deze hoogere intelligentie het vermogen ontleent, intuïtief uit te vinden, wat de drijfveer is, die ten slotte een individueel leven beheerscht. Dat is juist het typeerende in de wijsheid, de synthetische wetenschap der liefde, welke, goed verstaan en goed toegepast, alles omvat, wat een opvoeder behoeft, dat ze met een maar zelden falende zekerheid bij elk kind afzonderlijk het aangrijpingspunt

weet te bepalen, waarop de opvoeding haar krachten moet richten en de middelen aanwijst, waarvan in een actueel geval heil kan worden verwacht. Dat noch kennis, noch zelfs genialiteit in de opvoeding volstaan, dat alleen liefde bij elk kind in alle omstandigheden de juiste toepassing eener paedagogische waarheid kan vinden, heeft zijn verklaring hierin, dat alleen zij in staat is, de waargenomen sympathieën en antipathieën zóó te interpreteeren, dat ze een vingerwijzing worden ter bepaling van den weg, dien men in zal moeten slaan.

Dat er voor de wetenschap niet langer mysteriën zouden bestaan, is een bewering, zóó grenzenloos oppervlakkig, dat men recht heeft tot de vraag, hoe is, wie ze uitsprak, ooit professor geworden; hoe verder zij voortgaat, hoe meer, en niet het minst in het psychische leven, zich de afgronden vermenigvuldigen, die haar een „ignoramus et ignorabimus" ontlokken, maar de wijsheid ontdekt een pad er om heen. De intellectueele wetenschap is voor de overgroote meerderheid van het menschdom bovendien onbereikbaar en halve kennis is er al meer dan genoeg, maar de wetenschap des harten, welke is van zedelijke orde, de wijsheid, die steeds in contact blijft met het leven, kan het deel worden van iederen opvoeder, die beseft, dat hij voor een dubbele opvoeding staat, allereerst die van zich zelf, dan die van anderen. „Dat zij, wien het aan wijsheid ontbreekt, ze van God begeeren, die mildelijk geeft," schrijft een Apostel. Dat bidden is geen bedelen, maar een putten uit de Bron van het Leven, in het wondere woord van Johannes „het Licht der menschen" genoemd. En wie bidt, zal ook werken. Tegenover het mysterie staat de wijsheid met de verwondering, die het beginsel van het diepere nadenken is, en zoo zal hij, dien zijn onvoldoende wetenschap de behoefte aan wijsheid deed gevoelen, de vensters openen naar alle zijden, van waar licht komen kan, ook naar die van de wetenschap, al zal in de opvoeding wel altijd van haar blijven gelden: „maar wij kennen ten deele".

J. Oosterlee

DOORLEVEN EN BEGRIJPEN

III

Alle echte geestesarbeid — ook in de paedagogiek — berust op het geloof in de onvergelijkelijke waarde van het menschelijke geestesleven. Dit geloof is logisch onbewijsbaar en door niets van wat in het feitelijke waarnemen en denken „gegeven" zijn zou, te rechtvaardigen. Integendeel, wie zijn blik richt naar beneden, naar het voorhandene, naar de geschiedenis (met haar ontstaan en vergaan, haar geboren worden en sterven, haar boosheid en ellende) wie onbevangen het werkelijke geestesleven der menschheid gadeslaat, met zijn overwegende bekrompenheid en vulgariteit, de geweldige macht van gedachteloos nageprate frases en valsche leuzen — deze moet de waarde van dit alles wel hoogst betwijfelbaar vinden.

Het geloof in het menschelijk-geestelijke — dit heeft PLATO diep gevoeld en klaar uitgesproken — kan alleen diegene bewaren, die zijn geestesoog vast gericht houdt op het bovenmenschelijk-geestelijke, en zich daarvan weet te doordringen dat het eerste, op een voor ons volkomen onbegrijpelijke wijze door het tweede wordt gedragen en omsloten, — evenals de schipbreukeling, die zwemmend zich tracht te redden, alleen dan zijn moed bewaren kan wanneer hij den blik richt, niet op de woelende en bruischende golven onder zich, maar op den hemel boven zich en het strand vòòr zich.

Er heeft ten allen tijde bestaan — en er bestaat juist bijzonder sterk in onzen tijd — een groote verwardheid en onklaarheid aangaande de verhouding van doorleven en begrijpen. Men ziet in het algemeen niet de gevaarlijkheid van die schematische abstracties die men, over de geestelijke dingen tot zichzelf en anderen sprekend, zoo argeloos hanteert; die overbekende afgezaagde adjectiva, substantiva en verba als waar, werkelijk, natuur, geest, waarnemen, denken, ervaren, en wat dies meer zij. Ontelbaar velen, ook onder de gezaghebbende denkers, voelen niet, hoe het essentieelste in de diepere levenservaringen reeds daardoor vervalscht en vertroebeld wordt, dat men het uitspreekt en buiten zich plaatst in een reeks van koel-nuchtere „gedachten"; hoe men daardoor verstrikt wordt in een dialektiek, waartegen men in de verste verte niet opgewassen is; in een zoogenaamd

systeem van zoogenaamde theoretische oordeelen, waarin op zijn minst genomen evenveel onwaarheid als waarheid is.
Dit blijft altijd het groote gevaar, dat men, zonder het te bemerken, het hoogste neertrekt in de sfeer van het lagere, dat men het verstaan van „zin" (logos) verwart met het constateeren en verklaren van gegevenheden; daardoor datgene wat, als vrij, volkomen sui generis is, onwillekeurig denkt door natuur-kategoriën en het zoo maakt tot een soort mechanisme, zij het ook een zeer voornaam en edel geestelijk mechanisme.
Dat de mensch „door eigen kracht" zijn geestesleven zou kunnen verrijken en veredelen en dus de gemeenschap, waarin hij zich beweegt, zou kunnen vooruitbrengen of — om dezen algemeen geliefden term te gebruiken — „ontwikkelen"; dat leeraar en leerling door *eigen* denken en willen iets goeds mededeelen en opnemen kunnen — is een opvatting, die even noodlottig als heilzaam werken kan. Wat beteekent hier het woordje „eigen"? Al vele eeuwen lang spannen de knapste denkers al hun krachten in, om hierover tot klaarheid te komen.
Men spreekt wel veel over het wereldraadsel, over het mysterie onzer werkelijkheid. Maar zeer vaak wordt het mysterie daar gezocht, waar het niet is. Men zoekt het buiten het „zelf". Maar het is vlakbij; het is in alles, wat wij tot ons zelf rekenen.
Voor het scheppen van een groot kunstwerk zijn de psychologen wel geneigd een „inspiratie" (dus een soort inwerking uit een hoogere wereld) als onontbeerlijk aan te nemen. Maar is de aanschouwing van een landschap in de ziel van den gewoonsten boerenarbeider niet eveneens een onbegrijpelijk kunstwerk? En is zijn vermogen om zulke eenvoudige oordeelen uit te spreken als „een eik is geen dier" en „drie is meer dan twee" niet ook in den grond volkomen onverklaarbaar?
Veel is hier nog altijd te leeren van Plato, die in zijn Menon de paedagogische vraag stelt, in hoever de individueele mensch door onderwijs (dus door bewust-opzettelijke inwerking van buiten) *goed gemaakt* worden kan, en dan vervolgens klaar doet uitkomen, dat iemand die zich aan de beantwoording daarvan wagen wil, het eerst met zich zelf eens moet zijn geworden over den zin die aan het begrip goed-*zijn* mag worden toegekend.

Utrecht.

J. H. Gunning

HOE MEN IN DE ZESTIENDE EEUW IN NEDERLAND FRANSCH LEERDE

III

Het is vier en een kwart eeuw geleden dat meester JACOB VAN SCHOONHOVEN van Brugge naar Amsterdam overkwam, ten einde daar met verlof van Burgemeesteren school te houden „om allen kinderen Jonck ende oudt ende voort allen anderen personen te leren lesen, scryven, Rekenen ende cyfferen ende oock walsch te leren spreken dient begeren te leren". [1])

In de loop der XVIe eeuw vinden wij verschillende andere „walsche schoolmeesters" vermeld in Amsterdam niet alleen, maar in een aantal andere plaatsen van Holland, Zeeland, Utrecht en Overijsel. De naam „walsch" mag ons niet aan een dialect doen denken: wanneer zij dit al eens onderwezen, dan was het geheel onopzettelijk; de bedoeling was dat zij de kinderen „de franchoise tale" zouden leeren, gelijk die dan ook in een accoord, dat JACOB VAN SCHOONHOVEN enkele jaren later met het stadsbestuur sloot, uitdrukkelijk genoemd wordt. Hoe deden zij dat nu? In de eerste plaats door zinnen en woorden van dagelijksch gebruik te laten memoriseeren. Die methode dateert al van lang voor de XVIe eeuw: een XIVe-eeuwsch handschrift van een ander Brugsch schoolmeester, naar een opsomming van ambachten die er in voorkomt *Livre des Mestiers* genoemd, geeft reeds de Fransche tekst regel voor regel naast de Vlaamsche. Dit werk blijft zoo gangbaar, dat het op het eind der XVe eeuw twee maal gedrukt wordt: te Antwerpen en te Westminster, in het laatste geval met vervanging van de Vlaamsche tekst door een Engelsche vertaling. [2])

De boekjes, die geroepen waren in de XVIe eeuw er voor in de plaats te treden, steunen op deze voorganger en gaan precies zoo te werk. Het zijn er een tweetal van de hand van de Antwerpsche schoolmeester NOËL VAN BERLAIMONT, een man die zijn naam misschien ontleent aan de plaats Berlaimont in de buurt van

[1]) Zie voor deze en de volgende bijzonderheden mijn *Esquisse historique de l'Enseignement du Français en Hollande du XVIe au XIXe siecle* (Leyde, A.-W. Sijthoff, 1919), blz. 15 vlg.

[2]) Zie mijn *Etude sur le texte français du Livre des Mestiers* (Paris, Librairie Louis Arnette, 1924), blz. 18 vlg.

Valenciennes, maar wiens Fransch zulke batavismen bevat (hij schrijft o. a. *savoir par dehors* voor van buiten kennen en *buvez le dehors* voor drink het uit), dat men toch aan deze afkomst twijfelt. [1]) Daar de schrijver in 1531 gestorven is, moeten zijn werken van vóór dit jaar dagteekenen, maar van geen van alle bezitten wij de eerste uitgave.
Het meest bekende — zoo bekend dat het zich in twee- en meertalige uitgaven in meer dan honderd herdrukken tot in het begin der XVIIIe eeuw voortzet [2]) — is in een exemplaar van 1540 in de bibliotheek van de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde te Leiden aanwezig (er bestaat ook een druk van 1536). Het heeft een tweetalige titel, waarvan het Nederlandsche deel luidt: Noel van Berlaimōt schoolmeester Tantwerpē. *Vocabulare vā nyeus gheordineert, Ēn wederō gecorrigeert om lichtelic frāchoys te leerē lesen scriuē ēn sprekē dwelc gestelt is meestēdeel bi personagiē.* Wat dit „gestelt meestendeel bi personagien" beteekent wordt nader toegelicht in de inhoudsopgave: drie van de vier hoofdstukjes, die het eerste deel van het boek vormen, zijn colloquia of samenspraken en wel
„Dat eerste capittel is een maeltijt met .x. personagiē ēn houdet veel ghemeyne redenen diemē ouer die tafel besicht.
Dat tweede capittel is om te coopē ēn te vercoopen.
Dat derde capittel is om zijn sculdenaren te manen."
Alle drie behandelen dus onderwerpen uit het dagelijksch leven, de twee laatste meer bepaald uit dat van de koopman. Hierop is ook het vierde hoofdstuk ingesteld:
„Dat vierde capittel is om te leerē makē brieuē oft missiuen, obligatien, quitantien ēn voorwaerden."
Inderdaad hebben de Fransche scholen het karakter van elementaire handelsscholen. Men vindt hier een 11-tal modellen van brieven, quitanties en contracten bijeen, zooals de hedendaagsche leerboeken voor die scholen ze nog geven.
De tweede afdeeling wordt voorafgegaan door een inleiding, die als uiteenzetting van de methode zoo belangrijk is, dat wij ze hier in haar geheel overnemen:

„Die prologhe vanden tweeden boecke.

---

[1]) Zie voor deze en de andere hier genoemde uitgaven van Noël van Berlaimont mijn artikel *Bijdrage tot de bibliografie van Noël van Berlaimont* in *Het Boek*, 1929, blz. 11 vlg.
[2]) Zie de lijst bij Prof. Dr. R. Verdeyen, *Colloquia et dictionariolum septem linguarum*, I, blz. XCIII vlg.

Nu dat ghi ghesiē hebt indē eerstē boec die manierē om franchoys te leeren sprekē bi veel gemeyn redenen als patroon. Si hebdy nv in desen tweeden boeck veel ghemeyne woordē ghesedt na die ordinancie van A, b, c, d &c. als stoffe om ander redenē te makē by v seluen. Daer om als ghi eenighe redenē wt den duytsche in frachoys settē wilt, so en hebdy anders niet te doē dan te merckē met wat lettere dat het woort beghint dat ghi vinden wilt, ēn daer na soeckē woort nae woordt. Ende als ghi die woorden gheuonden hebt, soo moechdijse al by een voeghen, na dat ghi ghesien hebt inden eersten boeck. Maer om die wel te voeghē, so waert vā noode dat ghi die maniere const van redenen te veranderen in veel tijden, ende met diuersche personen, te wetene, by cōiugatien, dwelck ghi in ander boecxkens vinden sult, die oock te coop zijn daer ghi dese vint."

Hier is dus de leerling aan de vertaling in het Fransch toegekomen, en tot hulp daarbij krijgt hij een alfabetische woordenlijst in handen. Naar het model van wat hij al geleerd heeft moet hij ze dan maar samenvoegen. De schrijver is zich echter bewust dat dit nog wel moeilijkheden zal opleveren, en verwijst hem daarom naar een lijst van vervoegingen.

Van deze door hem bewerkte lijst kennen wij een tweetal uitgaven, een van 1545, de andere van 1552; het is inderdaad niet anders dan een overzicht van de wijzen (de „manieren"), de tijden en de personen der werkwoorden, waarbij steeds de Vlaamsche tekst regel voor regel aan de Fransche voorafgaat. Eerst wordt de volledige vervoeging van het werkwoord *zijn* gegeven, dan volgt de raad om die goed van buiten te leeren en daarna andere werkwoorden, die worden opgegeven, op dezelfde manier te behandelen. Van eenige indeeling der werkwoorden is hierbij geen sprake, de vervoegde werkwoorden zijn: être, parler, manger, faire, dire, boire, avoir, savoir. Slechts bij hooge uitzondering wordt eenige toelichting gegeven, b.v. de tweeërlei vertaling van laat ons zijn (*soyons* en *laissez-nous être*), het verschil tusschen *j'ai été* en *je fus*. Hierna volgen de vragende vorm, de onpersoonlijke werkwoorden *falloir* en *sembler* en het werkwoord *pouvoir* (waarom dit afzonderlijk wordt opgegeven blijkt niet), zinnetjes waarin ook een lijdend voorwerp met bezittelijk voornaamwoord staat, de ontkennende en de vragend ontkennende vorm. Tot slot een aantal werkwoorden in de tegenwoordige tijd, waarop al deze vormveranderingen moeten worden toegepast.

Merkwaardig om de inhoud zijn enkele zinnen zooals: Ic soude

ghisterē dronckē gheweest hebbē dat ick meer ghedroncken hadde, of: Als ic tsavonts dronckē gheweest hebbe Ick ben tsander daechs altoos sieck, en: Als ick eens ghesmeten (= geslagen) gheweest hadde Ick en woude niet meer ter scholen gaen.
Later, in 1576, worden deze vervoegingen meer uitgewerkt en met een overzicht der andere rededeelen aangevuld door een merkwaardig Gentenaar, Peter Anastasius Hyperphragme of Overd'hage, die korte tijd in Rotterdam schoolhield; het boekje verschijnt dan aldaar onder de titel *Eene forme ende maniere der Coniugatien in nederduytsch ende Fransoys.*
Een veel betere grammatica, die hier en daar aan de moderne leerboeken doet denken — de syntaxis krijgt er ook een plaats — verschijnt ongeveer gelijktijdig hiermee te Antwerpen, en is ons bekend in een herdruk uit het eind der XVIe eeuw; zij is van de hand van de bekende schoolmeester PEETER HEYNS, die op het eind van zijn leven te Haarlem woont, en is getiteld *Cort onderwijs van de acht deelen der Fransoischer talen.* [1])
Keeren wij thans een oogenblik tot NOËL VAN BERLAIMONT terug. De kinderen die leerden lezen gebruikten gewoonlijk achtereenvolgens de kleine en de groote Embder, zonder dat daarin veel verschil in moeilijkheid was. [2]) Zoo gebruikten wellicht meester NOËL en anderen, behalve het beschreven Vocabulare ook een ander van dezelfde schrijver, getiteld: *Dit is een profitelijck boecxken om Francoys ende Duytsche oft Vlaems te leeren spreken, inhoudende veel ghemeyne redenen* (zelfde titel in het Fransch). Antwerpen, Andries Luberts, 1552. Het boekje is korter dan het andere en heet dan ook in de aanhef „cleyn colloquia"; een verkorte uitgaaf is het evenwel niet, eerder een parallel-uitgave, die als voorlooper gebruikt kon worden (hoewel de zinnetjes van dezelfde moeilijkheid waren), maar even goed voor leerlingen dienen kon, die weinig tijd hadden. Evenals in het andere worden dan ook hier de kinderen aan het eind naar de vervoegingen verwezen.
In beide boekjes komen ook gebeden in het Fransch voor, wat er op wijst dat ook bij het gebed deze taal gebruikt werd. Duidelijk komt dit ook uit in een werkje, dat in 1584 het licht ziet en van de hand van PEETER HEYNS is: *Instruction de la Lecture Françoise, et du Fondement de l'Arithmetique. Ensemble les Prieres et exercice ordinaire des Escolieres de M. Pierre Heyns.* Het bevat grootendeels

[1]) Op deze grammatica hoop ik elders meer uitvoerig terug te komen.
[2]) Zie Dr. C. P. Burger Jr., *16e eeuwsche ABC-boeken*, in *Het Boek*, 1928, blz. 161.

gebeden, die voorafgegaan worden door elementaire leesoefeningen en woordenlijsten. Na de gebeden komen enkele zeer eenvoudige cijferoefeningen in het Fransch, een bewijs dat ook bij dit onderwijs het Fransch het voertuig was.

Hoezeer het practisch gebruik van de taal op de voorgrond stond blijkt ook uit het groot aantal tooneelvoorstellingen in het Fransch, die door leerlingen gegeven werden. Aan het schrijven van de teksten hiervoor nam ook PEETER HEYNS weer deel.

Ons overzicht zou al te onvolledig zijn zonder de vermelding van de leesboeken voor het Fransch. Deze waren deels van zedekundige aard: een *Thresor de Salomon*, een *Tresor de vertu*, een *Miroir des Escoliers representant les bonnes et mauvaises meurs de toute la Jeunesse*, alle uit het laatst der eeuw, berijmd en van een Nederlandsche vertaling voorzien; een ander deel richtte zich meer tot de fantasie der kinderen: oude ridderromans als de Vier Heemskinderen, Fierabras, en de XVIe eeuwsche Amadis de Gaule, waarvan het eerste boek in 1561 bij PLANTIJN te Antwerpen herdrukt werd om de ridderromans als schoollectuur te vervangen.

Het practisch gebruik der taal stond, wij zeiden het reeds, bij het onderwijs op de voorgrond. Dit practisch gebruik kwam natuurlijk het best tot zijn recht, als de leerling intern was op de school. Hierop wordt dan ook door de meester, wellicht ook om eigen voordeel, aangestuurd. Een merkwaardige plaats daaromtrent vinden wij in een, weliswaar latere, herdruk (uit 1645) van de bovengenoemde kleine Colloquia. De anonyme bewerker heeft er een passage ingevoegd: Tot loff ende verheffinghe der goeden Fransoyscher scholen, waarin de vraag wordt gesteld, of het mogelijk is dat de kinderen in de scholen goed Fransch leeren. Het antwoord luidt:

„Ia 't in trouwen, in wel geregelde Scholen onder neerstige toesiende ende geleerde Meesters, hebbende milde tonghen, alsoo perfectelijck als te Parijs in de stede: indien dat hun de Ouders daer vast doen binnen blijven, sonder eenighsins hun daer uyt te halen, noch meer noch min dan ofse woonden in Vrankrijk."

Hierop volgt een uitval tegen „'t Walschlant", waar de kinderen niet anders dan slechte taal en slechte zeden kunnen leeren. Daartegenover wordt dan het voortreffelijke schoolonderricht gesteld: „Maer inde scholen, daer wert het hunlieden van woorde tot woorde uytgeleyd, ende bediet van d'een tale in d'andere: ende by dien soo worden sy veerdigh ende vaste in beyde de talen,

de welcke sy al met eenen leeren lesen, schryven ende oversetten. En boven desen soo leeren sy noch inde Schole rekenē cyferen, eñ met penningen leggen, seyndbrieven dichten, contracten, quitantien ende cedullen, en noch alsulcke oft diergelijcke saken meer, voort, om te vercieren ende te verschoonen de scientie, men leert hunliedē dē train van onderdanigheyd, van seechbaerheyd (Fransch: civilité) ende van ootmoedigheyt. Ende daerom dunckt my (om al met korte woorden te seggen), dat ic rechte redē hebbe de goede Scholen te prysen ende te verheffen meer dan 't landt."

Het is natuurlijk moeilijk uit te maken of de Fransche scholen inderdaad succes hadden, maar dat zij de handelslieden bekendheid met en belangstelling voor het Fransch gaven blijkt wel eigenaardig hieruit, dat onze Oost-Indiëvaarders, wier tocht in het ijs van de Poolzee vastliep, Fransche lectuur en een dik Fransch woordenboek bij zich hadden: men vindt de resten er van bij de voorwerpen in het Rijksmuseum, die in het verblijf van de Hollanders op Nova-Zembla zijn gevonden.

AMSTERDAM. K. J. Riemens.

DE BIOLOGISCHE BETEEKENIS VAN HET DAGBOEK VAN DEN PUBESCENT

III

Langen tijd heeft men in het dagboek van den pubescent uitsluitend een bijzonder geval van systematische introspectie gezien. En inderdaad, zoo op het eerste gezicht bestaan er meerdere punten van overeenkomst tusschen de bemoeiingen van den proefpersoon, die er op uit is hetgeen zich zoo juist onder experimenteele voorwaarden in zijn bewustzijn afspeelde in zorgvuldig gekozen woorden voor den experimentator te doen herleven en het gedrag van den pubescent, die, wat hij in den loop van den dag aan nieuws ervoer, 's avonds zoo getrouw mogelijk neerschrijft. Maar bij nader toezien blijken de verschillen toch zóó belangrijk te zijn, dat men zich afvraagt of beide wel iets meer dan den bedriegelijken uiterlijken schijn gemeen hebben. Ik bedoel nu niet, dat voor de systematische introspectie *wat* er zich in het bewustzijn afspeelt, minder belangrijk is dan *de*

vorm, waaronder het geschiedt. Want wie een dagboek niet zoozeer als een bron van introspectief weten, als wel als een vorm van gedrag beschouwt, blijft voor de wijze, waarop de ervaringen tot stand kwamen, toch niet blind. Neen, het voornaamste punt van verschil ligt in het feit, dat de dagboekschrijver niet refereert, maar, onbewust vaak, schrijft om innerlijk tot klaarheid te komen en kritisch ten opzichte van eigen doen en laten positie te kiezen. [1]) Daarbij komt, dat er, òf onder den verschen indruk van het beleefde òf korter of langer daarna, wanneer de ervaringen al zijn uitgeklonken, geschreven wordt. Noch in het eene, noch in het andere geval is, dunkt me, de noodige objectiviteit aanwezig. Misschien is de toestand van kritische hoogspanning nog de minst ongunstige van beide. Want de ontwikkeling in de puberteitsjaren gaat zoo snel in haar werk, dat de schrijver vaak al na een paar dagen de gewenschte instelling mist om te noteeren, wat hij heeft beleefd. Het komt dan ook wel voor, dat de pubescent na 24 uur reeds zoo vreemd staat tegenover hetgeen hij den vorigen dag heeft geschreven, dat hij het, volmaakt onzinnig als hij het nu vindt, met een forschen ruk uit zijn dagboek verwijdert. STERN, die in het dagboek een geprotocolleerd geheel van introspecties schijnt te zien, is van oordeel, dat dagboeken een geheel bijzondere beteekenis bezitten, omdat met de ontwakende puberteit, die de ontdekking van het Ik brengt, ook de neiging en het vermogen ontstaat, het bezig-zijn met zich zelf in woorden te formuleeren. [2]) Ik wil toegeven, dat de neiging om zulks te doen inderdaad ontstaat. Het feit, dat men gewoonlijk juist in deze periode begint met een dagboek te houden is er, dunkt me, een afdoend bewijs voor. Maar wat bewijst, dat de pubescent nu ook op slag het vermogen bezit om de geheel nieuwe, met niets van vroeger te vergelijken ervaringen onder woorden te brengen? De neiging alleen niet. Want neiging en begaafdheid dekken elkaar geenszins. En wat zegt het, als STERN als een bijzonderheid ten gunste van den dagboekschrijver aanhaalt, dat zijn spontaneiteit niet door omstandigheden vreemd aan het Ik, wordt beinvloed? Of dat in een dagboek niet, als in een brief, met een bepaalden lezer, voor wien het is geschreven, rekening behoeft te worden gehouden? Kunnen omstandigheden niet vreemd aan het Ik — ik denk b.v. aan het schrijven al of niet in een toestand van kritische

[1]) Vgl. Ch. Bühler: Das Seelenleben des Jugendlichen, 1927, p. 5.
[2]) W. Stern: Anfänge der Reifezeit, 1925, p. 1.

hoogspanning, aan schrijven als middel om met zich zelf tot klaarheid te komen — niet even funest werken als die, welke STERN op het oog heeft? En is het wel juist, dat het dagboek geen lezerspubliek heeft? Minstens is er toch het eigen Ik op een later tijdstip en ik wees er al op hoe onherkenbaar voor zich zelf de pubescent in één dag veranderen kan. De dagboeklezer van vandaag staat dan ook soms zóó vreemd tegenover den schrijver van gisteren, als een lezer bij mogelijkheid maar tegenover een schrijver staan kan.

De moeilijkheden, waarop de opvatting van het dagboek als een geprotocolleerd geheel van introspecties stuit, zijn ongetwijfeld van ernstigen aard. Gelukkig echter behoeft ons vertrouwen in de methodische waarde van het dagboek niet op deze opvatting gebaseerd te zijn. Het is nl. mogelijk in het schrijven van dagboeken een bijzonderen vorm van gedrag gedurende de puberteitsjaren te zien.

De vruchtbaarheid van een dergelijke opvatting manifesteert zich in het feit, dat zij ons veroorlooft een reeks vragen te stellen, die voor een psychologie van de puberteitsjaren van groot gewicht moeten worden geacht. In de eerste plaats of dagboekschrijvers niet een bepaald type vormen? De vraag is van gewicht, omdat bij een bevestigend antwoord, het wel duidelijk is, dat het dagboek alleen methodisch niet voldoende is. En nu wijzen er inderdaad tal van ervaringen op, dat men in het houden van dagboeken niet „eine spezifische Leistung des Reifealters", [1]) heeft te zien. Niet alleen, omdat ook heel wat volwassenen dagboeken houden van soortgelijken aard als die der pubescenten, maar voornamelijk, omdat, zooals enquêtes als die van Misslach in 1926 onder leerlingen van het Thomasgymnasium te Leipzig ingesteld, hebben aangetoond, een vrij groot aantal pubescenten in het geheel geen dagboek aanleggen. Daarbij komt, dat vele pubescenten uiterst selectief te werk gaan bij de beoordeeling van hetgeen waard is in hun dagboek te worden opgenomen. Men beperkt zich veelal tot belevingen op aesthetisch gebied of tot hetgeen in het gewone dagelijksche leven of bij reizen en uitstapjes bijzonderen indruk heeft gemaakt. STERN wijst er verder op, dat er belangrijke verschillen tusschen dagboeken van meisjes en jongens bestaan. [2])

---

[1]) Ch. Bühler: t. a. p. p. V.
[2]) W. Stern: t. a. p. p. 4.

Dagboeken van meisjes zijn over het algemeen veel subjectiever dan die van jongens. De eersten vermeien zich bij voorkeur in de gevoelswerking van eindelooze zelfbespiegelingen en zelfanalyses. De laatsten puzzelt, blijkens hetgeen geprotocolleerd wordt, voornamelijk de verhouding, waarin zij tot zich zelf en tot anderen staan; de positie ook, die zij innemen ten opzichte van de perspectieven, die de ontdekking van het Ik en van een tot dan toe onbekend rijk des geestes voor hen heeft geopend. Hieruit blijkt reeds, dat de dagboekschrijvers niet alleen een bepaald type vormen, maar ook, dat er verschillende typen van dagboekschrijvers bestaan.

Een verdere vraag is, of er zoowel bij geleidelijke als bij min of meer catastrophale ontwikkeling geschreven wordt. Deze vraag is gewettigd, daar er toch eensdeels geschreven wordt, omdat men in het dagboek een vriend bezit tegenover wien men zich uitspreekt over ervaringen, die men alleen niet aan kan en het anderdeels, als de zeeën te hoog loopen en de spanning te groot wordt, het toch ook weer niet tot schrijven komt. Zijn er andere vormen van gedrag, die aequivalent zijn met het schrijven van een dagboek, het maken van gedichten, het schrijven van brieven, het stichten van vereenigingen b.v.? Kan de drang tot „Selbstdarstellung", die zoo oogenschijnlijk aan het schrijven van dagboeken ten grondslag ligt, ook nog op andere wijzen tot uiting komen: in dans, muziek en sport b.v.? Worden er lange of korte aanteekeningen gemaakt en wat zijn de voorwaarden, waaronder het een of het ander geschiedt? Wordt er alle dagen of slechts occasioneel geschreven?

Deze en dgl. vragen, die misschien wel al eens zijn gesteld, maar waarop in allen geval geen antwoorden zijn gegeven, die een feitelijke basis voor een psychologie van den dagboekschrijver kunnen vormen, gaan van een geheel andere opvatting van het dagboek uit dan de gebruikelijke. Men ziet in het houden van een dagboek een bijzonderen vorm van gedrag gedurende de puberteitsjaren en zoekt dan de concrete factoren, die juist dezen vorm van gedrag bepalen, te achterhalen. Een verklaring van dezen vorm van gedrag vindt men, naar het mij voorkomt, echter niet in de motieven, die de pubescenten en adolessenten zelf aangeven. Ch. Bühler heeft, dunkt me, wel wat al te veel vertrouwen in hun psychologischen kijk, wanneer zij, afgaande op hetgeen de dagboekschrijvers zelf mededeelen, meent, dat in het feit, dat men zich verlicht gevoelt door het schriftelijk afreageeren,

de oorzaak van het schrijven te vinden is, [1]) of dat in dagboekhouden een middel om met zich zelf tot klaarheid te komen en een aansporing tot krachtig, innerlijk streven moet worden gezien. [2])
In laatsten aanleg wordt er, dunkt me, ook niet geschreven, zooals de vertrouwenslieden van CH. BÜHLER beweren, omdat zij vreezen, dat hun herinneringen hen wel eens in den steek kunnen laten, zoodat zij hetgeen hun van belang schijnt te zijn, gaan opteekenen, eerst op papiertjes en later in een echt dagboek. [3])
Met dit soort overwegingen mogen de pubescenten al hun eigen behoeften aan verklaring bevredigen, voor ons zijn zij niet voldoende. Wat waarborgt overigens, dat de psychologische motieven, die de pubescent bij het zoeken in zijn psyche zoo aan de oppervlakte vindt, beantwoorden aan de factoren, die biologisch van belang zijn? Waarschijnlijk is het zelfs niet. Al was het alleen reeds om het onbewuste streven het eigen innerlijk, ook voor zich zelf, zooveel mogelijk te maskeeren. Het dagboek moet daarom wel een mengsel van waar en valsch zijn. En het getuigt, dunkt me, van al te groote naiveteit het om den durf, waarmede de pubescent zoo oogenschijnlijk zijn zieleleven blootlegt, als betrouwbaar te accepteeren.
De verklaring voor het feit, dat de bijzondere vorm van gedrag, die het dagboek-houden is, voornamelijk in de puberteitsjaren voorkomt, is, naar het mij wil voorkomen, veeleer de volgende. Het kind aanvaardt zonder kritiek zijn omgeving en de betrekking, waarin het gezegd is tot die omgeving te staan; het kiest geen positie. De volwassene doet dit wel. Hij kiest positie tegenover zijn Ik, dat hij, al naar gelang zijn aanleg en de omstandigheden, waaronder de wording zijner persoonlijkheid plaats had, souverein of afhankelijk acht. Hij neemt een eigen standpunt in ten opzichte van allerlei levenswaarden: maatschappelijke, wetenschappelijke, aesthetische, religieuze. In de puberteitsjaren nu worden, schuchter vooreerst nog, de eerste pasjes op den weg naar dit ideaal gezet. De pubescent begint een standpunt in te nemen tegenover de levenswaarden, waarop hem in dezen tijd de eerste perspectieven worden geopend. Nu kan het individu zich deze vnl. emotioneel waardeerende wijze van positie kiezen niet eigen maken tenzij met den inzet zijner geheele persoonlijkheid. Het jonge kind

---

[1]) Ch. Bühler: t. a. p. p. 5.
[2]) Ch. Bühler: t. a. p. p. 5 en 6.
[3]) Ch. Bühler: t. a. p. p. 6 en 7.

raakt niet met de objecten zijner waarnemingen vertrouwd, als het er niet met handen en voeten mee experimenteert. Den inhoud zijner voorstellingen, die van een leeuw, een tijger, een locomotief en een machinist, een auto en een chauffeur, verwerft het zich slechts ten volle door ze in zijn dramatische imitatie- en illusie-spelen in den werkelijken zin des woords te hanteeren. Elementaire begrippen als die van mensch en dier, boom en plant, wagen en huis maakt het kind slechts met de teekenstift in de hand, graphisch definieerend, tot zijn bezit. Op soortgelijke wijze, al experimenteerend met den inzet zijner geheele psycho-physische persoonlijkheid, moet de pubescent de geheel nieuwe categorie van belevingen, waarmede hij gedurende de rijpingsjaren in kennis komt, tot zijn eigendom maken. En hij doet het door ze neer te schrijven in zijn dagboeken, in zijn brieven en in zijn gedichten; door ze te hanteeren in zijn omgang met anderen, vooral ook in dien met het andere geslacht; door ze te belichamen in den socialen arbeid, dien hij verricht. Er is dus groote verscheidenheid in de wijze, waarop de hanteering der belevingen plaats heeft. Wellicht houdt zij verband met de bepaalde geestesstructuur, waarin de pubescent, krachtens zijn aanleg en onder den invloed zijner omgeving, gaat groeien. Zoo zou men in het schrijven van dagboeken een vorm van experimenteeren van den bespiegelend, theoretisch of religieus aangelegden pubescent kunnen zien. Het schrijven van brieven zou een vorm kunnen zijn, die den sociaal ingestelden; het maken van gedichten een vorm, die den aesthetisch en religieus gevoeligen; sociaal werk een wijze van experimenteeren, die den vooral maatschappelijk aangelegden pubescent, wellicht ook den toekomstigen machtsmensch, karakteriseert.

Hoe dit nu ook moge zijn, ongetwijfeld werkt het neerschrijven — meer in het bijzonder in een geregeld bijgehouden dagboek — der tallooze emotioneel getinte ervaringen, die de pubescent in een betrekkelijk kort tijdsbestek te verwerken krijgt, er toe mee, deze efficienter te maken dan zij anders wellicht zouden zijn. Het ongunstig oordeel van Tumlirz, die van „overspanning" bij de dagboekschrijvers spreekt, doet niets van onze waardeering af. [1]) Alleen wie het dagboek als een geprotocolleerd geheel van introspecties ziet en het als zoodanig benut, heeft het argument

[1]) O. Tumlirz: Die Reifejahre. Erster Teil: Die seelischen Erscheinungen der Reifejahre. 1927. Einleitung.

van „overspanning" te duchten. Maar voor wien dagboek-schrijven een vorm van gedrag is, is ook de mogelijk „overspannen" wijze, waarop het geschiedt, normaal. Normaal, maar typisch; d. w. z. niet alle pubescenten doen het. Maar zij, die het, tengevolge van de bepaalde geestesstructuur, die hun langzaamaan eigen wordt, doen, doen het op een wijze, die wij bezadigde volwassenen, met onze neiging om ons zelf als maat van alle levende en doode dingen te beschouwen, gaarne „overspannen" noemen.

Utrecht, Mei 1929.

F. Roels.

ENIGE ERVARINGEN EN UITKOMSTEN BIJ EEN VIERTAL ONDERZOEKINGEN NAAR HET VOORKOMEN VAN ZWAKZINNIGHEID IN PLATTELANDSGEMEENTEN

III

1. AANLEIDING EN OMSTANDIGHEDEN

In de jaren van 1923—1928 ben ik in de gelegenheid geweest vrij omvangrijke onderzoekingen in te stellen naar het voorkomen van zwakzinnigheid in plattelandsgemeenten. Dergelijke onderzoekingen waren tot nog toe niet ondernomen voor het platteland. Ze waren de volgende.

1. In de gemeente Rheden in de zomer van 1923, omvattende alle 20 in de gemeente bestaande openbare en biezondere scholen met een schoolbevolking van 3160 leerlingen, verdeeld over 7 dorpen.[1])
2. In de gemeente Lonneker in het voorjaar van 1927, omvattende alle 21 in de gemeente bestaande openbare en biezondere scholen met een schoolbevolking van 3326 leerlingen, verdeeld over de dorpen Lonneker en Glanerbrug, verschillende buurtschappen en enige halfsteedse wijken onder Enschede.
3. In de gemeente Alphen aan de Rijn in het najaar van 1927,

[1]) De school van het R. K. gesticht de Goede Herder te Velp en de school van de Martha-stichting te Alphen a. d. Rijn zijn in dit opstel buiten beschouwing gelaten, omdat het geen plaatselijke scholen zijn.

omvattend uitsluitend de 6 Christelike scholen in die gemeente met een schoolbevolking van 1085 leerlingen.
4. In de gemeente Hengelo (O.) in het najaar van 1928, omvattende alle openbare scholen in deze gemeente met terzijdelating van twee kleine buurtschooltjes, met een schoolbevolking van 1912 leerlingen.
In Rheden werd het onderzoek ondernomen op verzoek van de schoolcommissie met steun van de gemeente, in Lonneker op verzoek van een commissie door het Ned. Onderwijzersgenootschap ingesteld, eveneens met gemeentesteun; in Alphen op verzoek van een commissie uit de verschillende schoolbesturen en in Hengelo op verzoek van het Gemeentebestuur en wel in samenwerking met de schoolarts Mevr. Dr. KLINKHAMER-BASTERT. In alle vier gevallen had het onderzoek tot practies doel na te gaan of er genoeg achterlike kinderen op de scholen voorkwamen om afzonderlik onderwijs voor hen mogelik te maken en zo ja, hoe dit het doelmatigst zou kunnen worden opgezet en welke kinderen hiervoor zouden moeten worden aangewezen.

2. WELKE KINDEREN ER IN WERDEN BETROKKEN

Bij het eerste onderzoek, dat in Rheden, werd door tussenkomst van het gemeentebestuur aan de verschillende scholen een opgave gevraagd van alle kinderen, die twee jaar of meer in hun schoolgang ten achter waren en waarvan dit naar het oordeel der onderwijzers moest toegeschreven worden aan gebrekkige verstandelike ontwikkeling. Deze omschrijving bleek weldra minder doeltreffend te zijn. De meningen omtrent de grens van achterlikheid bleken uiteen te lopen, zoals o. a. hieruit, dat aan een grote Muloschool met 262 leerlingen geen enkel kind werd opgegeven. Ook was de omschrijving onvolledig, omdat de achterlike kinderen uit de 1e en 2e kl., voorzover ze nog geen twee jaar in schoolgang ten achter waren, er niet onder vielen. Sommige scholen hadden niettemin reeds enige van zulke leerlingen op de lijst gebracht. In de loop van het onderzoek werd de lijst, die aanvankelik 72 namen telde, uitgebreid tot 81. Van deze kinderen bleken bij onderzoek 10 te goed voor een zwakzinnigenschool, 7 waren twijfelachtig en 64 werden geschikt bevonden. Uit de verhouding dezer cijfers bleek, dat de gegeven omschrijving in de practijk toch nog wel behoorlik bruikbaar bleek. Doch toen de beide uit dit onderzoek voortgekomen scholen eenmaal op gang waren en deze allerminst „idiotenschooltjes" bleken

te zijn, kwamen nog 21 aanvragen voor een aanvullend onderzoek in, waarvan nog een 12-tal voor de school geschikt bleken. Op grond van deze ervaringen in 1923 in de gemeente Rheden opgedaan, werd bij het volgende onderzoek in Lonneker de voorbereidende vragenlijst aan de scholen enigszins gewijzigd. Nu werd gevraagd *alle* leerlingen op te geven, klassegewijs, die twee of meer jaar in hun schoolgang ten achter waren, en er bij te vermelden, indien dit aan andere oorzaken dan gebrekkige geestelike vermogens was toe te schrijven. Deze omschrijving voldeed veel beter. Het vaststaande gegeven van de klasseachterstand stelde persoonlike opvattingen omtrent de maatstaf voor achterlikheid bij het opmaken der lijsten ter zijde en waarborgde daarmee een grotere eenheid over al de scholen, terwijl bij de latere uitschifting op de scholen zelve de eenheid van beoordeling door mondeling overleg gemakkelik tot stand kwam. Voor de lagere klassen werd toegevoegd een vraag naar de kinderen, die, hoewel nog geen 2 jaar of meer ten achter, volgens het oordeel der onderwijzeressen voor een onderzoek in aanmerking kwamen.
Deze wijze van voorafgaande vraagstelling is ook in de volgende onderzoekingen te Alphen en te Hengelo gevolgd en met zeer bevredigende uitslag. Toegevoegd werd nog een verzoek om opgaaf van de klassegang. Het was me namelik gebleken, dat het vaststellen van de klassegang, die voor een juiste beoordeling van het geval dikwijls van betekenis is, tijdens het onderzoek nogal tijd nam en ook niet altijd met juistheid kon gebeuren. Deze opgave werd gevraagd in de volgende eenvoudige vorm: 11 . 2 . 33, aanduidende, dat het kind tweemaal in de 1e klasse heeft gezeten, eenmaal in de 2e en nu voor de tweede maal in de 3e zit.
Geheel voldoende is deze wijze van voorafgaande vraagstelling toch echter nog niet. Bij mijn onderzoekingen is opnieuw duidelik bevestigd, dat de maatstaf, volgens welke men laat overgaan of zitten blijven, op de ene school heel anders is dan op de andere. Op sommige scholen ziet men er meer heil in slechts bij hoge uitzondering een kind te laten zitten. Vooral op kleine een- en tweemansscholen wordt dit standpunt, begrijpelikerwijze en terecht, eerder ingenomen dan op zes- en zevenklassige scholen. Zo kan het voorkomen, dat een achterlik kind van 12 jaar in het 5e leerjaar zit met slechts één jaar klasseachterstand. Zulke gevallen blijven dus aan het onderzoek onttrokken. Ik heb dit bezwaar trachten te ondervangen, door op zulke scholen mondeling naar dergelijke gevallen navraag te doen.

3. DE INRICHTING VAN HET ONDERZOEK

Het onderzoek geschiedde aan de scholen zelf. Allereerst werden in overleg met het hoofd der school en de klasseonderwijzer de gevallen getoetst, waarin de 2- of meerjarige achterstand aan andere oorzaken dan achterlikheid werd toegeschreven. Dit geschiedde door het schriftelik werk van de laatste maanden na te zien, een steekproef te nemen uit schoolkennis en schoolvaardigheid en door de houding van het kind na te gaan bij een gesprekje. Als regel klopte de daarbij verkregen indruk met het oordeel van de onderwijzers. Bij niet overeenkomen of bij twijfel bleven de kinderen op de lijst voor het nauwkeuriger verstandsonderzoek. De oorzaken voor het achterblijven zonder overwegend verstandelik tekort bleken tot drie groepen te kunnen worden gebracht en wel 1e tijdelike en voorbijgaande groeivertraging, soms onder invloed van de nawerking van ziekten; 2e veelvuldig schoolverzuim door ziekte, door verwaarlozing of bij woonwagenkinderen; 3e gedeeltelike achterlikheid. Van deze laatste groep van gevallen komen in de school de slechte rekenaars, de grote taalfouteschrijvers en de gebrekkige sprekers uiteraard het meest naar voren; herhaaldelik kon hier raad gegeven worden over de moeilike vraag van overgaan of niet en konden aanwijzingen gegeven worden voor de behandeling.

Nadat op deze wijze die kinderen waren uitgeschift, waarvan reeds was komen vast te staan, dat ze niet op een school voor zwakzinnigen op hun plaats waren, werd van de overigen hoofd naar hoofd het verstandelik peil bepaald volgens de meetwijze van Binet. Gebruikt werd de Nederlandse uitgave van Dr. Herderschêe met enkele wijzigingen. [1])

Zoveel mogelik werden de jonge kinderen onderzocht achter in het klasselokaal. Als regel bevinden deze kinderen zich in de vertrouwde omgeving van het eigen lokaal en in de tegenwoordigheid van hun Juffrouw meer op hun gemak. Ook bleek voor het verloop van het onderzoek de aanwezigheid van de onderwijzeres van grote waarde, zowel voor het juist verstaan van de antwoorden als voor de beoordeling er van. De oudere

[1]) Voor de proef no. 2 van 3 jaar en no. 2 van 7 jaar neem ik al sedert jaren in plaats van de drie prentjes uit Herderschêe het plaatje „Op hol" uit mijn Prentschriften voor korte opstellen no. 1 (Tjeenk Willink, Haarlem), dat ook in het stedelik pedologies laboratorium te Boedapest in gebruik is.
Voor de proef no. 2 van 6 jaar en no. 2 van 9 jaar gebruik ik de woorden mes, stoel, tafel, huis, paard, ijs en moeder.

kinderen worden als regel beter onderzocht in de spreekkamer of in een leeg lokaal. In beide gevallen werden maatregelen genomen om te voorkomen, dat de kinderen ontijdig ingelicht werden. Het speelkwartier gaf wel eens verrassingen in dit opzicht.

4. MAATSTAF VAN GESCHIKTHEID VOOR DE ZWAKZINNIGENSCHOOL

Bij het onderzoek in de gemeente Rheden, het eerste dus, had ik als maatstaf aangenomen een verstandelik tekort van minstens twee jaar (behalve voor enkele kinderen uit de laagste klasse) en voor de oudere leerlingen bovendien een uit het schoolwerk blijkende niet-twijfelachtige klasseongeschiktheid. Dit laatste maakte de maatstaf toch nog min of meer zwevend, afhankelik van het persoonlik ervaringsoordeel van de onderzoeker. Later is echter gebleken, in de practijk van het schoolleven op de beide uit dit onderzoek voortgekomen scholen, dat er vrijwel geen vergissingen zijn voorgekomen en het onderzoek het goede leerlingmateriaal heeft aangewezen.

Toch bleef ik uitzien naar een scherper maatstaf, en die vond ik in het volgende. Bij het onderzoek in Rheden had ik voor de toen aangelegde maatstaf kunnen volstaan met de vaststelling, dat de verstandelike achterstand meer dan 2 jaar was. Ik had deze niet in jaren en maanden berekend, noch het Intelligentiequotient bepaald. Uit de gegevens van het onderzoek was het echter later mogelik, voor een aantal der onderzochte kinderen het I. Q. te bepalen en toen bleek me, dat de geschikt bevonden kinderen allen een I. Q. hadden van hoogstens 0,80, dat de te goed bevonden kinderen een I. Q. hadden van 0,84 of hoger en dat de twijfelgevallen een I. Q. hadden van 0,80 tot 0,84. [1])

Bij het volgende onderzoek, in de gemeente Lonneker, dat over 140 kinderen gelopen heeft, werd het I. Q. bepaald terstond na vaststelling van het oordeel geschikt, twijfelgeval of te goed. Ook nu bleek weer, dat alle voor het z.z. onderwijs geschikt geoordeelde leerlingen (90) een I. Q. hadden van 0,80 of lager.

---

[1]) Slechts één te goed gekeurd kind had een I. Q. van 0.80 en 2 als twijfelgevallen aangemerkte kinderen hadden en I. Q. van 0.79 en van 0.80. Van deze drie kinderen kwam echter het hoofd der school al spoedig verzoeken om ze toch op de school voor z.z. te plaatsen, omdat hij er werkelik geen kans toe zag, ze vruchtbaar onderwijs te geven. Na hernieuwd onderzoek heb ik deze kinderen op proef naar de school voor z.z. verwezen en daar bleken ze geschikt te zijn. Een onverdachte bevestiging dus van de waarde van het cijfer 0.80 als grens.

De twijfelgevallen (34) waren van 0,80—0,87 en de te goed geoordeelden (16) van 0,86—0,92. Hoger I. Q. dan 0,92 kwam niet voor. [1]) Ook hier dus weer een I. Q. van 0,80 als vrij duidelike grens tussen de geschikt gekeurden en de twijfelgevallen en een I. Q. van 0,86 als vrij duidelike grens tussen deze en de te goed geoordeelden.

Op de Christelike scholen te Alphen aan de Rijn, waar het onderzoek over 44 kinderen liep, hadden de 28 geschikt bevondenen opnieuw een I. Q. van 0,80 of lager, op een tweetal na, die 0,81 en 0,82 hadden. De 6 twijfelgevallen hadden een I. Q. van 0,80 tot 0,86, de te goed bevondenen van 0,87 of hoger.

Bij het onderzoek van de openbare scholen in de gemeente Hengelo (O.), dat liep over 110 kinderen (waarvan 2 te laag stonden voor een school voor zwakzinnigen met een I. Q. van 0,36 en 0,38) bleken van de 55 geschikt bevonden kinderen opnieuw nagenoeg allen een I. Q. te hebben van 0,80 of lager (slechts 2 van 0,82). De 11 twijfelgevallen hadden een I. Q. van 0,80 tot 0,84. (Spreiding: 0,80 1, 0,81 1, 0,82 2, 0,83 3, 0,84 4). Van de 40 tegoed gebleken l.l. werd van een 30-tal het I. Q. bepaald; dit bleek in het overgrote deel der gevallen te bedragen van 0,85 tot 0,90, slechts in 2 gevallen daar beneden en in 5 er boven.

Uit deze gegevens meen ik te mogen besluiten tot de stelling: *Als regel zijn kinderen met een I. Q. van minder dan* 0,80 *geschikt voor de zwakzinnigenschool, van* 0,80—0,86 *treft men geschikten, twijfelgevallen en te goeden aan, boven* 0,86 *zijn allen te goed.*

Op één punt moet ik in verband met de maatstaf voor geschiktheid voor de school voor z.z. nog de aandacht vestigen. Soms betrekt men in het onderzoek uit de 4de en hogere leerjaren alleen de kinderen, die *drie* jaar of meer in schoolgang ten achter zijn. Ik heb nagegaan in welke mate door deze grondslag voor het onderzoek te nemen gevallen van achterlikheid onopgemerkt blijven. De onderstelling, dat kinderen in deze hogere klassen met slechts *twee* jaar achterstand allen als niet in aanmerking komende moeten worden beschouwd, is alreeds hierom onjuist te achten, omdat

---

[1]) De spreiding was als volgt:

Twijfelgevallen				Te goed			
0.80	6	0.85	3	0.86	2	0.90	7
0.81	6	0.86	6	0.87	1	0.91	2
0.82	6	0.87	1	0.88	1	0.92	2
0.83	3		34	0.89	1		16
0.84	3						

er herhaaldelik om praktiese redenen l.l. met 2 jaar achterstand van klasse 3 naar klasse 4 overgaan, zonder dat ze het onderwijs er behoorlik kunnen volgen. Bij het onderzoek te Lonneker vond ik bijv. in de 4de klasse 4 11-jarige achterlike kinderen met 2 jaar klasseachterstand en 9 12-jarige, en in de 5de klasse vond ik nog 3 13-jarige achterliken met 2 jaar achterstand. Het gehele aantal in Lonneker geschikt bevondenen bedroeg 90, zodat, indien voor de hogere leerjaren de grondslag van minstens 3 jaar klasseachterstand was aangenomen, van deze 90 kinderen een aantal van 16, dat is ruim 17 t. h. onopgemerkt zou zijn gebleven. Het verdient dus aanbeveling om ook voor de hogere leerjaren bij het opmaken der voorbereidende lijsten vast te houden aan een klasseachterstand van 2 jaar.

5. OVEREENSTEMMING TUSSEN DE UITKOMST VAN HET ONDERZOEK EN HET SCHOOLOORDEEL

In het overgrote deel der gevallen bestond er, zoals uit het bovenstaande reeds valt af te leiden, overeenstemming tussen de uitkomst van het onderzoek en het oordeel van de onderwijzers. Bij aanvankelik verschil in oordeel bleek door nadere beschouwing veelal toch een overeenstemmend oordeel mogelik. In de weinige gevallen, dat dit niet het geval was, was dit, in de hogere klassen namelik, veelal het gevolg van de neiging der onderwijzers om bij de beoordeling van de verstandelike aanleg niet voldoende rekening te houden met de leeftijdsverschillen. Als b.v. een kind van 11 jaar 6 m. na een schoolgang 11 . 22 . 33 en met een I. Q. van 0,74 in de 3de klasse behoorlik mee kan komen, dan aanvaardt de onderwijzer niet altijd dadelik de uitspraak, dat zulk een l.l. op de school voor z.z. beter op z'n plaats is. Ook het omgekeerde kwam voor, n.l. dat een leerling te goed werd geoordeeld, die volgens het oordeel van de onderwijzer wel voor plaatsing in aanmerking zou komen. Veelal waren dit gevallen van gedeeltelike achterlikheid. Ook werd enige malen door het onderzoek vastgesteld, dat de leerling in een te lage klasse zat. Eenmaal bleek, bij het nagaan van de oorzaak van dit verschijnsel, dat een jongen met een schoolgang 1 . 2 . 33 . 44 doch een I. Q. van 0,90 als tuchtmaatregel van de 5de kl. naar de 4de was teruggezet en dat men de hoop had gehad, deze lastige knaap naar de school voor z.z. te lozen!
In de lagere klassen kwam het nogal eens voor, dat de onder-

wijzeres kinderen ten onrechte als achterlik beschouwde. Als een der oorzaken daarvan kon worden vastgesteld, dat sommige kinderen te vroeg op school komen, doordat ze de geestelike groeifase der schoolrijpheid nog niet zijn ingetreden. Zulk een kind maakt van stonde aan een slecht figuur en heeft grote kans voor dom of zelfs achterlik te worden gehouden. Komt het dan in de loop van het eerste schooljaar op het peil van schoolrijpheid, dan kan dit toch meestal in het klasseleven niet meer tot volle uiting komen, omdat het onderwijs reeds te ver is voortgeschreden. Komt zulk een kind dan echter met het nieuwe schooljaar voor de tweede maal in de aanvangsklasse, dan blijkt het van meet af aan gewoon met de klasse mee te kunnen. Terloops zij hier opgemerkt, dat volgens mededeling van verschillende ervaren schoolhoofden zulke vertraagde groeiers ook later veelal nòg een keer moeten blijven zitten. Ik heb geen voldoende gegevens kunnen krijgen omtrent de vraag, op welke leeftijd dit tweede dubbeljaar het meest voorkomt. Zulke kinderen komen op den duur geheel op dezelfde hoogte als de anderen, alleen een of twee jaar later. Een van de verrassendste uitkomsten van de verstandsschaal van BINET is wel deze, dat men in de laagste klasse zulke vertraagde groeiers er in hun schijnbare achterlikheid terstond mee onderscheidt van de wezenlik achterliken.

Een tweede oorzaak van deze schijnbare achterlikheid, en die eveneens door een behoorlik I. Q. wordt blootgelegd, is dat de overgang van een leven in volle vrijheid naar de grote gebondenheid van het klasseleven te sterk is geweest. Het kind heeft zich niet snel genoeg kunnen aanpassen en leeft onder een voortdurende druk, die de vrije uiting en het openstaan voor het onderwijs zeer belemmert en allerlei remmingsverschijnselen te voorschijn roept, o. a. niet of nagenoeg niet spreken. In de gemeenten Lonneker en Hengelo trof ik dit verschijnsel vaak aan bij kinderen uit de toen juist naar Twente overgebrachte Drentse veenbevolking. Ook zulke kinderen haalden een behoorlik I. Q. en werden daardoor van indeling bij de achterliken gevrijwaard, wat voor de behandeling in de klasse van grote betekenis is. Ook bij deze onderzoekingen is door de grote overeenstemming van het ervaringsoordeel der onderwijzers met de uitkomsten van het onderzoek met BINET de grote betrouwbaarheid dezer meetwijze opnieuw ten duidelikste gebleken. Een rangschikking door de onderwijzer(es) van de in een klasse onderzochte leerlingen naar hun verstandelike aanleg bleek steeds te kloppen met de

volgorde der gevonden I. Q.'s. Bij controle-onderzoekingen, die meermalen op verzoek der onderwijzers met normale kinderen geschiedden, bleek steeds het gevonden I. Q. om en bij 1 te liggen en kon tevens juist aangegeven worden, of het kind tot de goeden of de besten behoorde. [1])

6. VERHOUDING VAN HET AANTAL ZWAKZINNIGEN TOT DE GEHELE SCHOOLBEVOLKING

Een stelselmatig onderzoek naar deze verhouding heeft in Nederland nog niet plaats gehad. Toen het onderwijs aan achterlike kinderen in ons land begon op te komen, omstreeks 1900, was men gewoon het aantal achterliken te schatten op 1½ t. h. van de schoolbevolking. Dit cijfer was gegrond op de uitkomst der grote Zwitserse telling van 1897, die tot een verhouding van 1,63 t. h. was gekomen.
Sedert heeft de ervaring met de scholen voor zwakzinnigen geleerd, dat de verhouding van 1½ t. h. voor Nederland te laag is. Voor een volkomen veilige schatting van het aantal vermoedelike zwakzinnigen met het oog op schoolstichting geeft Dr. A. VAN VOORTHUIJSEN deze verhouding nog op [2]) en voor dit doel is het zeker bruikbaar; bij plannen van schoolstichting is een te lage schatting beter dan een te hoge.
Op verschillende scholen voor zwakzinnigen, waar toch niet *alle* achterlike kinderen van de gewone scholen te land komen, kwam het aantal leerlingen reeds boven de 1½ ten honderd. [3]) In Den Haag bijv. bedroeg het verhoudingscijfer van het aantal l.l. der zwakzinnigenscholen tot dat der gewone scholen van 1902 tot 1922 in 5-jaarlikse tijdperken achtereenvolgens 0.08% — 0.60% — 1.10% — 1.54% — 2.30%, [4]) terwijl het op 31 Dec. 1927 weer was teruggelopen tot 1.86%. Ook in andere steden had men dergelijke

---

[1]) Het is me ook een keer voorgekomen, dat een paar onderwijzeressen me verzochten, nog een kind te onderzoeken, dat niet op de lijst voorkwam, maar toch ook misschien wel achterlik kon zijn. Al spoedig begon ik me te verwonderen over dit oordeel en het slot was een I. Q. van boven de 1. Toen kwam het hoge woord er uit: ze hadden me een heel goede in handen gestopt, bij wijze van tegenproef!
[2]) Tijdschr. voor R. K. buitengewoon lager onderwijs, Nov. 1927.
[3]) J. J. Edens en Dr. D. Herderschée, Het aantal zwakzinnigen. Tijdschr. v. B. O. Aug. '24.
[4]) Naar de cijfers, verstrekt door F. Fries in het Tijdschr. v. B. O. Juni '23. De tussenliggende jaren geven een nagenoeg ononderbroken stijging.

ervaringen, die er toe geleid hebben, dat men voor de steden een schattingsverhouding van 2 % moet aannemen.
Van het platteland ontbraken echter de gegevens geheel. De door mij ingestelde onderzoekingen in plattelandsgemeenten in verschillende delen van het land hebben voor de eerste maal enig inzicht verschaft in de veelvuldigheid van achterlikheid te plattenlande. Mijn uitkomsten zijn als volgt:

Gemeente	Schoolbevolking	Aantal achterlike kinderen	Verhouding
Rheden	3140	76	2.42 %
Lonneker	3326	90	2.70 %
Alphen a. d. Rijn	1085	28	2.58 %
Hengelo (O.)	1912	55	2.80 %
Te zamen	9463	249	2.63 %

Hieruit blijkt, dat men bij eenheid van maatstaf en van onderzoekingsmethode in verschillende delen van het land cijfers vindt, die betrekkelik weinig uiteen lopen en om de $2^1/_2$ % schommelen. Opmerkelik in deze uitkomst is ook de volledige overeenstemming tussen de gemeenten Lonneker en Hengelo, die trouwens in heel veel opzichten met elkander overeenkomen.
Binnen de grenzen van eenzelfde gemeente lopen de cijfers echter nogal uiteen. Zo vond ik in de gemeente Rheden met 7 dorpen de volgende cijfers. De vier kleine, meer landelike dorpen de Steeg, Ellekom, Spankeren en Laagsoeren zijn tezamen genomen.

Dorp	Schoolbevolking	Aantal achterlike kinderen	Verhouding
Velp	1289	28	2.17 %
Dieren	793	22	2.77 %
Rheden	489	17	3.47 %
Overige	569	9	1.58 %
Te zamen	3140	76	2.42 %

Uit plaatselike omstandigheden zoals meer of minder villadorp, welvaart der bevolking, fabrieksbevolking (steenbakkerijen!) alcoholgebruik, inteelt, waren deze verschillen enigermate te verklaren. Dat het welvaart- en beschavingspeil van grote invloed is op het aantal achterlike kinderen, bleek ook telkens bij vergelijking van de scholen onderling. Zo vond ik in de gemeente Hengelo een groot verschil tussen de 5 scholen met overwegend kinderen uit

de mindere arbeidersbevolking en uit noodwoningbuurten en de 5 overige scholen met leerlingen uit maatschappelik betere kringen:

Welvaartkring	Schoolbevolking	Aantal achterlike kinderen	Verhouding
5 scholen 1e groep	854	38	4.46 %
5 scholen 2e groep	1058	17	1.60 %

Sprekende verschillen tussen de openbare en de bijzondere scholen zijn niet aan den dag gekomen. Wel bestond er in de gemeente Rheden een verschil ten gunste van de biezondere scholen, doch deze cijfers waren gewrongen, doordat een deel der biezondere scholen geen volledige medewerking had verleend. In Lonneker daarentegen, waar dit wel het geval was geweest, vond ik:

Soort scholen	Schoolbevolking	Aantal achterlike kinderen	Verhouding
Openbare	2260	63	2.78 %
Biezondere	1066	27	2.53 %
Te zamen	3326	90	2.70 %

In Alphen a. d. Rijn, waar ik uitsluitend de Christelike scholen onderzocht, vond ik een verhouding van 2.58 %, wat met het algemeen gemiddelde overeenkomt.

7. VERHOUDING TOT HET AANTAL INWONERS

In Den Haag was de verhouding van het aantal l.l. der scholen voor zwakzinnigen op 31 Dec. 1922 1.75 per duizend, op 31 Dec. 1927 was dit gestegen tot 2.53 per duizend. In aanmerking nemende, dat niet alle zwakzinnige leerlingen zich op de scholen bevinden, moet het werkelike verhoudingscijfer dus hoger liggen. [1])

Hoe was nu de verhouding in de door mij onderzochte plattelandsgemeenten? Daarvoor komen alleen de cijfers uit Rheden en Lonneker in aanmerking komen, daar in de beide andere gemeenten niet de *gehele* schoolbevolking was onderzocht. Deze cijfers waren:

Gemeente	Bevolking	Aantal achterlike kinderen	Verhouding
Rheden	31.000	76	2.45 ‰
Lonneker	23.000	90	3.91 ‰
Te zamen	54.000	166	3.07 ‰

[1]) Reeds in 1924 was het aantal zwakzinnigen op de scholen voor z.z., dus nog geenszins het gehele aantal, al boven de $2^1/_2$ ‰ in de gemeenten Hilversum, Deventer, Delft, Schiedam en Vlaardingen. Edens en Herderschée t.a.p.

Tussen deze beide gemeenten blijkt dus een groot verschil te bestaan, dat stellig o. a. samenhangt met de veel grotere fabriksbevolking in Lonneker. Allerlei factoren zijn echter op de genoemde verhouding van invloed, zoals samenstelling der bevolkingslagen, de gemiddelde grootte der gezinnen, welvaartspeil, mate van alcoholgebruik en veelvuldigheid van geslachtsziekten. Meer dergelijke nauwkeurige onderzoekingen zullen over dit vraagstuk nader licht kunnen geven. Voorlopig meen ik op grond van mijn cijfers en die uit gemeenten, waar zoals in Den Haag alle schoolgroepen aan het zwakzinnigenonderwijs deel nemen, te mogen besluiten, dat een schattingscijfer van 2 $^1/_2$ per duizend der bevolking tegenwoordig niet te ver mis kan zijn.

8. VERHOUDING IN AANTAL TUSSEN JONGENS EN MEISJES

Het is bekend, dat op de scholen en inrichtingen voor zwakzinnigen in Nederland ongeveer $^2/_3$ deel jongens en $^1/_3$ deel meisjes zijn.

Uit mijn onderzoekingen bleek:

1ė dat deze verhouding niet alleen geldt voor de schoolbevolking der zwakzinnigen-scholen, maar ook voor het gehele aantal der in dė samenleving aanwėzigė zwakzinnige kinderen, althans op het platteland.

2ė dat de omstandigheid, dat de meisjes in groter mate buiten de scholen voor z.z. worden gehouden dan de jongens, op de verhouding 2 : 1 slechts een geringe invloed heeft, die ik kon schatten op slechts 3 % van het gehele aantal zwakzinnige kinderen.

De gegevens, over dit belangrijke en biologies ook zo merkwaardige verschijnsel verkregen, konden hier geen plaats meer vinden; ze zullen opgenomen worden in het Tijdschr. v. h. Buitengewoon Onderwijs.

Oosterbeek, Dec. '28.

A. J. Schwander.

HET SPEELTUINVRAAGSTUK IN VERBAND MET GEZIN EN SCHOOL [1])

III

Er is een bekend woord, waarin beweerd wordt, dat de kunst lang is en het leven kort — ik zou met een variant kunnen zeggen: Mijn onderwerp is lang en drie kwartier is kort.
Ik heb in opdracht U het verband te schetsen tusschen gezins- en schoolopvoeding en Uw speeltuinwerk. Het is een probleem om een dik boek over te schrijven of er een heelen cursus aan te wijden. Maar een Congres is geen cursus en, waar gij hier zijt om uit onderlinge besprekingen kracht te putten voor nieuwen arbeid, mag ik mijn taak geslaagd rekenen, als ik U overtuig van de groote beteekenis van de onderlinge werking der milieus. Een meer systematische bespreking ligt dan op het terrein van Uw cursusarbeid.
Men heeft de gewoonte het groote terrein van de opvoeding in te deelen volgens drie milieus. Het eerste is 't gezin, het tweede de school, het derde is dat van de opzettelijke jeugdleiding, welke buiten deze twee gebieden valt.
Als ik tot taak had U de onderlinge verhouding in beeld te brengen, (speciaal voor de groote stad, waar men wel genoodzaakt is zich rechtstreeks met het derde milieu bezig te houden, omdat er te duidelijke gevaren en bezwaren zijn, de kinderen „in het wild" te laten opgroeien) dan zou ik kunnen beginnen met midden op een bord een cirkel te teekenen. Het cirkelvlak zou dan voorstellen de gezinsopvoeding. Daaromheen zou ik dan een grooteren cirkel kunnen trekken en de band, die de twee cirkels scheidt, zou de schoolopvoeding zijn en als ik dan een derden cirkel om den tweeden teekende, zou de volgende band de z.g. buitenschoolsche opvoeding voorstellen.
In zulk een teekening zou voor mij het principe tevens zijn uitgedrukt. De gezinsopvoeding is van centrale beteekenis. Het is voor het opvoedingswerk noodig, dit goed in het oog te vatten. Er zijn menschen, die dit niet aanvaarden en zij brengen zoodoende de vorming van onze kinderen in gevaar. Ik herinner me, dat

[1]) Rede, gehouden op het landelijk congres voor de Speeltuinbeweging te Amsterdam op 23 Maart 1929.

een van mijn mederedacteuren aan een onderwijsblad, waaraan ik jaren gewerkt heb, eens tegen me zei: „De Volksopvoeding is een onoplosbaar probleem en je komt er niet uit, als je niet den moed hebt radicaal in te grijpen. Men zou eigenlijk duizenden kinderen moeten onteigenen en hun een modelopvoeding moeten geven. Dan zou de wereld een kans hebben en nu moet je toelaten, dat massa's kinderen door de ouders verknoeid en bedorven worden."

Het zij tot verontschuldiging van dezen paedagoog gezegd, dat hij ongetrouwd was. Sparta, waar men de jongens na het zevende jaar van de moeders weghaalde, om ze een staatsopvoeding te geven, was voor hem, in principe althans, een ideaal.

Maar hij had het ver mis. Ik voelde het toen wel, maar ik heb het pas goed begrepen, nadat ik wat moderne zielkunde had gestudeerd. Een kind heeft geen eigen zieleleven, heeft geen eigen bestaan. Zooals voor de geboorte zijn lichaam deel uitmaakt van dat van zijn moeder en van uit dat moederlichaam „wordt geleefd", zoo leeft de kinderziel in afhankelijkheid van de ouders. Het is vooral de Zwitsersche psychiater Jung, die voor dat feit onze oogen heeft geopend. Is de verhouding tusschen de beide ouders goed, dan bloeit de ziel van het kind open, maar is die verhouding niet goed, zijn er narigheden, dan raakt het kind licht van streek. Nerveuze kwalen, zelfs achterlijkheid zijn dikwijls te verklaren uit de verhouding tusschen de ouders. Als een modern zenuwarts dan ook een kind te behandelen krijgt, begint hij niet met dat kind te onderzoeken, maar bestudeert hij eerst de moeder. In het gestoorde zenuwleven van de moeder, heel vaak in de verhouding tusschen vader en moeder, ligt de oorzaak van de stoornis in het zieleleven van het kind, een stoornis, die 't kind soms zijn leven lang niet te boven komt. Men zou dan ook kunnen spreken van een plicht van de ouders, om elkaar te zoeken en van elkaar te houden, om hun kinderen de zonnewarmte te geven, waarin hun ziel kan gedijen. Zeer zeker zullen speeltuinleiders vaak de ouders op hun verantwoordelijkheid in dit opzicht kunnen wijzen, als ze diep doordrongen zijn van de beteekenis van de gezinsverhoudingen voor de kinderen. Zooals ik zelf dat op school steeds ervaren heb, zult gij het ondervonden hebben, dat Uw aangenaamste kinderen die zijn, welke uit goede gezinnen komen. Zij zullen den goeden geest ook onder Uw kinderen bewaren, terwijl de andere maar al te vaak verwarring brengen.

Dan volgt de school. Zij is product van de maatschappelijke

ontwikkeling. Die school is er niet altijd geweest. Het zou verkeerd zijn te denken, dat in de Middeleeuwen kinderen geen opvoeding kregen. Maar ze hadden geen school in onzen zin noodig. Negentig procent leefde op het platteland. In gezin en bedrijf leerden ze alles wat ze noodig hadden. Schoolsche kennis speelde geen rol, behalve bij de geestelijkheid en een handjevol kooplieden, die wat moesten kunnen rekenen. De mensch is over 't algemeen zoo aangelegd, dat hij alleen dat leert, wat hij noodig heeft.

In onze moderne verhoudingen is alles wel anders geworden. De maatschappij is nu een geweldig technisch apparaat, opgebouwd uit den hersenarbeid van duizenden scherpzinnige menschen. En dat apparaat, zelf product dus van 't menschelijk denken, is alleen te hanteeren door menschen, die geleerd hebben te denken. Kennis is noodig. En terwijl de voorgeslachten eeuwen hebben noodig gehad om denkende de maatschappij op te bouwen, moeten wij in enkele jaren dat kunstige apparaat leeren hanteeren en ons bekwaam maken het verder uit te bouwen. Ieder natuurlijk op zijn eigen beperkt terrein, want niemand onzer is knap genoeg met zijn geest 't geheel te kunnen omvatten.

Voor deze geweldige taak hebben we de school noodig. Niet de lagere school alleen, die levert maar 't fundament van onze ontwikkeling, ook middelbare en hooge scholen en vooral ook vakscholen. Als wij te Amsterdam eens 100.000 menschen zouden weghalen uit technische en administratieve werkzaamheden en ze met vacantie sturen en voor hen 100.000 menschen van het platteland in de plaats stellen of omgekeerd, zouden we een volledige chaos krijgen. Het geschoolde intellect houdt alles in verband en in stand.

De moderne school is noodig. De ouders zouden hun kinderen niet kunnen opleiden. De lagere school, zal men geneigd zijn te zeggen, geeft heel weinig. Dat is niet juist; de lagere school geeft heel veel. Denk alleen maar aan 't vak lezen, 't met begrip lezen. Dat lezen is de sleutel, waarmee alle schatkamers van kennis moeten worden geopend. Zelfs de eenvoudige leertechniek van 't lezen, die in korten tijd tot een prachtig resultaat voert, vertegenwoordigt een stuk denkwerk, waarvan de leek geen begrip heeft. In de handen van de ouders zou dat niet veilig zijn, ook al zouden ze er den tijd voor hebben, om van ander onderwijswerk nu maar niet te spreken.

Zooals ik Uw eerbied gevraagd heb voor 't gezin in 't belang van

het kind, zoo vraag ik Uw respect voor de school, voor de lagere school vooral, omdat zij de basis is van onze heele volkscultuur. Maar ons respect mag ons niet blind maken voor haar tekortkomingen. En die tekortkomingen zijn vele, wat vooral opvalt aan ieder, die 't kinderleven ziet in verband met de groote stad. Als een kind iets noodig heeft, dan is het beweging. Het jonge leven zit vol spanningen. Kan het kind deze niet botvieren in bewegingen, dan is er geen geestelijke ontplooiïng en bovendien groeit het kind naar lichaam en ziel scheef. Er is geen tijd op deze fundamenteele waarheid dieper in te gaan. Er woont ergens een kind drie-hoog, klein behuisd. Moeder netjes op haar boeltje. 't Kind mag zich niet bewegen langs de muren. Dan wordt 't behang vuil. Al de meubeltjes en sieraden, waarin moeder haar behoefte aan cultuur uitdrukt, zijn even zooveel belemmeringen voor 't kind, roof gepleegd op de enkele vierkante meters, waarbinnen zijn bewegingen zich moeten afspelen. Het kind mag niet springen of op den grond stampen, anders wordt buurman van twee-hoog nijdig. Het mag niets over de veranda gooien, want dan komen de bewoners van 't huis weer klagen, enz. enz. U weet dat allemaal. Straks gaat 't kind op straat. Het moet aan 't handje loopen. Vrij spelen? Moeder krijgt bij de gedachte alleen de doodschrik op 't lijf. En als 't ouder geworden niet meer te houden is, vergelijk dan nog het spel op 't asphalt met dat wat het dorpskind doet, dat zich alle jaargetijden door vrij bewegen kan en meeleeft met de natuur, eigen natuur uitlevende. De permanente oorlog in de volksbuurt tusschen den agent en onze jeugd is een bewijs, hoe zeer de laatste in opstand is tegen de breideling van zijn natuur. Ik herinner me een school, waar ik gewerkt heb, waar om de veertien dagen de kinderen de straat opbraken, omdat ze zand wilden zien. De politie kon er niets tegen doen. Wat een feest, als de grooten weer een stuk straat hadden opgebroken en de kleintjes naar hartelust in het bloot gekomen zand konden ploeteren. Na honderden guldens aan dezen stillen oorlog te hebben ten koste gelegd, heeft „Publieke Werken" de zege op de kinderen behaald. Het heeft een laagje cement over de steenen laten aanbrengen. Het was verstandig misschien, maar als opvoeder vond ik het wel heel wreed.

Het kind gaat naar school! In de meeste gevallen beteekent dat: armen over elkaar en den mond houden, als de juffrouw spreekt. En ook, als ze niet spreekt. Er moet vóór alles geluisterd worden

en geen geschuifel met de voeten! Het zou wel eens goed zijn, als men zich wat meer bewust maakte, welk een martelwerktuig zoo'n schoolbank voor menig kind is. Men leze daarover Montessori!

Maar er zijn ook speelkwartieren! De speelgelegenheid bij de school is echter te beperkt. De kinderen maken veel lawaai en winden elkaar op. Voor behoorlijk vrij spel ontbreekt de ruimte. Ze hinderen elkaar. En de helft van de school moet in 't „vrije" kwartier de straat op. Dat wil zeggen: netjes in de rij en alleen praten met wie naast je loopt. De onderwijzer wil, dat zijn kinderen een ordelijken indruk maken. Niets krenkt hem meer, dan dat men zou kunnen denken, dat zijn kinderen niet volledig onderworpen zijn aan zijn wil. En straks na 't „spelen" is het kind weer gebonden aan zijn bank.

Onze stadskinderen komen wel veel te kort! Zij hebben beweging noodig. Ze hebben voor alles behoefte aan spelen. Dat spel is geen „aardigheid" zooals men nog veelal meent. De moderne zielkunde heeft ons geleerd, dat dit spel een noodzakelijke levensfunctie is voor het kind. Zonder dat spel kan het noch lichamelijk, noch geestelijk gedijen. Het kleine katje holt achter een klosje garen aan. De mensch, die het ziet, vindt het grappig. Voor het diertje zelf is dit spel ernst. Het oefent zich voor den strijd om het bestaan. Het moet leeren muizen, leeren zich aan te passen aan zijn bestaansvoorwaarden. Wie deze kat zou willen opsluiten in een hokje, waar zij zich niet bewegen en zich dus niet oefenen kon, zou haar de mogelijkheid ontnemen zich voor die aanpassing te bekwamen. Bij een kind is het niet anders. Een kind moet spelen. Wij doen verkeerd de schoolsche ontwikkeling der intelligentie als het eenige, zelfs als hoofdzaak te zien. Het is prettig, dat de kinderen moeilijke sommen kunnen maken, maar het is de vraag, of de meesten daar nog wel veel aan hebben. Er bestaat ook zoo iets als motorische en sociale intelligentie. Het is een levensvraag voor velen, of ze actief, handig en redzaam zijn. De school geeft in deze richting zoo goed als niets. En toch, als Dr. Vermeijlen zegt: „Het achterlijke kind denkt door zijn handen," zouden wij willen zeggen: 80% van de menschen leert 't denken aan de hand van 't doen. Daarom moeten onze kinderen veel meer dan tot nog toe hun handen gebruiken en van die handen een veelzijdiger gebruik maken, dan de school van hen vraagt. Wie niets meebrengt dan wat de school geeft, gaat met twee linkerhanden door 't leven. En wat de sociale intelligentie

betreft, men kan professor zijn en 't vermogen missen met menschen om te gaan. Ook dat moeten de kinderen zeer noodig leeren. Dat leeren ze niet op school, dat leeren ze in den vrijen omgang onder elkaar en vooral in 't spel, waar ze volkomen onbevangen staan tegenover elkaar. Ook 't huisgezin kan deze sociale intelligentie niet voldoende tot ontwikkeling brengen. Nu nog minder dan vroeger, omdat de meeste gezinnen veel kleiner zijn dan eertijds. Hier moet het derde milieu redding brengen en komen we aan de beteekenis van het speeltuinwerk.
Daar staan de kinderen in een andere, ik zou willen zeggen zuiverder verhouding tot elkaar. Daar doet elk naar zijn aard, presteert naar zijn vermogen. Op school worden ze alle geknipt naar 't zelfde model. Daar is geen samenwerking, maar concurrentie. In het puntenschrift worden dagelijks de wedstrijduitslagen genoteerd van kinderen, die op de meest verschillende wijze zijn aangelegd, maar die voort moeten in één richting en in één tempo. En o, de wedstrijduitslagen, die straks in de rapporten mee naar huis worden gebracht, zijn voor de ouders zoo gewichtig! Er ontbreekt aan de schoolopvoeding in paedagogisch opzicht zeer veel. Gelukkig dat 't meer en meer wordt ingezien. Vooral in 't buitenland is een drang, om nieuwe wegen te gaan.
Wij zijn nog zoo ver niet en juist daarom is ten onzent het speeltuinwerk als aanvulling op 't schoolwerk dubbel noodig.
Resumeerende zeg ik: de huiselijke opvoeding is voor 't kind een levensbelang, maar in onze moderne verhoudingen eischt ze aanvulling; de schoolopvoeding is voor de intellectueele vorming van de maatschappelijken mensch onontbeerlijk, maar ze schiet te kort; — systematische opbouw van een derde milieu is noodig, om dien kant van 't kinderleven, welken huis- en schoolopvoeding braak laten liggen, ter hand te nemen. Dit beteekent verhooging van levensvreugd voor het kind, maar 't is tevens van groot belang voor zijn vorming.

Maar .... het is zoo duur! Want om te spelen en vrij te werken moeten kinderen ruimte hebben. En wat kost niet 1 M^2 grond in de stad! Onlangs hoorde ik van iemand, dat, als men de zaak in Amsterdam op pooten zou willen zetten, daar zeker een paar millioen mee gemoeid zou zijn. Als er een kanaal moet worden gegraven door de Geldersche vallei en dat kost tientallen millioenen guldens, is er niemand, die tegen de kosten bezwaar maakt. En terecht! Het betreft hier 't scheppen van nieuwe bestaansmogelijkheden, de welvaart voor komende geslachten. Ik zou willen vragen,

of met 't stichten van speeltuinen niet het heil van toekomstige geslachten is gemoeid? Is het een toestand, dat onze volkskinderen de straten moeten openbreken, om een handje vol zand machtig te kunnen worden? En dat Jan en alleman schande spreekt van de kinderen in plaats van van de volwassenen, die zoo blind zijn, dat ze niet beseffen, wat ze den kinderen onthouden?
Maar er is nog een practische kant aan de kwestie, die de aandacht verdient ook van hen, tot wie de opvoedkundige noodzaak in dit probleem niet doordringt. Las ik niet in de kranten, dat de baldadigheid van onze straatjeugd aan de stad jaarlijks een ton kost? Vanwaar die baldadigheid? Wij dorpsjongens voelden vroeger geen behoefte, om bloemen in tuinen uit te rukken, hekken kapot te trappen, ruiten in te gooien of straten open te breken. Die grootsteedsche baldadigheid is een uiting van geremde instincten, die op onbehoorlijke wijze een uitweg zoeken, doordat ze langs natuurlijken weg niet kunnen uitwerken. Het is misschien maar gelukkig, dat we er op deze wijze nog iets van merken, dat we de kinderlijke natuur geweld aan doen, anders zouden we ons waarschijnlijk van de jeugd nog minder aantrekken.
Een ton verwaarloozingsboete dus alleen te Amsterdam in den vorm van baldadigheid!
Maar de werkelijke prijs, welken wij voor die verwaarloozing betalen is veel en veel hooger. Die prijs ligt besloten in onze uitgaven voor opvoedingsgestichten, kinderrechtbanken, ambtenaren voor kinderwetten en wat wij nog meer moeten uitgeven, als het misloopt met de kinderen. En wij betalen door, als het boefje in de groote stad straks een boef is geworden, want onze justitiebegrooting vraagt veel.
In Amerika heeft men voor de bestrijding van de misdaad jaarlijks 500 millioen dollars noodig. Maar men is er zakelijk genoeg aangelegd, om te begrijpen, dat het geld aan de sociale opvoeding besteed „efficient" is en het eenige middel, om deze fabelachtige som tot redelijke proporties terug te brengen.
„Prevention is better than cure" redeneert de Amerikaan, wij Hollanders zullen moeten inzien, dat voorkomen niet alleen *beter*, maar ook *goedkooper* is dan genezen. En zoodra we zoo slim zijn, zullen we begrijpen, dat een uitgave van twee millioen voor speeltuinen practisch en nuttig besteed is.
De statistiek wijst uit, dat in Amerika de overtredingen van kinderen grootendeels plaats hebben tusschen 6 en 10 uur 's avonds. Wij hebben in Nederland 900.000 kinderen tusschen 13 en 18 jaar.

Daarvan krijgen 200.000 onderwijs in eenigerlei vorm, zij 't dan ook, dat het zich voor velen beperkt tot enkele avonden per week gedurende een deel van 't jaar. Dat wil dus zeggen, dat 700.000 in den moeilijksten en gevaarlijksten leeftijd, dien der puberteit, waarin 't karakter chaotisch is en alle kanten uitkan, voor eb en vloed liggen. Voor eb en vloed, ook in de groote stad! En denk dan aan deze kinderen en aan de woningtoestanden, die zich met huiselijke gezelligheid niet verdragen en verwonder U dan nog, dat er zonde en misdaad is in de groote stad!

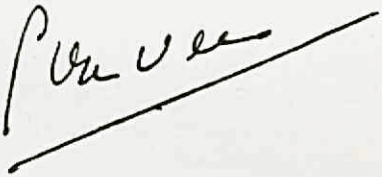
Deze kinderen, die bovendien van de scholen niets meebrengen, om hun tijd te vullen, zijn aan de straat overgeleverd. Zoudt gij prettiger bezigheid voor hun minderwaardigheidsgevoelens weten dan hun medemenschen dwars te zitten? Om op deze wijze kenbaar te maken, dat ze er zijn en wenschen, dat men met hen rekent, zij 't dan ook naar den lastigen kant? Het lijkt vreemd, dat 't tot het publieke geweten zoo weinig doordringt, dat behalve voor onze schoolkinderen voor de 700.000 kinderen in de puberteit, meer moet worden gedaan!

In dit opzicht kan Amerika ons tot voorbeeld zijn. Ziehier een kaart van Chicago, waarop de speeltuinen zijn aangegeven. Chicago is ongeveer 3 × zoo groot als Amsterdam. Ik telde 60 speeltuinen die af zijn, 40 die in aanleg zijn en ik tel er nog 60 bij, waarvoor de plannen door de opvoedkundige leiding zijn gemaakt. In totaal wordt dat dus 160 speeltuinen. Dan heeft men een aantal inrichtingen, zooals bij ons „Ons Huis" er een is. Het mooie van 't Amerikaansche werk is, dat 't geen armeluisstempel draagt. De jeugd neemt daar over de heele linie aan deel; de foto's wijzen dat wel duidelijk uit.

Ik heb hier nog een verslag bij me van Los Angelos (een plaats iets grooter dan Amsterdam). Het jaarverslag over 1925 deelt mee, dat er in dat jaar 1 millioen gulden is uitgegeven voor speeltuinwerk. Dat bedrag lijkt niet hoog, maar het blijkt, dat de grond, dien men gebruikt, geen bouwterrein was, maar waardelooze grond buiten de stad. Dat millioen is dus in hoofdzaak besteed voor outillage. Ik lees dan b.v. dat in dat jaar 33 nieuwe gebouwen werden ingericht, 6 oude werden heelemaal veranderd, 2 complete kampen zijn er gebouwd, 3 velden voor athletiek geopend, 4 badgelegenheden voor groote kinderen, en 4 gelegenheden voor „pootjes baden" voor de kleinen, in 5 badgelegenheden zijn nieuwe filters aangebracht, 4 cementen tennisbanen gemaakt enz. Ik geef deze voorbeelden, om te laten zien, dat men in Nederland

niet bang hoeft te wezen het buitenland te overbluffen, als ook wij de hand aan den ploeg slaan. De kat *zit* in den boom en we moeten probeeren het dier er wat vlug uit te halen.
Wat in 't Amerikaansche verslag opvalt, dat is de moeilijkheid, die men ook daar heeft, om geschikte leiders te krijgen voor het werk. Ik vermoed, dat 't daar nog iets moeilijker zal zijn dan hier. De Amerikaan is zeer ijverig, maar hij moet verdienen. Wij zijn — dacht ik, maar ik kan wel ongelijk hebben — wat minder materialistisch en ik vermoed, dat het sociaal gevoel in breede lagen genoeg ontwikkeld is, dat er nog honderden vrijwilligen voor dit werk zijn te vinden.
Wat ik den leiders van dit werk toewensch is zelfvertrouwen! Zonder zelfvertrouwen bij den opvoeder kan zijn werk geen vruchten dragen. Als ik een indruk mag geven, dien ik dezen winter in den cursus, dien ik gegeven heb, kreeg, moet het deze zijn, dat men te hoog bij den beroepsopvoeder opziet. Men voelt zich dilettant. Vergeet echter nooit, dat we hier op een nieuw terrein staan en dat het altijd de dilettanten zijn geweest, die nieuwe groote dingen tot stand hebben gebracht.
Toch is het nuttig zijn maatregelen zoo te nemen, dat men zich van een overvloed van werkkrachten verzekert en het peil dier werkkrachten zoo hoog mogelijk opvoert. Ik wil U zeggen, wat ik zou doen, als ik minister van Onderwijs was. Ik zou zeggen: De onderwijzer krijgt een behoorlijk salaris en ik zal er een goed schepje bovenop leggen. Maar ik heb één voorwaarde. En die voorwaarde is deze, dat alle onderwijzers zich gedurende 8 uren per week in dienst moeten stellen van de sociale opvoeding buiten hun schooltaak.
Ook dit zou een maatregel zijn, dien men in het buitenland kent. Ik zou de vrijwilligers niet willen missen, maar ik zou ze kameraadschappelijk willen laten samenwerken met de onderwijzers en deze samenwerking zou voor beide winst zijn. De vrijwilliger zou menige nuttige wenk van den onderwijzer in dank aanvaarden, de onderwijzer zou leeren zijn schoolsche huid af te stroopen, en in een vrijeren omgang met de kinderen zijn kracht te zoeken. Wat ook de school ten goede zou komen.
Ik denk bovendien, dat veel onderwijzers het prettig zouden vinden in kleine leiders-cursussen eens opvoedkundige vragen te behandelen, die zich in de dagelijksche praktijk voor zouden doen. De vrijwillige medewerkers zouden verdieping van hun inzicht in 't wezen der kinderen uiteraard zeer waardeeren.

Er rest mij niets anders dan te zeggen, dat, al heeft ons Nutsseminarium vele vraagstukken op zijn program staan, ter bestudeering, daarbij geen enkel is, dat het belangrijker acht dan het stuk opvoeding, in welker dienst gij U hebt gesteld. En dat, als ge in een of ander opzicht van de adviezen van dit seminarium gebruik zoudt willen maken, deze gaarne tot Uw beschikking zijn.



HET EXPERIMENT VAN SAVENTHEM

III

Wat men genoemd heeft *„het experiment van Saventhem"* is heel eenvoudig een proeve van schoolhervorming te meer, een poging om de opvoeding en het onderwijs van het volkskind in te richten op nieuwe grondslagen en aan te passen aan de nieuwe door wetenschap en maatschappij gestelde eischen. Een gedetailleerde beschrijving van deze proeve, met al de ervaringen die wij er bij opdeden, kan onmogelijk plaats vinden binnen het enge kader van deze bijdrage; we moeten ons noodzakelijk beperken tot het aanduiden van de groote lijnen waarlangs zij zich bewoog.

Vooraf enkele gegevens over *het milieu*: Saventhem is een plattelandsgemeente uit Vlaamsch-Brabant met circa 6000 inwoners, gelegen midden in een rijke en mooie landbouwstreek op ongeveer een kwart uur sporens van Brussel en van Leuven; zijn groot aantal fabrieken, waarvan die van leder en van papier vooral bekend zijn, verschaffen het bestaan aan een aanzienlijk deel van de bewoners, die meestal naast hun arbeid in de fabriek ook nog een tuin of stukje grond bebouwen. Dit dubbel karakter van landbouw- en nijverheidscentrum heeft zijn weerslag op de kinderen.

Met de proeve werd begonnen, in October 1923, in de eenige Lagere Gemeente-school voor jongens, een openbare neutrale school dus die, op enkele uitzonderingen na, al de mannelijke

kinderen van de gemeente zonder onderscheid inzake godsdienstige, wijsgeerige of politieke opvattingen der families groepeerde. De school omvatte 8 volledige studiejaren d. i. een afzonderlijke klas met 20 à 30 leerlingen voor elk leerjaar vanaf het 6e tot en met het 14e levensjaar. Sedert 1927 zijn de eerste twee leerjaren volledig, de andere slechts gedeeltelijk ingericht op nieuwe basis. Die *nieuwe basis* hebben we aldus omschreven op het Congres van L'école active te Brussel in 1926: „L'expérience ne consiste pas en une retouche de petits détails, ni en la correction des trucs ordinaires du métier; elle vise plus haut; elle veut donner à l'école un autre aspect, tant extérieur qu'intérieur, elle ne veut pas la tenir plus longtemps dans une atmosphére d'école, elle veut y faire passer un souffle de vie pourque l'enfant ressente le moins possible le passage de la vie libre du dehors à la vie de la classe. Continuer à l'école la vie libre du dehors, cette vie si riche, si délicate, si variée, si belle, avec sa suite ininterrompue de manifestations diverses, d'imprévus et d'incidents, cette vie libre, portée, travaillée et animée par toute la gamme des sentiments; remédier à tout ce que l'école par si nature même, par ses bâtiments, son organisation, son cadre, présente d'artificiel; créer une atmosphère et une ambiance qui permettent à l'enfant de continuer son auto-éducation; réaliser un ensemble pour secourir, seconder, provoquer, faciliter l'élan intérieur de développement; écarter tout ce qui pourrait contrecarrer, empêcher ou nuire à cette évolution naturelle; enfin: organiser ces manifestations enfantines en vue de l'instruction c'est-à-dire de l'acquisition des techniques et des connaissances."

Onze eerste en voornaamste bezorgdheid was en is gebleven: ernstige studie en *nauwgezette waarneming van het Saventhemsche Kind*, in zijn vrije uitingen, ook na de schooluren; we hebben het bespied op elk tijdstip van het jaar, in alle mogelijke toestanden en omstandigheden, in al zijn doen en laten: zijn bezigheden, zijn spelen en zijn belangstellingen, zijn huiskring en zijn meeleven met de omgeving en met de adulten. Op die kennis moet het opvoedingswerk steunen, op die basis moet voortgebouwd worden; dit vrije kinderleven moet in de school gebracht worden en de onderwijs- en opvoedingsarbeid moet er bij aansluiten.

Dàt werd te Saventhem beproefd. Reeds uit de keus der *leermiddelen* blijkt die bezorgdheid om den draad van het vrije kinderleven

niet door te hakken: midden in de klas, domineerend en al de andere meubels in de schaduw stellend, staat een groote zandbak; daar onder vindt men kleinere bakken die vol liggen met houten steenen, kuben en blokjes van allerlei vorm, grootte en kleur, met bouwdoozen en mecano's, met planken, stokjes, koord, draad, glazen en doozen, met stopverf, klei, karton, gekleurd papier, met schopjes, messen, zagen, hamers, nagels en andere kinderwerktuigen; daar is ook een bak waar ze hun verzamelwoede kunnen in bot voeren en graag opbergen wat geen plaats meer vindt in broek- en vestzakken; er is een brievenbus en een bibliotheek; men vindt er een poppenkast, Epinalbeeldjes, knip- en identificeerprentjes; er zijn knikkers, speelkaarten, kegels, teerlingen, lotto's, draaiborden, trekbiljarten en zooveel ander kinderspeelgoed meer; en ook de vrije spelen zonder toebehooren zijn er dienstbaar gemaakt aan opvoeding en onderwijs.

Het systematisch waarnemen en gadeslaan van de kinderen bracht de onderwijzers tot de ont- dekking van de groote geestelijke verschillen welke bestaan tusschen *kind en adult* en leerde hun het kind in het kind te eerbiedigen. Hun onderwijzersopleiding had hen verschoolmeesterd; ze lagen gevangen in een net van uurroosters, reglementen, programma's en methoden die perfect-administratief volgens strenge adulten-logika alles regelden en het gansche onderwijsbedrijf machinaal-precies als een raderwerk deed verloopen. [1]) Ze waren gewoon heer en meester te spelen over het kleine volkje dat slaafs hun bevelen moest uitvoeren en gedwongen werd zich te onderwerpen aan hun opvattingen. Nu ze echter het kind ontdekt hadden, leerden ze zelf luisteren, lieten de kleinen aan 't woord en aan 't werk en werden vriend en speelgenoot, leider en raadgever van hun leerlingen.

Het spreekt vanzelf dat de kinderen over de grootst mogelijke *vrijheid* beschikken: ze kiezen zelf hun eigen taak, ze werken alleen of in groep (ook het vormen van een groep om gezamenlijk een werk te verrichten gebeurt spontaan zonder tusschenkomst van den onderwijzer), ze mogen elkaar helpen, zich vrij in de klas verplaatsen, met elkaar luidop spreken e. z. m. zonder toelating te vragen .... Zulke klas-in-actie gelijkt dan ook in

[1]) Terloops moge hier worden aangestipt dat deze heropleiding van de opvoeders zelf niet het gemakkelijkste was van onze taak.

niets meer op onze gewone klassen waar het stil is als in een kerk, maar doet veeleer denken aan een rumoerige speelzaal. Maar: „geestesarbeid eischt een atmosfeer van stilte en kalmte!" Adultenvooroordeel, althans wat kinderen betreft; we hebben dagelijks kunnen ervaren dat onze leerlingen zich kunnen verdiepen in de lezing van een boek of in de moeilijkste rekensommen zonder in het minst gestoord te worden door het eenigszins lawaaierig optreden van hun spelende makkers in het zelfde lokaal, en dit is ook de meening geworden van al wie Saventhem bezocht en er over gesproken en geschreven heeft. Is er algemeene stilte en aandacht noodig dan wordt die ook oogenblikkelijk op de eenvoudigste natuurlijkste wijze en zonder de minste moeite verkregen; een eenvoudig „halt" van den onderwijzer is hiervoor voldoende; paradoxaal kan dit lijken maar verwonderen zal het niet als men bedenkt dat gedwongen „stilzitten" de algemeene regel is in onze gewone klassen doch in Saventhem de uitzondering.

De grootst mogelijke vrijheid beteekent echter niet volledige vrijheid. Evenals het kind in zijn vrije spelen zich onderwerpen moet aan de regels van het spel, moet het in de school sommige voorschriften naleven, b.v.: speelgoed en andere gereedschappen moeten na gebruik opnieuw netjes en in orde op hun plaats gebracht worden; de lokalen moeten zindelijk blijven; vuile kinderen worden niet toegelaten; [1]) oneerlijkheid gedurende het spel wordt beschouwd als een haast onvergeeflijke fout; zwakkere kameraden moeten steeds bijgestaan worden; niemand mag zonder gegronde redenen uit een groep spelers uitgesloten worden, [2]) enz. Nog enkele voorbeelden van beperkte vrijheid: het gebeurt natuurlijk dat een kind zich bij voorkeur bezig houdt met een bepaald vak of een bepaalden arbeid, met verwaarloozing van de rest; in dit geval zal de onderwijzer vooraf beproeven het kind te interesseeren voor die verwaarloosde bezigheden; slaagt hij hierin niet (wat uitzondering is), dan wordt het kind tot die taak verplicht; — bij het vrije vormen van groepen zien we steeds dezelfde leerlingen als leiders die bevelen uitdeelen, en andere als volgelingen die zich gedwee aan alles onderwerpen; op zichzelf is dat geen kwaad

[1]) naast den ingang van elke klas, staan een voldoend aantal waschtafels; elke leerling beschikt er over een eigen kastje met volledig waschgerei (zeep, handdoek, tandenborstel en -poeder, enz.); ze hebben ook elk een plaats voor hun voorschoot en pantoffels.

[2]) alle meeningsverschillen en eventueele betwistingen worden aan den onderwijzer voorgelegd en gezamenlijk besproken en beslecht.

al kan steeds toegeven aan deze neigingen gevaar opleveren voor de karaktervorming; een verstandig optreden van den onderwijzer, die een jongen leider een ondergeschikte plaats en aan een kind met zwak karakter een verantwoordelijke leidersrol doet toekennen, zal hier ongetwijfeld uitstekende diensten bewijzen; — en de klassikale les die in het begin van het schooljaar dagelijks gegeven wordt en later telkens als de omstandigheden het vereischen of de behoefte er aan zich doet gevoelen is ook een beperking van de vrijheid; — ten slotte dit laatste voorbeeld om aan te toonen op welke wijze in Saventhem het vraagstuk der beperkte vrijheid opgevat wordt: op het eind van elke week wordt door de leerlingen, na onderlinge bespreking, het onderwerp vastgesteld dat de volgende week zal opgebouwd worden in den zandbak: [1]) het station of de markt of het kasteel, of de kermis enz., er wordt een lijstje opgesteld van al de voorwerpen die noodig zijn voor het realiseeren van dit bouwcomplex, elk kind kiest uit het lijstje het voorwerp dat het namaken wil en is volkomen vrij het alleen of in samenwerking met andere makkers af te werken, het heeft tevens vrije keus over de grondstoffen (klei, hout, karton, enz.), en mag er zich mee bezig houden wanneer het wil; hem zijn maar twee verplichtingen opgelegd: het moet met het oog op den definitieven opbouw in den zandbak op 't eind der week, de door de klas gezamenlijk vastgestelde afmetingen en verhoudingen stipt volgen en er mee klaar zijn tegen den Vrijdagmorgen. Opvoeding dus door en tot vrijheid; vrijheid om den natuurlijken aandrang, waarmede het begaafd is en waardoor het 't werktuig is van zijn eigen ontwikkeling, tot zijn volle recht te laten komen; vrijheid om steeds zijn gansche persoonlijkheid tot volledige uiting te brengen met de bedoeling haar ontplooiïng te bevorderen of te remmen telkens als het om individueele of sociale eischen noodig blijkt.

Het nauwgezette waarnemen van de kinderen moest ons onvermijdelijk brengen tot een onderzoek naar de diepe beteekenis van hun *spel* en naar zijn waarde voor hun ontwikkeling. Wel hadden de werken van KARL GROOS, STANLEY HALL e. a., maar vooral die van CLAPAREDE ons tot nadenken over dit probleem gedwongen, maar uit de eigen opgedane ervaringen steeg nu voor ons de lichtende zekerheid en de sterke overtuiging dat het

[1]) hiermede staan in verband de observatie- en taaloefeningen.

spel het groote middel was door de natuur aan de kinderen ter hand gesteld, om hun eigen ontwikkeling en zelfvolmaking te verwezenlijken en dat de school met een onverantwoordelijke lichtzinnigheid dit natuurlijke opvoedingselement verwaarloosde, negeerde. In de school te Saventhem vervult het spel een overwegende rol; men kan gerust zeggen dat gansch de methode op het vrije kinderspel steunt en opgebouwd is. Dit spel heeft ons in de mogelijkheid gesteld het vraagstuk van zelf-opvoeding en -onderwijs eenerzijds en van vrijheid anderzijds op te lossen. We weten wel dat er zoogenaamde spelen voor de school bestaan: Montessori-spelen, les Jeux éducatifs e. z. m.; maar dat zijn geen echte kinderspelen; het is doodeenvoudig maakwerk van volwassenen, het zijn oefeningen of voorwerpen door adulten uitgedacht en in mekaar gestoken en waar ze het etiket „spel" op geplakt hebben; we kunnen er ons zelf mede bedriegen, de kinderen echter nooit, ze zullen het een paar dagen lang mooi of leuk vinden (ook de kinderen laten zich beet nemen door „l'attrait du nouveau") maar daarna wordt er niet meer naar omgekeken; [1]) ze bezitten niet die geheimzinnige, onverklaarbare aantrekkingskracht van de „echte" kinderspelen die van geslacht tot geslacht worden overgeleverd, regelmatig op bepaalde tijdstippen van het jaar door wie weet welke oorzaken te voorschijn komen en die we soms met verschillende varianten in alle streken van de wereld aantreffen. Hoedt u voor adulten-uitvindsels op dit gebied! Gaat liever tot de kinderen; hun schat van eigen spelen is rijk en verscheiden genoeg om de moeilijksten onder u te bevredigen.

Enkele voorbeelden om aan te toonen hoe sommige spelen dienstbaar werden gemaakt aan het onderwijs in het rekenen: [2]) Heel in het begin, voor het leeren op- en aftellen, maken we gebruik van enkele op- en aftelrijmpjes welke door de kinderen

---

[1]) We zouden heel wat kunnen vertellen van onze eigen ervaringen op dat gebied, indien de ruimte het toeliet.

[2]) Indeeling; Soorten van spelen:

A. Spelen met en zonder toebehooren;

B. Individueele spelen (welke voor één enkel kind bestemd zijn) en collectieve spelen (waaraan verscheidene leerlingen terzelfdertijd kunnen deelnemen).

C. Spelen met of zonder zelf-controol (die met zelf-controol laten toe onmiddellijk en zonder iemands hulp de juistheid van het antwoord of van de uitkomst na te gaan; men begrijpt dat dit soort spelen onontbeerlijk is in een klas als hierboven geschetst).

zooveel worden gebezigd b.v. wanneer een groep in twee of meer partijen moet verdeeld worden; hier volgen er een paar.

a) 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1,
soldaatjes op de been
soldaatjes op de post,
Gij zijt er van verlost.

b) Mijn vader heeft een paard beslagen.
Hoeveel nagels steken er in?

(Eén der spelers zegt een getal b.v. 8 en allen in koor tellen:)
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

Vóór we de cijfers aanleeren wordt er gewerkt met getalbeelden en hiervoor worden spelen gebruikt als „overloopertje spelen" (les barres), het loto-spel e. z. m.

En hier een paar van de collectieve spelen met zelfcontrool voor het eigenlijke cijferrekenen (men zal opmerken dat ze ook door één enkel leerling alleen kunnen gebezigd worden).

a) het schijfwerpen. Een bak van ongeveer 1 m. lang, 35 cm. breed, en 6 cm. diep, verdeeld in verschillende vakjes (zie fig. 3). Elk vakje bevat een kartonnetje met een bewerking, b.v.: $7 + 5 =$ $15 - 8 =$ $3 \times 4 =$ enz. De uitkomsten zijn niet zichtbaar, ze zijn bedekt door een beweegbare houten klep die men kan opheffen (op de fig. zijn de houten klepjes aangeduid door grijze vierkantjes; het zwarte bolletje midden in die vierkantjes is een knop om het klepje op te heffen; bij het 2de vakje $15 - 8$ is het klepje opgelicht en de uitkomst zichtbaar).

Als het spel begint zijn al de klepjes neergelaten; de spelers zetten zich op een afstand van een paar meter van den bak en werpen beurtelings met een schijfje naar den bak; de 1e werpt b.v. in het vakje 3×4, hij zegt luidop de uitkomst, het klepje wordt opgelicht om de uitkomst te controleeren; daarna werpt een 2de, enz. Wie het hoogste getal gegooid heeft, wint.

b) het draaibord (le tourniquet) of bekende draaiwiel dat men aantreft op elk kermis- of foorplein en dat gesteund is op hetzelfde pinciep; hieronder een afbeelding van een gedeelte van het wiel met de ronddraaiende stang die een bewerking aanduidt waarvan de uitkomst, evenals bij het schijfwerpen, bedekt is door een klepje.

Uit bovenstaande zal reeds voldoende gebleken zijn hoe we het *individualiseeren* van het onderwijs opvatten; tot in de keus van de leerstof, van de spelen en de oefeningen, van het materiaal en de grondstof waarmee het werken wil, blijft het kind vrij.

De individualisatie is tot het uiterste doorgedreven; elk kind kan er aan zijn innerlijke belangstellingen en behoeften voldoen, vindt gelegenheid zijn bizonderen aanleg en gaven te ontwikkelen, kan er zijn passie voor een of ander vak bot vieren. Een officieel rapport over Saventhem [1]) bevatte volgende kritiek: „de klas is zeer onevenwichtig"; wij hebben ons verheugd over dit oordeel en het beschouwd als het mooiste compliment. Ja, alle uniformiteit is uit deze klassen verdwenen; op het einde van het eerste leerjaar zal men er reeds kinderen aantreffen voor wie de vier hoofdbewerkingen geen moeilijkheden meer bieden en even vlug als de onderwijzer oefeningen als 8579 × 68 uitrekenen naast andere die het nog niet verder gebracht hebben dan de 20 eerste getallen; kinderen die de krant lezen en begrijpen naast andere die nog zitten te knoeien met hun eerste leesboekje; knappe teekenaars naast spitsvondige knutselaars, enz. Maar aldus is het doel, dat we ons hebben gesteld, bereikt: een schoolgemeenschap uitbouwen die een beeld zou zijn van het werkelijke leven.

Een schoolgemeenschap en we leggen nadruk op gemeenschap. Dit brengt er ons toe enkele woorden te zeggen over de *sociale opvoeding* waaraan de grootste aandacht gewijd wordt, als één der voornaamste eischen van dezen tijd. Opvoeding tot gemeenschapszin, tot solidariteit, tot broederlijke eensgezinde samenwerking, tot wederzijdsche dienstvaardigheid, tot onderling begrijpen en hulpbetoon. Hier ook volgen we weer denzelfden weg: steunen op de in het kind aanwezig zijnde sociale instincten, ze gelegenheid geven tot uiting te komen en aldus hun ontwikkeling mogelijk maken en bevorderen. We hebben er vroeger reeds op gewezen hoe we in de klas spontane groepeering der kinderen toelaten, uitlokken (collectieve spelen), hoe ze elkaar mogen helpen, de zwakkere moeten bijstaan, hoe heel de klas gedurende een gansche week samenwerkt — elk in de mate van zijn mogelijkheden — aan eenzelfde gemeenschappelijke vrij gekozen taak (zie b.v. zandbak); maar die geest van samenwerking reikt verder en omvat de gansche school in dien zin dat de hoogere klassen de lagere helpen bij hun werk: zoo wordt al het materiaal voor de aanvangsklassen gemaakt door de leerlingen uit de hoogere leerjaren, ze teekenen en kleuren ook de Epinalbeeldjes, zetten de beste

[1]) Dit rapport luidde trouwens gunstig en drukte als slot den wensch uit de proeve te zien voortzetten.

teekeningen der kleinen onder glas en in een kader, komen er vertellen en spelen met het poppentheater, enz. enz. En het gebeurt niet zelden dat ook de kleintjes hun grootere makkers kunnen bijstaan en helpen. Uit onze ervaringen op dat gebied zou heel wat te vertellen zijn, want aan de uitingen van dien geest van eensgezinde samenwerking danken we de beste en meest ontroerende oogenblikken van ons verblijf en ons werken in die school.

Een woord nog over de *schoonheidsopleiding*: verlaten asschepoester in de school en die nochtans, naar onze bescheiden meening, het volkskind leiden moet naar de prinselijke weelden en de glanzende paleizen van zijn geestelijk leven.
De stoffelijke inrichting van de omgeving is hierbij niet zonder waarde. Maar helaas! onze doorsnee-schoollokalen zijn dikwijls niet veel meer dan hokken met verfrommelde papieren en verslenste platen en kaarten aan wit bekalkte muren waar de leelijkheid van afdruipt, afschuwelijke teekenmodellen in bestoft pleister, monsterachtige halve Hectoliters en anderen metrieken rommel die haast nooit gebezigd wordt ....; in de beste omstandigheden treft men er enkele bloempotten aan op de vensterbanken, wat prentjes en photo's als wandverwiering, maar zelfs dan nog doen ze steeds denken aan begijnhofkamers die wel kraaknet zijn maar zouteloos en flets blijven van kleinburgerlijken wansmaak.
Geen tak van opvoeding waar adulten-bemoeiïng en -beïnvloeding zoo onnatuurlijk en autocratisch is als bij de schoonheidsopleiding. Niet onze hoogontwikkelde kunstopvattingen en -produkten van beschaafde volwassenen moeten echter uitgangspunt en basis zijn, maar de schoonheidsvisie en de kunstvoortbrengselen van de kinderen zelf. Er is een kunst van kinderen evenals er een kunst is van negers, van primitieven, van krankzinnigen; en in elk normaal kind is, met min of meer aanleg, een kern van esthetisch gevoel aanwezig. Dat die zin voor het schoone in het kind van zeer primitieven aard is en hemelsbreed verschilt met dien van de beschaafde adulten wijst er op dat we ook in dat opzicht bij het kind moeten te rade gaan.
Verder uitweiden over deze stellingen en volledig beschrijven wat hieromtrent te Saventhem verwezenlijkt werd is in deze bijdrage onmogelijk; we hebben elders dit vraagstuk uitvoeriger behandeld, o. m. in het werkje: „Kunst voor kinderen" geschreven in samenwerking met kunstschilder KAREL MAES. We wenschen

alleen even de aandacht te vestigen op onze proeve van vernieuwing der schoolplaten, gesteund op de hierboven vermelde principes. Uit het onderzoek van duizenden door ons ingezamelde *vrije* teekeningen (schoolinvloeden uitgeschakeld) van kinderen uit verschillende streken van het land bleek ons duidelijk dat de visie, de wijze van voorstelling en uitbeelding, tot de techniek toe, bij kinderen van den zelfden leeftijd, sprekende teekens van gelijkenis bieden. Deze teekeningen behandelden een honderdtal onderwerpen van den meest uiteenloopenden aard (vlieger oplaten, paard-spelen, leeren fietsen, meehelpen op 't veld, een stadspark, een cowboy-drama, enz. enz.). Uit een twintigtal beste teekeningen voor elk onderwerp hebben we de algemeene kenmerken gehaald en deze verwerkt tot een synthese die zoo getrouw mogelijk de oorspronkelijke kinderteekeningen volgt, zoowel wat lijn als kleur betreft. Op die wijze heeft de heer KAREL MAES 60 platen [1]) geschilderd, voorzichtig verbeterend wat de zwakke ongetrainde kinderhand wilde maar niet vermocht te geven (zuivere kleur en lijn, vlakvulling, betere technische verzorging en afwerking). We meenen aldus platen te hebben bekomen die de visie van het kind zeer dicht benaderen; de heer ALEX. SLUYS, de bekende Brusselsche paedagoog, zijn instemming er mee willende betuigen, zegde, ons inziens, zeer juist: „het zijn vrije opstellen van kinderen, waarin men de fouten tegen spelling en taal verbeterd heeft". Fig. 5 is een teekening van een der platen voor het 2de jaar die echter, ongekleurd, maar een flauw beeld geeft van de werkelijkheid. Vele van deze platen zijn, ondanks hun eenvoud, van een ontegensprekelijke schoonheid en hebben steeds de bewondering gaande gemaakt van de bezoekers. Wat ons echter meer verheugt is het feit dat ze van een blijvende bekoring en aantrekkingskracht zijn voor de kinderen .... en invloed uitoefenen op hun werk wat voorzeker van onze gewone wandversiering niet kan gezegd worden.

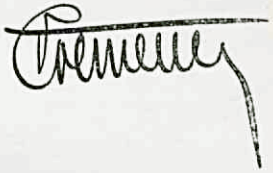
Om te sluiten wenschen we nog even te herhalen dat deze korte schets niets meer geeft dan enkele algemeene aanduidingen en op verre na niet op volledigheid aanspraak maken mag. We moeten er aan toevoegen dat oneenigheid in het Saventhemsche onderwijzerskorps (niet naar aanleiding van deze proeve, Goddank!

---

[1]) Deze platen zijn bestemd voor de leerlingen van de aanvangsklassen: 1e en 2e studiejaar (kinderen van 6—8 jaar).

maar tengevolge van kortzichtige dorpspolitiek) voortzetting van ons werk aldaar heeft onmogelijk gemaakt; sedert October l.l. bestaat „de nieuwe school van Saventhem" niet meer. De stad Gent heeft ons echter onmiddellijk daarna gelegenheid gegeven om één van haar scholen in dezen geest volledig uit te bouwen; we hebben dit voorstel dankbaar aanvaard en zijn onmiddellijk opnieuw aan 't werk getogen. Gent biedt veel ruimer mogelijkheden en we hopen dan ook hier vlugger ons ideaal volledig te kunnen verwezenlijken.

Over wat men gewoonweg noemt de *resultaten* wenschen we zelf niet te schrijven; het zal volstaan hieromtrent te verwijzen naar de artikels welke over deze proeve geschreven zijn, o. a. door prof. dr. Ed. Claparede in het Zwitsersche tijdschrift „L'Educateur", door R. de Graeve in het Vlaamsche tijdschrift „Moderne School", enz.



UNIFORME OF PLURIFORME ONTWIKKELING?

III

„Wij moeten probeeren een betere definitie te vinden voor de groote verandering die ieder mensch doormaakt.
W. Stern („De puberteitsleeftijd", Gron., Wolters, 1928).

Het vraagstuk van de ontwikkeling van den jongen mensch tusschen den tijd van zijn 12e en 18e jaar heeft steeds de aandacht gehad van allen, die zich met paedologische en paedagogische vraagstukken bezig hielden. Voor ieder, die zich voor deze soort vraagstellingen interesseert, zal het duidelijk zijn, waarom zulks geschiedde. Immers niet enkel „omdat die tijd er ook bij hoort", maar veeleer, wijl juist die tijd ons stelt voor de meest gewichtige vraagstukken, en het gebeuren in de puberteitsjaren zeker meer beteekenis heeft voor de persoonlijkheidsvorming, dan eenig geschieden in de jaren van voorbereiding voor het leven.

Het is hier de plaats niet om een eenigszins schematisch, veel minder om een volledig (stel dit ware mogelijk) overzicht te geven, van hetgeen omtrent de psychologie van de puberteit is geschreven. Dat is trouwens voor de bedoeling van dit artikel niet noodig. Slechts een zeer klein onderdeel van de getoucheerde kwestie willen we bespreken. En dat nog slechts vragenderwijs.
Het zal toch ieder, die zich op het terrein van de studie omtrent de jeugd en haar ontwikkeling beweegt, opgevallen zijn, dat er daar, zooals allerwege, in zeer sterke mate is een zoeken naar *wetten*. De ontwikkeling van het leven poogt men door empirisch en experimenteel onderzoek vast te leggen in wetmatige formuleeringen, ook al moeten die dan uiteraard vrij vaag zijn, aangezien het leven zich steeds beweegt, en de wet een starre grootheid is. Maar dat neemt niet weg, dat men toch spreekt over „*het* jonge mensch", „*de* puber", „*de* jeugd", enz'
De vraag, die zich hierbij onmiddellijk aan ons opdringt, is deze: *bestaat* inderdaad dè *puber*, hèt *jonge mensch?* Kunnen we hier van een uniformiteit spreken, die ons het recht geeft zóó te formuleeren?
Neen, we bedoelen allerminst, dat de individuen verschillend zijn. Dat vergat ook de paedologie niet.
Maar men neemt toch vrij algemeen aan, dat de variaties zijn te grijpen en te vangen onder zekere algemeene ontwikkelingswetten, zoodat men een bepaald schema in ieder normaal individu terugvindt.
Is nu de gedachte, die hieraan ten grondslag ligt, juist?
Is in groote trekken de ontwikkelingsgang van de jeugd in de puberteitsjaren uniform, of is die pluriform?
Ziedaar onze vraagstelling.
Opzettelijk willen we ons onderwerp formuleeren in den *vraagvorm*. De reden daarvoor zal na lezing van dit artikel wel duidelijk zijn.

Nu moeten we al dadelijk een tweeërlei misverstand, dat zou kunnen opkomen, afsnijden. In de eerste plaats dit; dat we met *pluriformiteit niet* bedoelen: „wetteloosheid". Veeleer zijn we overtuigd, dat God steeds werkt volgens vaste orde en dat de wetteloosheid alleen maar bestaat daar, waar de mensch poogt wet te maken zonder contact met de wetten die God maakte. In de tweede plaats moeten we erop wijzen, dat we met pluriformiteit ook niet bedoelen, dat binnen het schema bepaalde, te classificeeren variaties mogelijk zijn. Immers, indien de ontwik-

kelingsgang van de puberteit te omschrijven ware door dit schema:

A. { A type A_1, of type A_2, of type A_3, enz.
of: A type A (algemeen).

B. { B type B_1, of type B_2,
of B type B (algemeen).

C. { C type C_1, enz.
of C type C (algemeen).

dan zou in ieder geval de hoofdlijn toch een uniforme zijn en zouden we van *den* ontwikkelingsgang in de puberteitsjaren kunnen spreken.

Maar de bedoeling van dit artikel is juist, om te vragen, of het niet in werkelijkheid zóó is, dat wel eens voorkomt het schema: A—B—C, maar dat ook evenzeer voorkomt: B—A—C, en B—C—A en C—A—B en C—B—A en A—C—B [1]).

Indien dat juist is, dan is daarmee gezegd, dat het uitermate moeilijk is, vaste paedologische wetten, speciaal voor de ontwikkeling in de puberteitsjaren te stellen.

Dat er in het algemeen variatie is in de ontwikkeling, dat de individuen gevarieerd reageeren, is reeds lang bekend [2]).

Maar voor allerlei onderzoekingen gebruikte men in den regel kinderen uit *één* bepaald milieu; de kinderen en jonge menschen mochten dan al uit onderscheiden stand zijn, ze kwamen toch wel in den regel uit één stad, d. w. z. uit een milieu met denzelfden cultuurleeftijd. Of wel, wanneer ze uit onderscheiden plaatsen kwamen, dan behoorden ze weer te dikwijls m.i. tot eenzelfde „Schicht" van de samenleving.

Maar onderzoekingen door onderscheiden menschen ingesteld, met geheel verschillend materiaal, gaven soms geheel verschillende uitkomsten [3]).

Nu kan, nu mag, nu moet men in dergelijke gevallen wel eens denken aan fouten in het onderzoek. Maar dit is niet altijd mogelijk.

---

[1]) Wanneer we deze letters nemen als aanduiding van de punten in het schema, bedoelen we daarmee enkel aan te duiden een „zekeren" gang. „A" bijv. beteekent niet een bepaalde psychische functie of acte, maar enkel: het eene punt.

[2]) Ik denk bijvoorbeeld aan de velerlei „typenleeren", die ook op de puberteitsjaren betrekking hebben, en aan de resultaten van het onderzoek inzake de variaties in het denk-, wils- en gevoelsleven der jonge menschen in de puberteitsjaren. En onder deze categorie van verschijnselen werd ook het vraagstuk dat wij thans behandelen reeds door meer dan één schrijver besproken.

[3]) Ik denk bijvoorbeeld aan de onderzoekingen van KATZ over de waarneming bij kinderen, welker resultaat sterk afweek van wat anderen vonden.

We vragen ons evenwel af, of niet te weinig met een andere mogelijkheid is gerekend. We bedoelen de mogelijkheid, dat in de ontwikkeling van den geest van den mensch, speciaal in de puberteitsjaren, *een* eigenaardig *organisch in elkander grijpen van tweeërlei wet* moet worden geconstateerd.

Door dat ingrijpen van een andere wet wordt het levensontwikkelingsprobleem georiënteerd naar tweeërlei principe: dat van den aard van den individu en dat van de levensdifferentiatie temidden waarvan de individu zich bevindt. Om het heel eenvoudig te zeggen: een jongen uit de groote stad zal een andere ontwikkelingslijn in zijn leven hebben, dan een jongen van een vergeten boerendorp, wijl de sociaal beleefde invloeden zoo geheel anders zijn, dat sommige ontwikkelingstendenzen recessief en andere dominant zijn in 't eene geval, terwijl ze juist omgekeerd optreden in het andere geval.

Nu zal iemand misschien zeggen, dat tegen deze gedachte al dadelijk strijdt de idee van de ontwikkelings*wet*; immers een boom van een bepaalde soort maakt, onder welke omstandigheden ook gekweekt, toch dezelfde ontwikkelingsgang door. Maar dit beeld is onjuist. Immers de mensch is geestelijk niet te vergelijken bij het enkele levende organisme in den kosmos, maar de mensch is geestelijk te vergelijken met den geheelen kosmos; hij is een mikrokosmos. En in den kosmos zien we wel degelijk een bepaalde correlatie van wetten, ook zoo dat ontwikkelingswetten een geheel eigen gevarieerd karakter krijgen door invloeden, die hoewel kosmisch, toch niet onder de ontwikkelingswet zelf resorteeren.

Wanneer we de differentiatie-cirkel teekenen, waarin we door sector-verdeeling de geestelijke verscheidenheid der menschen naar ras, godsdienst, woonplaats, stand, cultuutleeftijd enz., aangeven, en de andere, waarin we door concentrische cirkels aangeven de terreinen van het perifere en meer centrale, het denkleven, de emoties, de wilsfuncties, enz., dan kunnen we die twee cirkels met elkaar in correlatie zien. Al naar een individu een bepaalde plaats heeft in de sectoren van de eerste cirkel, zal nu ook de ruimteverdeeling in de tweede cirkel een andere zijn.

Maar ook met den *gang naar* dit eindresultaat correleert die eerste differentiatie cirkel.

De ontwikkelingsorganisatie in den mikrokosmos van het menschelijk geestelijk leven is een andere, naarmate de kosmisch-ordenende invloeden andere zijn.

Zoo komen we echter tot een opvatting van de puberteitspsychologie, die de gedachte van een pluriforme ontwikkeling huldigt. Het is hier niet de plaats om deze gedachten breeder te ontwikkelen. Liever willen we de resultaten van enkele onderzoekingen en experimenten, die naar wij meenen ons het recht gaven, zij het bescheiden, onze vraag te stellen, hier publiceeren. Een onderzoek dat we instelden ging voornamelijk over de volgende punten:

a. is er bij onderscheiden cultuurleeftijd (bijv. groote stad en „achterlijk" platteland), een onderscheiden ontwikkelingsorde in de puberteitsjaren ten opzichte van de verstandelijke en de voluntatieve factoren?

b. Is er omtrent de „opstandige jeugd" leeftijdsverschil?

c. Is er omtrent het werken met logische oordeelen en syllogismen onderscheid te constateeren?

Omtrent *a* werden ruim 400 vraaglijsten verzonden aan hoofden van scholen, predikanten. Slechts 107 werden tot dusver terug ontvangen, waarvan 39 uit een groote stad, 24 uit een groeiend industriecentrum, 15 van het meer ontwikkelde platteland, 26 van het afgelegen platteland en 1 onvoldoende ingevuld. Omtrent *b* en *c* zijn de verhoudingscijfers ongeveer gelijk. Terwille van de ruimte deelen we de getallen niet in bijzonderheden mee. Wat bleek nu uit dit onderzoek?

De oordeelen uit de groote stad luiden *alle*, dat de puberi eerder rijp zijn ten opzichte van hun verstandelijke functies, dan ten opzichte van de voluntatieve factoren: eerder goed oordeelen dan goed doen; eerder helder denken dan krachtig willen; eerder critisch dan zelf werkzaam; eerder zelfgevoel dan verantwoordelijkheidsgevoel. De verhouding in procenten: I (ntell. fact.) en V (olunt. fact.) kan daar dus genomen worden: 100 : 0. Zoo kwamen we voor de vier terreinen tot het volgende resultaat:

Terrein	I.	V.
Groote stad	100	0
Industrie centrum	96	4
Ontw. platteland	33	66
Afgelegen platteland . . .	8	92

Het „opstandige" in de jonge menschen geeft de meeste reden tot klacht:

G. st. .....: 14—17 jaar ..... „algemeen".
Ind. c. .....: 14—17 jaar ..... „vrij algemeen".
Ontw. pl.l.: 16—19 jaar ..... „sommigen".
Afgelegen pl.l.: 19—20 jaar („als ze soldaat worden") ..... „enkelen".

Veel moeilijker is de vraag omtrent de logische functies. Daarvoor moest niet enkel, zelfs niet in de eerste plaats worden afgegaan op het oordeel van ouderen, maar moesten de jonge menschen zelf aan een proef worden onderworpen.
Nagegaan werd nu: 1e de geschiktheid om te functionneeren met een eenvoudig syllogisme (schema $a = b$; $b = c$ dus .....), 2e de geschiktheid een z.g. „mop" of „grap" te doorzien.
Bij het eerste punt werd onderscheiden tusschen jongens en meisjes.
Het tweede punt leverde weliswaar een alleraardigst materiaal, maar ik meen te moeten twijfelen aan de objectieve waarde van dit materiaal. Immers het is zeer wel mogelijk, dat de andere puberteitsontwikkeling bij de gevarieerde reacties een rol speelt, maar het is zeer waarschijnlijk, dat ook andere factoren zulk een invloed oefenen, dat de variaties in den uitslag ons niet met zekerheid iets doen kennen omtrent het punt in geding.
Immers de inhoud van het denken beïnvloedt weliswaar ook de functie ten formeele, maar anderzijds maakt het een groot verschil of jonge menschen „leerden" een grap „snappen", dan wel of ze eigenlijk nimmer eenige leiding in die richting genoten. Daarbij moet men veelal ook een ietwat (breedere) cultuurontwikkeling hebben om sommige geestigheden te vatten. Een „mop" bijvoorbeeld die als clou had:
„Is die vlieg vrij?" werd door boerenjongens niet begrepen, omdat ze in het algemeen de term: „die plaats is vrij", niet eens kennen. Zelfs de uitdrukking: die plaats is „onbezet", kenden velen niet. Wel: de plaats is „leeg". Maar dat kon weer niet in de „mop" gezegd worden.
Wel valt het op dat de onder de jonge menschen op het platteland gangbare jongens-„grappen" meest een ander karakter hebben, dan die bijvoorbeeld van een groote-stads-H.B.S. Op het land berusten ze minder op een logische functie, op een voorstellingsassociatie of op de achtergrondsche overeenkomst of de contrastwerking, terwijl ze meer berusten op de carricatuur, de hoon, de bespotting enz.

In ieder geval leverde evenwel het onderzoek op dit punt te weinig zeker materiaal om er een conclusie uit te kunnen trekken.
Ten opzichte van het werken met het syllogisme staat het echter iets anders.
Syllogisme A: een officier heeft sterren op zijn kraag, de soldaat niet. Deze meneer heeft sterren op zijn kraag, dus deze meneer is .....

			10 jaar J.	10 jaar M.	11 jaar J.	11 jaar M.	12 jaar J.	12 jaar M.	13 jaar J.	13 jaar M.	14 jaar J.	14 jaar M.	15 jaar J.	15 jaar M.	15 jaar J.	15 jaar M.
Fouten percentage.	I	Groote stad	4	12½	0	5	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
	II	Industr. C.	4	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	III	Ontw. pl. l.	8	64	5	25	4	26	8	20	0	4	5	0	0	0
	IV	Afgel. pl. l.	48	72	32	42	16	38	12½	26	4	22	0	16	0	12

(„Geen antwoord" is gerekend voor „foutief antwoord").

B. Als Jan ouder is dan Kees en Kees ouder is dan Piet, dus is Jan ouder of jonger dan Kees?

			10 jaar J.	10 jaar M.	11 jaar J.	11 jaar M.	12 jaar J.	12 jaar M.	13 jaar J.	13 jaar M.	14 jaar J.	14 jaar M.	15 jaar J.	15 jaar M.	16 jaar J.	16 jaar M.	17 jaar J.	17 jaar M.
Fouten percentage.	I	Groote stad	16	34	12	48	10	22	5	8	0	12	0	0	0	0	—	—
	II	Industr. C.	16	34	18	32	6	28	10	16	9	8	0	0	0	0	—	—
	III	Ontw. pl. l.	32	68	25	52	24	38	12½	20	14	25	4	10	0	0	0	0
	IV	Afgel. pl. l.	48	78	45	67	16*)	28	**)33	50	25	44	20	33	4	20	0	12½

*) Hierbij 16 kinderen (9 j. 7 m.) waarbij men „pas" zulke sommetjes had gemaakt.
**) Slechts 8 j. en 5 m. van groep III en 3 j. en 4 m. van goep IV.

Wanneer we deze gegevens zien, vragen we ons af, of ook hier niet een reden ligt het onderzoek in de door ons hier aangeduide richting voort te zetten. Naast de bovengenoemde proeven werden enkele andere genomen, die in eenzelfde richting resultaat gaven.

Het zou ons inderdaad te ver voeren, indien we een volledig overzicht van onze gegevens hier zouden mogen geven.
Slechts gaat het om de vraag, of we inderdaad blijvend zullen kunnen spreken van *de* ontwikkeling van het jonge mensch in de puberteit, dan wel, of het hier gaat om een correlatie van wetten en werkingen; zoodat we steeds zullen moeten handelen over *de* ontwikkeling „onder *die* omstandigheden", speciaal: „bij *die* cultuurleeftijd".

