



Paedagogische studiën 1935 : 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/1874/205158>

459
Y. oct. 3563

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,
G. BOLKESTEIN, Prof. Dr. H. J. F. W. BRUGMANS, Prof.
R. CASIMIR, Drs. C. HARTOGH, W. G. VAN DE HULST,
Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM, TH. LANCÉE, G. MEIMA,
Dr. T. 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)

ZESTIENDE JAARGANG

BIJ J. B. WOLTERS' UITGEVERS-MAATSCHAPPIJ N.V.
GRONINGEN — BATAVIA — 1935



HEEK DER
RIJKSUNIVERSITEIT
UTRECHT.

I N H O U D.

	Blz.
Prof. Dr. H. J. F. W. Brugmans, Het biologische zielsbegrip, I 98, II	129
Dr. J. R. Buisman, Organisch taalonderwijs	289
Heinrich Deiters, Leertijd, Werk en Leven (met betrekking tot de tegenwoordige schooltoestanden)	161
P. A. Diels, Schoolvorderingen en intelligentie	193
P. A. Diels, De fundeering van het stil-lezen	245
P. L. van Eck Jr., Groepsarbeid in de school	213
Dr. G. G. Ellerbroek, Paedagogische romans	177
A. D. Fokker, Over concreetheid en abstractie in de didaactiek der natuurkunde	33
Dr. W. F. de Groot, Algebraïsche propaedeuse op de lagere school in verband met de aansluiting L. O. en M. O. (rekenen met letters), I 40, II	77
Dr. W. F. de Groot, Het Middelbaar Onderwijs geeft ons nog veel te doen	353
Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn., Paedagogische spanningen in dezen tijd	1
Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn., De kansen der opvoeding.	225
Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn., Iets over de philosophische paedagogiek van Ernst Otto.	300
Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn., Organisch taalonderwijs	321
P. ten Have, Het verslagopstel	338
Marie Holtrop, Hardop-lezen en het mondeling expressie- vermogen	327
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Tijd-stromingen en hun waardering	65
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Aanleg en milieu-invloed	138
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Een schip op 't strand!	257
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Naschrift bij P. ten Have, Het verslagopstel	344

	Blz.
Prof. Dr. V. J. Koningsberger, Gymnasium- β , H. B. S.-5 B en Lyceum als vooropleiding voor een natuurwetenschappelijke studie	23
J. Leest, Over het onderwijs in schriftelijk taalgebruik	262
Dr. M. Minnaert, De didaktiek der natuurkunde als studievak bij de opleiding der leraren	204
Redactie, Prof. Dr. Ph. Kohnstamm	97
A. J. Schneiders, De dichtkunst en onze discipelen	109

KLEINE MEDEDEELINGEN.

Algebraïsche propaedeuse op de lagere school	150
G. Bolkestein, Bulletin de l'Enseignement de la Société des Nations, no. 1, Décembre 1934	118
K. Brants, Volkenbondsberichten, I 30, II.	117
Commissie-Bolkestein	313
P. A. D., Veertig jaren Psychologie.	29
P. A. D., Wanneer moet het rekenonderwijs beginnen?	181
P. A. D., Gedenkboek Dr. Jac. P. Thijsse.	217
P. A. D., Toelating tot het M. O. in Duitschland	219
P. A. D., De zwakke leerlingen	312
De opgaven uit het Rapport-Bolkestein getoetst	119
Een Indische onderwijscirculaire	88
Errata	388
G., Heeft Kant nog gelijk?	89
G., Universiteit van Leuven	116
G., De macht der opvoeding (Erfelijkheid en Milieu)	147
G., Sterilisatie	149
G., Fransch onderwijs in het Latijn.	183
G., Schoolsucces en levenssucces	280
G., Citaat	310
Het VII ^e Internationaal Congres voor lichamelijke opvoeding.	90
Internationaal onderwijscongres te Brussel	53
J. Jonges, Over de didaetiek van de onvoltooid tegenwoordige en verleden tijd van het zwakke werkwoord	345
Rectificatie	90, 310
Dr. B. Sijpkens, De vooropleiding voor een natuurwetenschappe- lijke studie	52

	Blz.
BLADVULLING	146
TIJDSCHRIFTEN	90, 151, 184, 349

BOEKBEOORDEELINGEN.

L. J. Allaart en A. v. d. Wijden, Eerst lezen dan rekenen	59
P. B. Ballard, Thought and Language	121
Mr. H. de Bie, De Christen en de moderne beschouwing van ver- loving en huwelijk.	128
Prof. Dr. A. H. Blaauw, De natuurfilosofische faculteit en de hoogescholen voor toegepaste wetenschap	64
Trevor Blewitt, Modern Schools Handbook	159
Kees Boeke, Kindergemeenschap	53
Elias A. Bond, The professional treatment of the subject matter of arithmetic for teacher-training institutions	288
H. L. Both, Arbeiders in Zijn oogst	224
Prof. Dr. H. J. F. W. Brugmans en T. T. ten Have, Opmerk- zaamheid en apperceptie bij kinderen in verband met den maat- schappelijken stand hunner ouders	153
Karl Bühler, Sprachtheorie	189
Harold Moore Byram, Some Problems in the Provision of Professional Education for College Teachers	351
H. Deman, Het Kind en de Adolescent in de psychoanalyse.	223
Die Erziehungsanstalt Schnepfenthal 1784—1934	189
Dr. G. Dieter, Experimentelle Beiträge zur Typenkunde	188
Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik	157
Dr. V. d'Espallier, Nieuwe Banen in het onderwijs	64
Dr. V. d'Espallier, Moderne Schoolboeken.	157
F. Evers, R. Kuitert en I. van der Velde, Van kindertaal tot moedertaal	352
William Henry Fagerstrom, Mathematical Facts and Proces- sus Prerequisite to the Study of the Calculus	31
Dr. Liselotte Frankl, Lohn und Strafe	386
H. Godthelp, Het onderwijs in het Nederlands aan de middelbare school	54
A. Herbert Gray, Menschen. Een boek over onze dagelijksche moeilijkheden	224

	Blz.
Dr. Ruth Griffiths, Imagination in early Childhood	256
Dr. B. ter Haar Dzn., Catechetische moeilijkheden en mogelijk- heden	186
Dr. A. H. Haentjens, Inleiding tot de Dogmatiek	187
Dr. D. Herderschêe, Achterlijke kinderen	93
Alb. van der Hoogt en G. A. Waldkötter, 36 Internationale verkeersborden voor de school	320
Dr. Fr. de Hovre, Paedagogische denkers van onzen tijd. Bloem- lezing	387
Karl Jaspers, Vernunft und Existenz	286
Olive M. Jones, Uit den mond der kinderen	186
Hazrat Inayat Khan, Education	61
W. Kramer, Taalstudie en Stijloefening	96
F. Künkel, Charakter, Leiden und Heilung	62
Dr. M. J. Langeveld en B. G. Palland, Denkend lezen	125
Arthur Lichtenstein, Can attitudes be taught?	192
Dr. A. Liebert, Philosophie des Unterrichtes	319
E. Lobet, A propos de l'Orientation professionnelle	192
Dr. A. D. Nathans, De Opleiding van Leraren	122
Natuurkundige Proeven voor Leerlingen, I. Het Natuurkunde- Practicum, I	58
B. G. Palland, Een intelligentie-onderzoek op een tiental Amster- damse scholen	221
B. Premsele, Geslachtelijke voorlichting van de rijpere jeugd	61
F. W. Powell M. A., Europe, A rational and suggestive testbook of geography for pupils in secondary and primary schools	192
Hans Reiner, Das Phänomen des Glaubens	388
Dr. F. Roels, Handboek der Psychologie	62
P. G. Schreuder, De stem van het geweten en de stem van God	388
Sexueele Hervorming	60
Ds. G. J. Sirks, Huwelijk en Gezin	64
L. Slock, Handboek van de Pedagogische Zielkunde	285
Dr. Nila B. Smith, A historical analysis of American reading instruction	255
S. Stemerding, Karikaturen van Opvoeding	224
William Stern, Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage	284
Dr. W. F. Stutterheim, Indische Cultuurgeschiedenis III. De Islam en zijn komst in den Archipel	320

The A. L. Geography Word-Books. Geography by Means of Jour- neys. — Land. Water. Air	191
Gert H. Theunissen, Revolution und Jugend.	320
The Year Book of Education	158
Hendrik van Tichelen, Vóór honderd jaar. Uit en om de geschiedenis van het eerste gemeenteonderwijs te Antwerpen. . .	126
W. F. C. Timmermans, La France devant l'antiquité	31
N. Toussaint, Bilinguisme et Education.	318
P. Tromp, Indische Burgerschapskunde	94
Verslagboek der zevende R. K. Paedagogische Week van de R. K. Leergangen	160
Dr. J. Waterink, Inleiding tot de theoretische paedagogiek II. De Geschiedenis der Paedagogiek	155
Dr. J. Waterink, Hoofdlijnen der Zielkunde	185
Aloys Wenzl, Theorie der Begabung	156
Richard Wilson, Reading for Action.	192
H. de Winter en J. J. de Winter, Moderne Houtslöjd	32
Dr. A. Zeddies, Wörterbuch der Psychologie	63

PAEDAGOGISCHE SPANNINGEN IN DEZEN TIJD

DOOR

J. H. GUNNING Wzn.

Nog slechts weinige jaren geleden werd in Duitschland, waar, zooals wij weten, alles en nog wat betheoretiseerd wordt, een hevige strijd gevoerd om, of juist, voor wat men noemde „de autonomie der paedagogiek”. Hiermede was bedoeld de wetenschappelijke autonomie, anders gezegd, men streed voor de erkenning van de paedagogiek als een zelfstandige wetenschap, aan welke een gelijkwaardige plaats toekwam, resp. ingeruimd moest worden in de statige en eerbiedwaardige rij der erkende wetenschappen. Dat die strijd ook voor ons niet zonder belang was, moge blijken uit het feit, dat gezaghebbende nederlandsche paedagogen zich, zij het ook meer zijdelings, daarmee ingelaten en daarbij tegenovergestelde standpunten ingenomen hebben. Zoo gaf de hoogleeraar Hoogveld van de katholieke universiteit te Nijmegen in het Tijdschrift voor Zielkunde en Opvoedingsleer XXIII (1931) een uitgebreide studie over de hulpwetenschappen der paedagogiek, o. d. t. „De wetenschappen rondom de paedagogiek”, waarbij hij zich uitdrukkelijk op het standpunt stelt, „dat paedagogiek een „zelfstandige” wetenschap is” (bl. 48). Kohnstamm schijnt reeds door het feit, dat zijn „Schets eener Christelijke Opvoedkunde” onder den titel van „Persoonlijkheid in Wording” het tweede deel uitmaakt van zijn groot filosofisch werk „Schepper en Schepping. Een stelsel van personalistische wijsbegeerte op bijbelschen grondslag”, aan te duiden, dat hij de paedagogiek beschouwt als een onderdeel der wijsbegeerte, deze laatste voornamelijk opgevat als levensleer, terwijl hij in dat tweede deel zelf bl. 23 en 32, als ik hem tenminste goed begrijp, de paedagogiek slechts als wetenschap erkent in den vorm van een onderdeel der algemeene „persoonswetenschap” of „persoonlijkheidswetenschap.” Prof. Waterink van zijn kant, in zijn volumineus werk: „Inleiding tot de theoretische Paedagogiek”, noemt weliswaar de paedagogiek absoluut afhankelijk van de wijsbegeerte, maar alleen om den onverbrekelijken samenhang

tusschen opvoedingsleer en wereldbeschouwing: het is dan ook, zegt hij bl. 389, de afhankelijkheid van de mondige dochter ten opzichte van de moeder — een, naar het mij voorkomt, historisch volkomen juist beeld. Vandaar dan ook, dat hij een geheel hoofdstuk, het zesde, wijdt aan de vraag naar de plaats van de paedagogiek in het wetenschappelijk organisme" (lees: „de organisatie der wetenschappen") en de overschietende 500 bladzijden van het werk vult met het onderzoek naar hare verhouding tot haar zusteren.

Toen ter tijde, dat was dus vijf of zes jaar geleden, had Ernst Kriek zich in Duitschland reeds opgewerkt tot een geweldig Nimrod der paedagogiek, krachtig in denken en machtig in woorden, en een virtuosoos in het opwekken van tegenspraak. In de onderhavige kwestie nam hij een zeer eigenaardige plaats in. In zijn „Philosophie der Erziehung", 3e uitg., 1925, verkort en meer populair toegelicht in zijn „Grundriss der Erziehungswissenschaft" van 1927, trekt hij een scherpe lijn tusschen paedagogiek en opvoedingswetenschap. De eerste is datgene, wat wij tot nog toe onder dien naam gekend hebben, n.l. het min of meer systematisch zoeken naar het antwoord op deze vraag: „Wat moet de opvoeder doen, hoe moet hij het aanleggen, om zijn doel, de opvoeding, het best te bereiken, resp. te benaderen?" Dat is evenwel geen wetenschap, zegt hij, maar technologie, met welke, op zichzelf niet onjuiste, benaming Kriek blijkbaar niets anders bedoelt dan wat de vroegeren meenden, wanneer zij betoogden, dat de paedagogiek wel een wetenschap was, maar een practische wetenschap. Hierbij werd dus ondersteld, dat de opvoeding een erkenbaar en definieerbaar doel heeft, maar daarmede loopt, meent Kriek, deze paedagogiek ook onmiddellijk vast: immers, wie bepaalt dit doel? De paedagogiek kan dat natuurlijk zelf niet doen, zij moet bij andere en hogere machten aanvragen, wat zij als doel der opvoeding moet aannemen, in de eerste plaats bij religie en ethiek, verder bij filosofie, politiek, de traditie, de beschavingsgeschiedenis. Maar dan krijgt zij voortdurend zeer uiteenloopende antwoorden, die meest met elkaar in onverzoenlijken strijd staan. Er schiet dus niets over dan dat hetzij iedere wereld of levensbeschouwing zich haar eigen paedagogiek of paedagogiekje construeert — wat dan ook de feitelijke toestand is — of dat men probeert geheel zonder doelstelling uit te komen, zooals een bepaalde moderne pae-

dagogische richting beproefd heeft met haar leer: „alles van het kind uit”, niets anders doen dan het kind zich vrij laten ontwikkelen, slechts belemmeringen wegnemen, wat evenzeer practisch onuitvoerbaar als theoretisch verkeerd is. Want dit onderstelt dat er zoo iets bestaat als een natuurlijke spontane zelfontwikkeling der menschelijke ziel, hetgeen, indien het waar was — maar het is niet waar — het doodvonnis zou beteekenen over alle paedagogiek. Bovendien wordt daarbij ondersteld, dat opvoeding is een inwerking van een enkelen persoon, althans van individueele opvoeders, op individueele opvoedelingen en ook dat is ten eenemale onjuist. Wat dus tot nog toe onder den naam van paedagogiek aan den man is gebracht, is een recht stumperig rondtasten in den blinde, waarvoor Kriek, al gebruikt hij andere termen, blijkbaar de diepste minachting heeft. Natuurlijk moet er een technologie der opvoeding zijn, maar de wetenschappelijke basis daarvoor moet eerst gelegd worden. Dit nu is de taak der „Erziehungswissenschaft”, welker uitvinder en grondlegger Kriek zelf is. Deze Opvoedingswetenschap doet wat alle waarachtige wetenschappen doen: zij vraagt niet: wat moet zijn, maar zij onderzoekt wat is en wat geweest is en hoe het eerste uit het laatste is ontstaan, en welke wetten of wetmatigheden daarin zijn te ontdekken. Gelijk iedere wetenschap tot onderwerp heeft een bepaalde groep van verschijnselen, die zich aan onze waarneming voordoen hetzij in de natuur hetzij in de menschenwereld, en zich onder één bepaald gezichtspunt laten samenvatten, zoo ook de Opvoedingswetenschap. Want dat er opgevoed wordt, dat er overal en altijd, waar menschen samenwonen, opgevoed wordt is een feit: welnu de Opvoedingswetenschap verzamelt nauwkeurig, bij alle volken en in alle tijden, de verschijnselen waarin dat opvoeden zich manifesteert, gaat na, of daar gemeenschappelijke trekken in te ontdekken zijn en hoopt zoo te komen tot een inzicht in het wezen en de kracht der opvoeding.

Ofschoon Kriek, als ik mij goed herinner, het in zijn vroegere werken nergens uitdrukkelijk zegt — klaarblijkelijk, omdat die vraag toen buiten het veld zijner beschouwingen lag — zoo is het dunkt mij, duidelijk en onbetwifelbaar, dat deze „Opvoedingswetenschap” een geheel zelfstandige, autonome wetenschap is, zoo zelfstandig en autonoom als een wetenschap slechts kan zijn.

Welnu, dat is dezelfde man, die in zijn geruchtmakend werk „Nationalpolitische Erziehung”, dat in 1931 geschreven en in 1932 uitgegeven is, in de voorrede tot de 14e uitgave, van het jaar 1933, met bitteren hoon spreekt van een nog in dat jaar door een beijersch katholiek ondernomen poging om de „paedagogische autonomie” — tusschen aanhalings-teekens — te redden; die er zich op beroemt al anderhalf jaar te voren als noodig en komend verkondigd te hebben, wat toen als onmogelijk uitgekreten werd, omdat het tot vooronderstelling had den „totalen” staat; en ziet, anderhalf jaar later werd die reeds door Hittler verwezenlijkt! „Na weinig meer dan een jaar is deze skepsis van mijn liberale critici volkomen te schande gemaakt. Thans kan ieder oog zien, dat ons geheele volksbestaan onder het primaat der politiek staat, dat de leer, in het eerste hoofdstuk van dat boek ontwikkeld, de leer van de „Politische Wissenschaft”, juist is, dat het begrip van een autonome wetenschap überhaupt een versleten en totaal onbruikbaar geworden begrip is en „dat het onwederlegbaar bewijs geleverd is — natuurlijk door mij, Krieck — dat er niet slechts *een wetenschap bestaat van hetgeen geweest en geworden is, maar ook van hetgeen nog komen moet en in staat van wording verkeert.* (Bl. IV, met groote, vette letters gedrukt). Van dat nieuwe inzicht maakt hij dan ook onbeschrond gebruik; het wachten op de resultaten der Erziehungswissenschaft, die immers eerst gereed moest zijn, voordat men met de technologie — met de leer, hoe men dan in praxi handelen moet — kon beginnen, heeft geheel afgedaan; op het bestaande wordt ongezouten kritiek uitgeoefend en op dictatorialen toon verkondigd, hoe het dan wel zijn moet.

Ik stel opzettelijk de figuur van Krieck op den voorgrond, niet alleen omdat hij m. i. werkelijk torenhoog uitsteekt boven de meeste levende duitsche paedagogen, maar ook omdat men hem inderdaad deze eer laten moet, dat hij niet pas eerst nadat Hittler de teugels van het bewind in handen had genomen, tot het inzicht was gekomen, dat alle wetenschap, en wel in de eerste plaats de paedagogiek, gelijkgeschakeld, d. w. z. aan de politiek onderworpen moest worden. En wanneer hij dan ook in meergemelde voorrede van zichzelf getuigt, dat zijn boeken even zoovele étappen beteekenen in zijn innerlijke ontwikkeling en dat de laatste dwaling, die hij afgezworen heeft, was het wangeloof aan de oude liberale

humaniteitsidee, dan is daar niets tegen in te brengen. Willen wij er ons over verbazen, dat die ontwikkeling in zoo snel tempo geschied is, dan is dat natuurlijk onze zaak.

Evenwel, het kon bij nader inzien wel eens blijken, dat die metamorphose en bekeering volstrekt niet zoo snel verlopen zijn en dat Krieck feitelijk al vóór 1925 de lijnen getrokken had, die slechts weinig verder behoefden te worden doorgetrokken om tot het huidige resultaat te voeren. Het eenige, waarover wij ons dan nog billijker wijze zouden kunnen verbazen, is, dat die Erziehungswissenschaft, die in 1925 oogenschijnlijk nog moest gegrondvest worden, in 1931 al kant en klaar was, hoewel het niet blijkt, dat iemand behalve Krieck zelf er in dien tusschentijd aan gearbeid heeft. Maar ook die verbazing verdwijnt bij nader toezien zeer ras, want wie de „Philosophie der Erziehung” en alle latere paedagogische werken van Krieck met aandacht en verstand leest, ontwaart al spoedig en ziet op iedere bladzijde bevestigd, dat voor Krieck's eigen gevoel die Erziehungswissenschaft al kant en klaar in volwassen toestand uit zijn brein te voorschijn was gekomen, gelijk Athene uit het hoofd van Zeus.

Hierdoor nu, en dat is zeer interessant, komt het geheele geval in een ander licht te staan en zien wij het in veel grooter verband. Al wat wij nu, hetzij met vrees en verbijstering, hetzij met verheugenis en enthousiasme, zien gebeuren, die groote geestelijke beroeringen en omwentelingen met hun nasleep van politieke gevolgen, waarover de een zich verblijdt en die den ander met angst en afgrijzen vervullen, zijn slechts het eindresultaat van een lange ondergrondse voorbereiding, zijn de vruchten, die rijp afvallen van een boom, waaraan zij gedurende langen tijd gegroeid zijn, de ontkenning van een geestelijk evolutieproces, dat wij jaren lang hebben medegemaakt zonder er ons rekenschap van te geven, maar welks aanvang dateert van lang vóór den wereldoorlog, die slechts het rijp worden van het proces geweldig verhaast heeft.

Ik kom daarop nog terug, maar nu is 't mijn taak aan te toonen, dat werkelijk de Krieck van 1925 reeds was de Krieck van 1932 in den dop. Vooraf echter nog een tweetal opmerkingen.

In de eerste plaats deze: die Krieck is toch wel een echte Duitscher. Ik bedoel daarmee nu niet zoo zeer dat wat een Hollander gewoonlijk er mee meent, wanneer hij die

uitdrukking in den mond neemt, maar dit, dat door duitsche geleerden Nederland gewoonlijk straal genegeerd wordt. Kriek beschikt over een inderdaad eerbiedwaardigen schat van kennis omtrent de cultuurtoestanden van tal van volken over den ganschen aardbodem en van alle tijden, maar hij is zich niet bewust, dat daar vlak over de grenzen aan de uitmonding van den duitschen Rijn een zelfstandige cultuurstaat ligt met een eigen cultuurleven, dat zelfs op de cultuur van het na-reformatorisch Noord- en Oostduitschland een zeer grooten invloed heeft uitgeoefend en hij is beter thuis bij de neger-volken van midden-Afrika dan aan de boorden van den Amstel. Trouwens Engeland telt ook niet veel mede; anders had hij niet zinnen kunnen nederschrijven als deze: „De moderne cultuurstaat heeft een openbaar schoolwezen geschapen op de basis van den algemeenen schoolplicht en verstrekt daarmee aan al zijn burgers een uniforme ontwikkeling, normen van kennen en kunnen, van zedelijkheid en gezindheden, langs den weg van positieve paedagogische inwerking. Zoo overmeestert („bewältigt”) de staat de verschillen van individualiteit, van geloofsbelijdenis, van maatschappelijken stand en beroepen, van afstamming en van beschavingspeil en (kneedt ze zamen) tot de hoogere staatsburgerlijke eenheid”, zinnen, die alleen waar zijn, wanneer men voor „de (moderne) staat” leest: „de (moderne) *duitsche* staat”. En de tweede opmerking is deze, die evenwel, naar ik uitdrukkelijk vermeld, niet alleen Kriek geldt, dat de pleidooien van al die pleitbezorgers van de ultramoderne hittleriaansche gelijkgeschakelde paedagogiek naar vorm en inhoud beide wonderwel overeenstemmen met die van de paedagogische woordvoerders der bolsejwieken van zeg 10 jaar geleden; de overeenstemming is niet zelden woordelijk. En hier zegge men niet: wanneer twee hetzelfde doen, of zeggen, is het niet hetzelfde, maar men zegge: „les extrêmes se touchent”. Op het gebied van paedagogiek en organisatie van volksopvoeding en volksontwikkeling — en trouwens niet alleen hier, maar wij moeten op ons eigen terrein blijven — voeren Marxisme — want het Leninisme is niets anders dan onvervaard-consequent Marxisme — en fascisme tot precies dezelfde consequenties en vrijwel dezelfde werkmethoden en gelijk spraakgebruik.

Keeren wij nu tot de representatieve figuur van Kriek en zijn Erziehungswissenschaft terug. Deze wetenschap, zoo leert

hij ons, moet als elke wetenschap een zeker uitgangspunt, een noodzakelijke vooronderstelling hebben, en zij moet, als iedere wetenschap, het aantal van die vooronderstellingen zoo klein mogelijk trachten te maken, dus liefst tot één beperken. Welnu, de Erziehungswissenschaft bewijst ook hiermede een echte wetenschap te zijn, dat zij het af kan met één grondaxioma, n.l. *de eenheid van het menschengeslacht*. Dat beteekent evenwel niet alleen, dat trots alle verschillen van ras, volk en individu, van plaats, tijd en stand, die Kriek allermint loochent, vaak zelfs met bekwaamheid schetst en uitspeelt, menschen toch altijd en overal menschen zijn, dus in den grond elkander gelijk, maar het beteekent in den mond van Kriek vooral en eigenlijk dit, dat de geheele menscheid één groote gemeenschap uitmaakt. Deze algemeene menschengemeenschap is Kriek's gronddogma; dit wordt niet gedemonstreerd, veel minder bewezen, het wordt eenvoudig geponeerd. Die gemeenschap is het primaire; zij is niet opgebouwd, noch samengesteld uit individuën, maar omgekeerd, de individueele mensch bestaat slechts in en door de gemeenschap, is, om zoo te zeggen, daaruit afgeleid, daaruit geabstraheerd. Dat zijn oude en bekende klanken, dat is precies wat de oude duitse Sozialpädagogik van vóór 1900, bij monde van Bergmann, Natorp e tutti quanti verkondigd en als uitgangspunt genomen had. Kriek, die immers geen voorgangers wil hebben, kan dit wel niet geheel wegmoffelen, maar verwijt die oude Sozialpädagogik, dat zij halverwege is blijven steken en ten slotte toch weer met individueele opvoeders en dito opvoedingen opereert. En inderdaad is hij veel consequenter, veel radicaler. Die menschengemeenschap is n.l. voor Kriek één groot organisme, dat als zoodanig bepaalde levensfuncties uitoefent, die zich in bepaalde levensvormen openbaren. Zulke levensvormen zijn taal, godsdienst, kunst, staat, recht enz. en daaronder behoort nu ook, volkomen daarmede op één lijn staande, de opvoeding. De opvoeding, zegt Kriek, en hij wordt niet moede deze formule te herhalen, is een functie van de groote menschengemeenschap.

Nu wil ik even hierbij stilstaan om op te merken, dat ik zelf ook altijd hetzelfde heb geleeraard en toch heel iets anders. Steeds heb ik op al mijn cursussen als een zeer gewichtig punt op den voorgrond gesteld, dat overal waar menschen met elkander verkeer en omgang hebben, zij

invloed op elkaar uitoefenen en dat onder die veelvuldige inwerkingen van den eenen mensch of van de eene menschengroep op anderen er zijn, die iets eigens vertoonen, zoodat wij ze onder één hoofd kunnen samenvatten en mogen aanduiden als „paedagogische” inwerkingen. En ook hierin stem ik met Krieck volkomen overeen, dat onder het begrip opvoeding niet alleen vallen individueele en bewuste, opzettelijke, paedagogische inwerkingen, maar net even goed massale, onpersoonlijke en onopzettelijke, onbewuste en, vooral niet te vergeten, ook ongewilde. En toch ligt er een afgrond tusschen Krieck en mij. Want ten eerste is het veel meer dan een verschil in woorden of formuleering of men zegt: „de opvoeding is een functie der gemeenschap”, dan wel: „overall waar een gemeenschap van menschen aanwezig is, daar wordt er opgevoed.” In het eerste geval toch is de gemeenschap het actieve subject, in het tweede zijn het de actueele opvoeders. Nu weten wij reeds, dat Krieck juist van die individueele opvoeders niets wil weten, tenzij dan, zooals wij nog zullen zien, als subsidiaire helpers, ondergeschikte bijloopers en aanvullende functionarissen, terwijl 't mij onmogelijk is Krieck na te zeggen: „Die Gemeinschaft zieht auf”, tenzij dan dat ik dit mag vertalen met: „de gemeenschap trekt, of nog liever: zuigt de nakomelingschap tot haar eigen cultuurniveau op,” gelijk trouwens Krieck zich ook wel uitdrukt, bijv. Grundriss 28: „Die Gemeinschaft zieht die Kinder herauf zu ihrer dermaligen Höhenlage.”

Van het tweede fundamenteele verschil tusschen Krieck en mij kan ik slechts met eenige terughouding spreken, omdat op dit punt collega Kohnstamm het met Krieck eens is, althans zeer verre met hem medegaat. Beiden meenen nl. dat er geen enkele reden is om de bedoelde inwerkingen te beperken tot die, welke door volwassenen op kinderen worden uitgeoefend. Een mensch is immers nooit af, blijft steeds groeien, ondergaat dus steeds invloeden, die op zijn ontwikkeling, op zijn geestelijken groei, inwerken en deze zijn dus van volkomen gelijken aard als die, welke wij op het oog hebben, wanneer wij spreken van de opvoeding van kinderen door volwassenen. Volgens mij echter is hier geen sprake van gelijkheid, maar alleen van analogie; analogie evenwel beteekent niet gelijkheid, maar gelijkenis, d. w. z. ongelijkheid. Volgens mij kan en mag er van *paedagogische* inwerking alleen gesproken worden daar, waar een rijpe, of althans rijpere, inwerkt op een onrijpe

of onrijpere en dat nog wel alleen dan, wanneer die inwerking van zoodanigen aard is, dat zij haar invloed uitoefent op de *ontwikkeling* van den onrijpe tot grootere rijpheid. Overal, waar die verhouding van mondig tot onmondig, van — relatief — rijp tot — relatief — onrijp niet bestaat, daar kan men volgens mij slechts van opvoeding spreken bij wijze van beeldspraak — een niet geheel onschuldige beeldspraak. Bijv. wanneer men zegt: kinderen voeden even goed hun ouders op als dezen hun kinderen, of wanneer men spreekt van de opvoeding van volwassenen en zelfs van volksoepvoeding. Ik ben 't dus geheel eens met Mat. Cryns in het reeds genoemde nummer van het Tijdschr. voor Zielk. en Opvd. leer, behalve dat ik mij liever wat zachter uitdruk, als hij zegt: „Alleen onmondigen kunnen in de ware beteekenis van het woord worden opgevoed. En alle pogingen om onder het begrip opvoeding de vorming en beïnvloeding van den mensch überhaupt te vatten, meen ik te mogen disqualificeeren als leege, tot niets dienstige, theoretische „Spielereien”. Iets anders is, dat de bedoelde verhouding partieel kan zijn; een jongere kan in het een of ander opzicht heel goed de rijpere, de meerdere zijn van een ouderen tijdgenoot en dan kan hij op dat punt hem ook inderdaad helpen in zijn zelfontwikkeling, maar dat verandert natuurlijk niets aan het wezen der zaak en is voor de theoretische paedagogiek van geen belang.

Nu geloof ik evenwel, dat ook Kohnstamm niet met Kriek meegaat, wanneer deze eenvoudig *alle* geestelijke inwerking van mensch op mensch onder het begrip opvoeding brengt, maar dat hij met mij de paedagogische inwerkingen van andere inwerkingen onderscheidt en als een afzonderlijke groep afscheidt. Dit is wel het punt van Kriek's leer, dat het meest de aandacht heeft getrokken en de meeste kritiek heeft uitgelokt; voortreffelijk en toch zeer kort zijn de bezwaren daartegen uiteengezet door Mat. Crijns in het reeds aangehaalde artikel. Terecht merkt deze op, dat Kriek's Opvoedingswetenschap zoodoende uitloopt op een maatschappijleer, en dat hij zelf dit onbewust toegeeft, waar hij ergens deze zijne wetenschap omschrijft als „Soziologie der Lebensformen.” Waarmede „zij ophoudt een zelfstandige discipline te zijn met eigen formeel object” (t. a. pl. bl. 19).

Dit laatste kan men blijkbaar ook zoo uitdrukken: wanneer er altijd en overal opgevoed wordt, dan wordt er nooit en nergens opgevoed. En dat is dan ook juist wat Kriek zege

pralend beweert. Met ophef wijst hij op het feit, dat de kinderen der primitieve volken veel sneller en veel zekerder opgevoed worden dan de onzen, juist doordat zij volstrekt heelemaal niet opgevoed worden. Immers juist dit bewijst afdoende, dat de opvoeding een functie is van de gemeenschap, precies evenzoo als ademen een functie is van een levend lichaam! Iets wat men ook wel bewust en kunstmatig kan doen, maar dat men toch van nature en als regel en ook veel beter onbewust vanzelf verricht. Daarom noemt Kriek deze latente opvoeding, die de kinderen der primitieven met zooveel succes genieten, de „functioneele” opvoeding, en het is duidelijk, dat deze volgens hem eigenlijk alleen de eenige ware door de natuur gegeven opvoeding is en dat al het andere, alle opzettelijke opvoeding dus, welker aanwezigheid in hoogere culturen hij natuurlijk niet kan loochenen, eigenlijk menschelijk bijwerk en lapwerk is.

Wederom moet ik er nu op wijzen, dat wij hier bij een punt zijn aangeland, waar ik het volkomen met Kriek eens ben en toch heel iets anders leer. Want welke is dan de uitwerking van die functioneele opvoeding? Zij is volgens Kriek niets anders dan *assimilatie*, precies hetzelfde woord, dat ik ook altijd hiervoor heb gebruikt. En evenals Kriek heb ik er ook altijd op gewezen, dat deze assimilatie even goed in het klein als in het groot plaats heeft, dat het eenvoudig een eigenschap, of, zullen we met Kriek zeggen, een functie, is van iedere menschelijke gemeenschap, groep of verbinding, klein of groot, samenlevend of niet, gezin of familie, stam of natie, dorp of stad, club of vereeniging, staat of kerkgenootschap, secte, coterie, partij of stand, of wat ook, haar leden aan zich te assimileeren, niet omdat zij dat zoo prettig of zoo noodzakelijk vindt, maar eenvoudig omdat zij volgens haar wezen niet anders kan. Terecht leidt Kriek hieruit af, dat, zelfs in een primitieve maatschappij, maar eerst recht in een cultuurmaatschappij, ieder mensch aan een aantal assimilaties onderworpen wordt, die elkaar vaak doorkruisen en niet zelden met elkaar in tegenspraak zijn en ik acht het een van de best geslaagde gedeelten van zijn werk, waar hij uiteenzet, hoe desniettemin toch uit al die verschillende assimilaties één „*einheitliche*” opvoeding moet worden opgebouwd en hoe dit ook, althans tot op zekere hoogte, mogelijk is. Maar hier is nu juist het punt, waar bij hem de individueele en opzettelijke opvoeder optreedt en

tevens het punt, waar hij noodzakelijkerwijze inconsequent wordt. Want ten eerste kan hij niet loochenen, dat vele van die groepen wel degelijk ontstaan, ja gemaakt worden, dus samengesteld worden uit individueele menschen. Maar, zegt hij, dan moeten zij ook juist er naar streven een werkelijke levensgemeenschap te worden en daarvoor hebben zij noodig, ja wat? een georganiseerde opvoeding, beter gezegd, opleiding, hunner leden. Als bijna volmaakt voorbeeld daarvan prijst hij aan de middeleeuwsche gilden, met hun strenge opeenvolging van drie trappen, volgens hem de trouwe weerspiegeling van drie, in elke opvoeding te onderscheiden en te scheiden, levensperioden, bij de gilden dus, zooals bekend, die van leerling, gezel en meester. Hierin is ook weder veel waars en het is inderdaad opmerkelijk, dat men die drie trappen telkens terugvindt, zoo in de drie standen van Plato's staat: de boeren en handwerkslui, de wachters en de heerschers — die precies overeenkomen met wat W. Busch schertsenderwijze noemde: der Nährstand, der Wehrstand und der Lehrstand — en bij dien middeleeuwschen bisschop uit de XIe eeuw, die verklaarde „Genus humanum ab initio trifariam divisum esse... in oratoribus, agricultoribus, pugnatoribus”, en in het oude deutsche rijmpje: „Gott hat drei Stände geschaffen: Bauern, Ritter und Pfaffen (= clerici, geleerden)”. Maar juist omdat deze en dergelijke verbanden, al mogen zij dan naar de natuur gecopieerd zijn, geen werkelijke natuurlijke verbanden zijn, kunnen zij menschelijke inwerking niet ontberen noch om tot stand te komen, noch en veel minder om in stand te blijven. Hiervoor zijn dus organisatoren noodig, schoolmeesters en regenten, maar ten slotte zal er toch een opperste regulator moeten zijn. En nu voelt gij reeds, waar dat noodzakelijkerwijze op uitloopt: dat is natuurlijk de staat.

Feitelijk is de overgang hier al gemaakt, maar wij moeten bij dat begrip assimilatie nog even stilstaan. Daar deze n.l. voor Kriek de natuurlijke functie is van de, en van iedere menschengemeenschap, en de geheele opvoeding in haar opgaat, zoo is zij daarmede in zijn oogen ook volkomen gelegitimiseerd en hieruit trekt hij manmoedig de dan ook inderdaad onvermijdelijke consequentie: „Alles wat niet strookt met de grondwetten en de levensvoorwaarden van zulk een gemeenschap, dat wordt meedoogenloos onderdrukt, ook al is het, zuiver menschelijk gesproken, van nog zoo groote waarde. Trachten zulke menschen en zulke opvattingen zich

toch te handhaven en heeft de gemeenschap niet meer genoeg „geweten” (= zelfbewustheid?) en kracht om de nakomelingschap te normaliseeren, dan is inderdaad voor haar het uur aangebroken, waarop het zal moeten blijken, of zij nog wel recht van bestaan heeft” (Ph. 19). Gij ziet het, hier is de noodlottige wending al volkomen voltrokken¹⁾: het individu wordt meedoogenloos aan de gemeenschap opgeofferd. Of wordt het eigenlijk wel opgeofferd? Het heeft immers nooit eigenlijk bestaan! Dan wordt dus, strikt genomen, ook geen enkel recht der persoonlijkheid gekrenkt; zij heeft immers tegenover de gemeenschap nooit eenig recht bezeten!

Voor mij echter, evenals tachtig jaar geleden voor den Herbartiaan G. Waitz, toen hij zijn mooie hoofdstuk over „Die verborgenen Miterzieher” schreef, is die assimileerende werking van elke groep of gemeenschap wel een onloochenbaar feit, maar dat beteekent alleen, dat de opvoeder, d. i. dus de bewuste en opzettelijke opvoeder, daarmede terdege rekening moet houden. Maar het beteekent allermint, dat dit een aanbiddelijke natuurtoestand en een onverdeelde zegening is. Integendeel, volkomen erkennende, dat de mensch alleen mensch wordt en alleen mensch is en blijven kan in de gemeenschap met andere menschen, meenen wij toch, dat de opvoeding ten slotte een inwerking is van individuën op individuën, omdat de cellen van die gemeenschap zelfstandigheden zijn, persoonlijkheden, menschen, naar Gods beeld geschapen. Wij willen niet prijs geven wat vier eeuwen vóór Christus reeds de groote heiden Socrates geleerd heeft, wiens groote ontdekking en verdienste volgens het prachtige boekje van Cornford: „Before and after Socrates”, geweest is, dat hij de menschelijke ziel ontdekt heeft en de menschheid eens en voor altijd geleerd heeft, dat het bij de opvoeding gaat om zijn ziel. En zulks des te minder, daar wij sindsdien de goddelijke bevestiging en vervulling van dat woord hebben ontvangen in Jezus' persoon en leer. Wij gelooven en belijden, dat Gods grootste wondermacht juist daarin openbaar is geworden, dat Hij, zelf persoon zijnde, personen geschapen heeft²⁾, die dus allen op Hem gelijken en toch geen van

1) Evenals bij Plato tusschen de Republiek en de Leges, zoo meesterlijk geschetst door Allard Pierson in zijn „Oudere Tijdgenooten”, 3e druk, blz. 123 v.v.

2) Dit is het thema van dat prachtige en hoogst suggestieve werk van mijn vereerden oom en leermeester, den theoloog prof. J. H. Gunning, „Spinoza en de Idee der Persoonlijkheid.”

allen geheel aan elkaar gelijk zijn, en daar wij ons als opvoeders zijn mandatarissen weten, schuwen wij niets zoozeer als aantasting van de goddelijke rechten der persoonlijkheid en zien wij in die onvermijdelijke functioneele assimilatie minstens evenzeer een gevaar als een voordeel. Voor Kriek daarentegen, gelijk voor alle sociaalpaedagogen, maar hij spreekt het met ronde woorden uit, zijn de individueele opvoeders, wier bestaan, zooals wij zagen hij eigenlijk tegen heug en meug erkennen en dulden moet, slechts de mandatarissen en zetbazen der gemeenschap, die immers uitsluitend en alleen de eigenlijke opvoedster is en zijn zij dus verplicht die natuurlijke en noodzakelijke en gezegende assimilatie, die opvoeding genoemd wordt, maar die door het bestaan deels van een groot aantal concurreerende levenskringen en deels ook door het bestaan van een hooge uiterlijke cultuur, wel eens wat in de war wordt gestuurd, zooveel mogelijk in de hand te werken.

Ziet gij het wel, dat wij hier weder geheel bij de paedagogische gelijkenschakeling zijn aangeland?

Toch is ook hier weder een element in, waarin ik het met Kriek hartelijk eens ben en dat ik niet onvermeld wil laten. Kriek ziet zeer goed in, dat wat die paedagogische zetbazen dan eigenlijk te verrichten hebben, veel meer betrekking heeft op het onderwijs en zijn organisatie dan op de eigenlijke opvoeding. En daaruit volgt bij hem een zoo ruitelijke erkenning van de ten slotte toch ondergeschikte beteekenis van de school als in het „verschoolde” Duitschland — de uitdrukking is van Spranger — maar zelden vernomen werd of wordt. „De school,” zegt hij in het laatste hoofdstuk van zijn Grundriss, bl. 56, „kan nooit meer dan een deel der opvoeding praesteeren en dit deel is nooit toereikend. De school heeft tot taak de door de levensgemeenschappen en haar partieele ondergemeenschappen tot stand gebrachte opvoeding aan te vullen, te verhoogen en te volmaken. Maar haar naastliggende en eigenlijke taak daarbij is de „Bildung” — de geestelijke ontwikkeling, of, zooals Thorbecke het vertaalde, de beschaving — d. i. het stelselmatig doorgeven van het in de gemeenschap voorhanden cultuurgoed in het persoonlijk bezit harer leden. Haar middel daartoe is echter het onderricht, de onderwijzing. Dat nu deze vorming, wanneer zij van de goede soort is en op de goede wijze bijgebracht wordt, ook tot de zedelijke opvoeding, tot de normaliseering van het

karakter bijdraagt, is weliswaar een onafscheidelijk bijproduct van de school, maar toch slechts een bijproduct."

Doch dit in het voorbijgaan. Eén punt bleef er nu nog nader uit te werken. Het stond weliswaar reeds met alle duidelijkheid in de oudere werken, zoo aan het eind van den Grundriss, bl. 79 in deze bewoordingen: „De moderne kultuurstaat kan heelemaal niet bestaan zonder een staatsburgertype op den grondslag van de algemeene en gemeenschappelijke volksontwikkeling. Hieruit volgt, dat de inrichting en instandhouding van het openbare schoolwezen een levensvraag voor den staat is". Maar het denkbeeld, dat er slechts één middel is om een behoorlijke samenwerking van al die paedagogische kruiers en marskramers en hogere ambtenaren tot de gewenschte absolute assimilatie te verzekeren, of althans te bevorderen, nl. dit, den Staat aan te stellen tot oppersten paedagogischen zaakwaarnemer van de gemeenschap, dit denkbeeld moest toch bij gelegenheid nog nader uitgewerkt worden. Die gelegenheid vond Kriek, toen hij het derde Rijk voelde naderen en dus is de titel en het thema van het nieuwe boek: „nationalpolitische Erziehung".

Maar laat ons scherp toezien, anders mocht ons ontgaan, dat inmiddels drie verschuivingen hebben plaats gehad. In de eerste plaats deze: toen wij in den aanvang spraken van de kwestie of de paedagogiek een zelfstandige wetenschap was, hebben wij uitdrukkelijk opgemerkt, dat daarbij sprake was van *wetenschappelijke* autonomie, dat het uitsluitend ging om de vraag, of zij een eigen object en eigen methodes van onderzoek heeft of slechts een onderdeel vormt van een of meer andere wetenschappen, waaraan zij beide moest ontleenen. Thans echter is de paedagogiek gemaakt tot een dienaar van de politiek en deze dienstbaarheid deelt zij met alle andere wetenschappen. Vandaar dan ook, dat het eerste hoofdstuk van dat boek, gelijk wij reeds opmerkten en zoo aanstonds nader zullen zien, den titel draagt: „Politische Wissenschaft".

En de tweede verschuiving is deze: eerst ging het om de al of niet gebondenheid van de paedagogiek als wetenschap, nu is het geworden: de gebondenheid van de opvoeding zelve aan de almacht van den staat. Evenwel is van de oude vraagstelling dit overgebleven, dat men deze laatste gebondenheid juist wil grondvesten op en motiveeren met de gebondenheid van de opvoedingswetenschap. Een listige gedachte ligt hieraan

ten grondslag, maar juist zulk een, waarin het nationaal-socialisme en het bolsjewisme precies hetzelfde lied unisono zingen ¹⁾, nl. deze: gelukt het ons te bewijzen, dat de opvoedingswetenschap aan de politiek onderworpen is, dan kunnen wij ons het verdere betoog, dat de heele opvoeding staatszaak is en aan den staat cadavergehoorzaamheid schuldig is, gerust sparen en dan zijn alle dwangmaatregelen van den staat ten opzichte van onderwijs en opvoeding van te voren gelegitimeerd, een gevolgtrekking, die Kriek best kon gebruiken, omdat hij zelf vroeger wel verkondigd had, dat in geestelijke dingen alle dwang *natuurlijk* uit den booze was.

Maar wat spreek ik nog van Erziehungswissenschaft? Die is immers allang op zij gezet! Jawel, en dat is de derde verschuiving, die ik bedoelde en die ik feitelijk hierboven al besproken heb: wanneer Kriek het nu heeft over de onderwerping van de opvoeding onder de politiek, dan heeft hij het onmiskenbaar niet meer over de Erziehungswissenschaft, maar over de technologie, de vroeger zoo gesmade practische paedagogiek.

Zijn betoog nu, dat deze, evenals elke andere wetenschap, aan de politiek dienstbaar moet worden gemaakt, en dat daarmede niet de idee „wetenschap” zelf wordt aangerand, maar dat alleen het oude, versleten en verrotte verkeerde begrip van wetenschap, dat de menschheid tot nog toe begoocheld had, definitief op zij wordt geschoven, komt in de eerste plaats neer op dat wat wij ook bij de mindere goden, die heden ten dage in Duitschland hetzelfde betoogen, terugvinden, het betoog n.l. dat een „voraussetzungslose” wetenschap een fictie is. Elders heb ik reeds aangetoond ²⁾, dat dit dezelfde dwaling is als wat ik voor de grondwaling onzer calvinistische medeburgers houd, wanneer zij zeggen, dat hun universiteit voor haar geheele *onderwijs* rust op gereformeerden grondslag. Zeer zeker is een voraussetzungslose wetenschap een abstractie, maar . . . het geheele begrip wetenschap zelve is een abstractie. Al zijn wij, niet het minst door de Duitschers, ook nog zoo gewend aan en vertrouwd geraakt met de personificaties „de wetenschap” of „de wetenschappen”, in concreto bestaat er geen wetenschap, maar alleen menschen die wetenschap bezitten of beoefenen. Deze

¹⁾ Vgl. „Gelijkgeschakelde Paedagogiek”, Jrg. XIV (1933).

²⁾ Paed. St., t. a. pl. blz. 245.

mensen nu zijn inderdaad ook in de wijze, waarop zij de wetenschap opvatten en beoefenen, onverbreekelijk gebonden aan hun eigen persoonlijkheid in de eerste plaats, vervolgens aan hun milieu, hun volk, hun tijd enz. enz. In dien zin zijn er dus evenveel wetenschappen als er mensen zijn en kan men met voeg en recht spreken van engelsche, fransche en duitsche wetenschap, die elk hun nationale eigenaardigheden vertoonen. Maar dit is wat de Duitschers zelf een „Binsenwahrheit" noemen en wij, nog minder beleefd, een waarheid als een koe, waarmede niets gewonnen is. Evenzoo gelijk als onze calvinistische vrienden zich naievelijk vergissen, wanneer zij zich verbeelden wonder wat bereikt te hebben, wanneer zij aangetoond hebben, dat een voraussetzungslose wetenschap niet bestaat; immers daaruit volgt hoegenaamd nog niet, dat er een calvinistische chemie of mathesis bestaat, maar alleen, wat wij al wisten, dat er calvinistische en niet-calvinistische beoefenaren van die wetenschappen bestaan. En dan bedoelden zij ten minste nog, dat iedere wetenschap van zekere praemissen moet uitgaan, wat onweersprekelijk is, maar thans gaat het om persoonlijke eigenaardigheden in de beoefening van de wetenschap, en deze kunnen, ik herhaal het, nooit gevonden worden in dat abstracte ding: „de wetenschap", maar alleen in die concrete wezens, die wetenschap beoefenen.

Maar Kriek heeft dan ook nog andere pijlen op zijn boog. De waarde van de wetenschap, zegt hij, en daarmee ook hare waardigheid, hangt af van haar nut. Dat zegt hij niet zoo plompverloren, dat kleedt hij in een beetje deftiger stadhuisswoorden, maar toch is het zóó duidelijk, dat hij zelf niet kan nalaten aan het slot van dat betoog uit te roepen: „wil men dit Bildungspragmatisme noemen, aan zulke étiquettes is niets gelegen." Wij kunnen hieromtrent met een gerust hart tot de orde van den dag overgaan en komen dan tot Kriek's antwoord op de vraag, die hij zelf opwerpt, of op die wijze de wetenschap niet vernederd wordt tot een dienstmaagd, een veile slavin. Zijn eerste antwoord daarop luidt: ieder volk heeft de regeering, die het verdient. Inderdaad een poovere uitvlucht, en, vraagt gij terecht, wat heeft hier de regeering te maken? Wij hebben het immers niet over regeering, maar over opvoeding? Ja, gij en ik niet, maar Kriek wel. Want, zegt hij in orakeltaal: de vraag van de wetenschap vangt aan en eindigt bij het karakter van den mensch. Een van boven

gecommandeerde wetenschap heeft er altijd bestaan en de zoo genaamde „leervrijheid” was nooit anders dan een fictie — een bewering die wij, na er een groot vraagteken bij geplaatst te hebben, voor rekening laten van Kriek. „Maar”, zoo orakelt hij dan verder: „ook met de fictie van een slappe neutraliteit of met een dialectisch heen en weer schommelen komt de wetenschap voortaan evenmin meer uit als het recht, de economie, de staat en het maatschappelijk leven überhaupt. Want: de methode der wetenschap is niets dan het spiegelbeeld van de regeeringsmethode.”

Wat met die orakeltaal bedoeld wordt, wordt ons in het volgende citaat wel duidelijk gemaakt. Ik geef het betoog verkort, maar ongeschonden weer: gelijk bij het vroegere verbrokkelde en verscheurde Duitschland een verbrokkelde, verindividualiseerde en daardoor schijnbaar autonome wetenschap behoorde, zoo behoort nu tot het vereenigde en eenvormig geregeerde Duitschland een éénvormige wetenschap. Gelijk de politiek zich thans tot taak heeft gesteld van het duitsche volk werkelijk een eenheid te maken, zoo is dit daarmede nu evenzeer de taak der wetenschap geworden, met het eenige verschil, dat deze natuurlijk met eenigszins andere middelen werkt dan de staat. Is dat niet aardig gevonden?

Het volgende argument is dit: zoo'n neutrale, quasi autonome wetenschap is alleen mogelijk, wanneer men de dingen op grooten afstand beziet, anders uitgedrukt, wanneer men zich aan de zonde van het historicisme overgeeft. De ware wetenschap echter staat in het heden, in het werkelijke, ons omringende, pulseerende leven. Ook hierop antwoord ik: dat zit, gelijk gij zelf feitelijk toegegeven hebt, niet in de wetenschap, maar in den wetenschapbeoefenaar. En zou niet evengoed een beoefenaar van de geschiedenis der Middeleeuwen of der Oudheid met beide voeten in het heden kunnen staan en het leven van zijn tijd zeer actief medeleven, en omgekeerd een beoefenaar van modern strafrecht of van moderne staathuishoudkunde een in romantisch-historische droomen verzonken theoreticus en utopist kunnen zijn? Is niet Kriek zelf, naar luid van zijn eigen bekentenis, een volbloed Platonist, hij die meergemelde voorrede van zijn boek sluit met deze merkwaardige woorden: „So wird aus den deutschen Volke der — niet eens „ein”, maar „der” — platonische Zucht und Erziehungsstaat auf der Grundlage eines rassisch-völkischen Weltbildes und im Zusammenhang eines neu entstehenden Geschichte

bildes errichtet werden." Of wij Hollanders hier het woord „Zuchtstaat" zouden mogen vertalen door „Tuchtschool"?

Maar laat ons vooral niet hatelijk worden en voortgaan te trachten Krieck, en met hem al zijn medestanders en volgelingen, volledig recht te doen wedervaren. Zijn volgend argument kunnen wij gelukkig inderdaad ten volle laten gelden, maar . . . alleen voor zijn volk. Wat wij nu doen, zoo luidt het verkort, dat is een noodlot, ons door den afloop van den wereldoorlog opgelegd. Deze wikkelde ons in een ziekteproces van allerlei revoluties en toen die rijp waren kwam de groote revolutie, de copernicaansche omkeering van het duitsche volk van de verscheurdheid tot de eenheid. Dit is evenwel in het wezen der zaak een gelegenheidsargument, geen logisch bewijs voor de stelling, dat de periode der autonome wetenschappen onherroepelijk is afgesloten om plaats te maken voor die der aan het staatsbelang dienstbare wetenschappen.

Maar wij moeten voortmaken. Het volgende argument gaat uit van het modebegrip der totaliteit en leidt daaruit af, dat de verschillende levensgebieden, staat, godsdienst, cultuur, wetenschap, taal, economie, recht, maatschappij, opvoeding, school enz. enz. in een onverbreekelijke wederzijdsche betrekking staan, waarvan echter de aard door de tijdsomstandigheden nader bepaald wordt. Dit is dus feitelijk hetzelfde argument als het vorige. Maar het mooie ervan is, dat hiermede toch feitelijk het tijdelijk karakter van de heele Hittleriaansche beweging wordt erkend. Daaraan sluit zich een beschouwing over de verhouding van den staat tot den godsdienst, waarvan Krieck zich voorzigtigerwijze een beetje afmaakt door te zeggen, dat zij *nog niet* beslist is. Maar wat beteekent dit? Hij zegt 't in het volgende zelf; 't beteekent, dat de beslissing niet ligt en niet kan liggen bij de religies zelve, omdat tegenwoordig alles beheerscht wordt door de politiek. Ook dus de opvoeding. Hier lezen wij weder met blijdschap en stichting een verlossend en hartsterkend woord: „De schoolmeesterswaan", zoo heet het, „dat door hervorming der schoolmethoden de betere en volmaaktere menschheid ten slotte in het leven wordt geroepen of, als dat te veel is, langs dien weg ten minste aan het gemeenebest de daarvoor geschikte staatsburgers kunnen geleverd worden, is vervlogen": Was het maar waar, zuchten wij. Maar dit mooie woord moet hier dienen om te komen tot de conclusie, dat, op dit oogenblik

althans alles aan de politiek moet worden ondergeschikt gemaakt, dus noodzakelijkerwijze ook alle wetenschap, die actief aan het leven deelneemt.

Wat zullen wij nu tot deze dingen zeggen?

Toch in de eerste plaats wel dit, dat voorzoover zij geldigheid hebben — en dat hebben zij zeker — zij die toch alleen kunnen hebben voor het duitsche volk en zelfs voor dat niet voor eeuwig en altoos; immers uitdrukkelijk worden deze eischen door Kriek, en dat schijnt mij geen geringe verdienste, afgeleid uit de eischen van den toestand van het oogenblik, waarin het duitsche volk zich nu bevindt. Wanneer dus onze duitsche vrienden slechts hun aangeboren en onoverwinnelijke zucht om van hun ideeën exportartikels te maken met geforceerde dumping willen afzien, dan hebben wij noch op hun redeneeringen, noch op de practische consequenties, die zij meenen er uit te moeten trekken, iets aan te merken. Als zij dan ook maar wilden ophouden om altijd te jammeren over het verkeerd begrijpen van het buitenland. Wat kan hun dat schelen, wanneer het buitenland hen hun gang laat gaan!

Ik meen evenwel, dat wij bij dit negatieve resultaat niet kunnen en niet mogen blijven staan. Wat hier openbaar wordt, dat zijn ten slotte geestelijke bewegingen en beroeringen, waarin wij ook betrokken worden en zijn, en waar tegenover wij ons niet vreemd mogen houden en ook niet vreemd kunnen houden, dan tot onze eigen schade. Maar de allereerste les, die wij, naar het mij voorkomt, daaruit voor ons zelf moeten trekken, is deze, dat wij met alle kracht er naar moeten streven als volk ons zelf te zijn. Want dat zijn wij, dat is mijn heilige overtuiging, maar tevens mijn diepe smart, veel te weinig. Ook in onze paedagogiek. Er wordt thans gelukkig wel aan gearbeid, maar zelfs de fundamenteen zijn nog ternauwernood gelegd, voor een nationale, een nederlandsche paedagogiek. En dat is ten slotte toch de eenige, dit kunnen en moeten wij ons door de Duitschers laten zeggen, waar wij iets aan hebben en iets mee kunnen uitvoeren.

De leer van 't noodzakelijk nationaal karakter van elke concrete paedagogiek is op zich zelf juist, alleen de deductie uit 't begrip van den „totalen”, alles als zijn goed recht voor zich opeischenden, staat is onjuist. Eveneens is 't volmaakt waar, dat dit nationaalgetint zijn niet alleen onvermijdelijk,

maar ook wenschelijk is en dus gecultiveerd moet worden, maar 't is onwaar — althans zeker van paedagogisch standpunt onwaar — dat dit moet geschieden wegens het belang, dat de staat er bij heeft, maar om het kind te geven wat des kinds is en hem toekomt. Een nederlandsch kind *moet* anders opgevoed worden dan een fransch, duitsch, engelsch of amerikaansch kind, eenvoudig omdat 't een nederlandsch, en niet een fransch, duitsch, engelsch of amerikaansch kind is.¹⁾ Zal de leuze „vom Kinde aus”²⁾ eenigen gezonden zin hebben, dan zal 't toch wel deze moeten zijn, dat een der leidende factoren bij de opvoeding moet zijn de gegeven geaardheid van het kind. En daartoe behoort ook zijn nationaliteit. En zelfs zijn ras, al huiveren wij terecht dit woord ook maar uit te spreken, nu er naast onze deur een zoo schromelijk, wetenschappelijk volkomen onzinnig, en practisch zoo heilloos misbruik van wordt gemaakt.

Met de waarheid, dat alle paedagogiek in concreto, en eerst recht alle paedagogie, aan tijd en plaats, en mitsdien sterk nationaal gebonden is, moeten wij dus ten volle en vrijwillig en welbewust ernst maken. Wij moeten deze waarheid niet onder een korenmaat willen verstoppen, alleen omdat onze buren haar op een duitschen kandelaar van zoo wansmakelijk model hebben geplaatst. En wij mogen dit ook gerust doen in het belang van ons volk, want dat is per slot van rekening toch identisch met 't belang onzer kinderen. Men verkondigt tegenwoordig allerwegen, dat de opvoeding verbeterd moet worden opdat de volkeren weder gelukkig zullen worden; ik wil er op wijzen, dat 't geluk onzer kinderen in niet geringe mate afhankelijk is van 't geluk van ons en hun volk. En ik denk daarbij niet zoozeer aan uiterlijken voorspoed en natuurlijk nog minder aan politieke macht naar buiten, maar aan innerlijke gezondheid van geest. Te behooren tot een volk, dat geestelijk gezond is, en *te weten*, dat men tot zulk een volk behoort, is een groot voorrecht en een groot geluk. En het is ook een bron van persoonlijke energie. Gelijk ieder kind de eer van zijn familie moet ophouden, zoo moet

1) Zie voor uitvoeriger behandeling van dit thema mijn „Nationalisme en Internationalisme in de Opvoeding” in Jrg. 1932 van Het Kind en „Over de paedagogische betekenis van nationale herdenkingsdagen” in dit tijdschrift XIV, 35 v.v.

2) maar in geen geval „alles vom Kinde aus.” Vgl. mijn „De paedagogische eisch van den tijd”, bl. 16, = dit tijdschrift Jrg. XII, 244.

ook ieder burger de eer van zijn volk ophouden. Maar dan moet er ook een eer zijn om opgehouden te worden, m. a. w. dan moet er in dat volk ook een gepast eergevoel leven. Dit kan en mag alleen berusten op 't besef van ook voor anderen iets waard te zijn en dit kan op zijn beurt zijn rechtvaardiging alleen vinden in 't waarlijk zichzelf zijn. Aan een volk, dat niet zichzelf is, dat geen eigen karakter vertoont, heeft de gemeenschap der volken niets. De tegenwoordige tijdsomstandigheden zijn ons daarbij zeer gunstig. In 't helaas maar al te weinig harmonisch concert der volken doet Nederland een eigen geluid hooren, waarnaar geluisterd wordt. De wereld heeft vertrouwen in onze redelijkheid, onze rechtshapenheid, onze onbaatzuchtigheid, zij heeft eerbied voor ons inzicht en onze practische bruikbaarheid. Elk der kinderen, die thans vóór ons in de schoolbanken zitten, kunnen, wij weten 't niet, eenmaal geroepen worden op die wijze Nederlands eer in den vreemde op te houden en de menschheid te dienen.

Maar dan moet ons geheele onderwijs ook doortrokken zijn van deze twee fundamenteele gevoelens: zelfrespect en saamhoorigheidsbesef. Het feit, dat onze duitsche bureu 't een zoowel als 't ander zoo onmatig op de spits drijven, mag ons niet blind maken voor 't onloochenbare feit, dat 't nederlandsche volkskarakter op deze beide punten een pijnlijk en noodlottig tekort vertoont. Hun, voor henzelf en voor ons zoo gevaarlijke, overdrijvingen mogen ons geen oogenblik doen vergeten, dat 't onze plicht als volksopvoeders is, ons manco te helpen aanzuiveren. En om nu ook eenige practische consequenties te trekken: voor 't aankweken van nationaal zelfrespect staan aan de school vooral ten dienste het onderwijs in de vaderlandsche geschiedenis en dat in de moedertaal. Vooral met deze laatste is 't echter bij ons allertreurigst gesteld. Een volk dat zichzelf respecteert, toont dat in de eerste plaats door eerbied voor zijn geschiedenis en vooral voor zijn taal. Immers „de taal is gansch het volk”, in zijn taal ligt zijn ziel; een volk dus, dat zijn taal niet eert, onteert zichzelf. In dit opzicht neemt echter het nederlandsche volk in de rij der cultuurvolken vermoedelijk de allerlaagste plaats in; ik althans ken geen volk, primitieven zelfs niet uitgezonderd, dat zoo weinig eerbied voor zijn eigen taal heeft als 't nederlandsche en als ik zeg dat ons volk zijn taal verslonst, dan ben ik mij bewust

een term te gebruiken, die eerder te zwak dan te sterk is¹⁾. Van den rijkdom, de sonoriteit, 't uitdrukkings- en schakeerings- vermogen onzer taal schijnen slechts weinigen nog besef te hebben, in het dagelijksch leven althans laten wij stellig de helft, zoo niet twee derden van onzen taalschat ongebruikt. En dan verneemt onze jeugd op onze middelbare scholen van den grooten Bilderdijk, wiens eenige eerezucht was „Hollands taalschat uit te storten, niets dan dat”, gewoonlijk niets anders, dan dat zijn heele dichtwerk maar holle rhetorica was.²⁾ God vergeve hun wat zij, die dat doceeren, aan hun leerlingen en aan hun volk misdoen. „Wie verlost ons van de spreektaal” heeft te zijner tijd reeds Allard Pierson uitgeroepen, wat natuurlijk een vox clamantis in deserto is gebleven; wij zijn sedert dien steeds van kwaad tot erger vervallen, waaraan, naar mijn heilige overtuiging, die naar ik meen op tastbare feiten steunt, de „kolléwijniaanse” beweging in hooge mate medeplichtig is. Wat de Nederlander moet leeren begrijpen is, dat de taal, voor 't minst de schrijf- en betoogtaal, een grande dame is en niet een boerenmeid, waarmede men kermis gaat houden.

En al onze, maar al te gerechtvaardigde, afkeer van „gelijk- schakelingen”, mag ons niet doen voorbijzien, dat versterking van 't gemeenschapsgevoel een onafwijsbare eisch van den tijd is. Hoeveel onrechtvaardigs er ook schuilt in de bittere kritiek, die op onze voorgangers van twee, drie generaties her wordt uitgeoefend, van al te ver gedreven individualisme kunnen wij hen niet vrijpleiten. Maar wij, Nederlanders, moeten daarbij ook steeds dit bedenken, dat een op de spits gedreven individualisme ons in 't bloed zit, dat wij in 'dit opzicht stellig een wereldrecord slaan, dat dus 't gevaar van versplintering, van uit-een-vallen, voor ons veel en veel grooter is dan 't tegenovergestelde van gelijk-schakeling, alias assimilatie, waarover wij 't zooveen hadden. Zelfs de gelijk- schakeling heeft haar lichtzijden, die eerbied afdwingen, ja tot navolging manen; zoo is de onderlinge hulpvaardigheid en hulpverleening ongetwijfeld op dit oogenblik in Duitschland

¹⁾ Op akelige en werkelijk ontstellende wijze is dit onlangs bevestigd door wat aan 't licht is gekomen omtrent de wijze waarop sommige volks- onderwijzers, die n.b. voor de hoofdkate opkwamen, met onze schoone moedertaal omsprengen.

²⁾ Ik zou onzen heeren neo-Neerlandici wel willen vragen: ook zijn prachtige hymne op de taal in zijn klein epos „De Dieren”?

grooter dan bij ons, al wil ik niet ontkennen, dat zij ook bij ons reeds eerbiedwaardige afmetingen hebben aangenomen.

Nooit zullen begrippen als gelijkschakeling, totaliteit, raszuiverheid, onvoorwaardelijke onderwerping, ook van alle geestelijke machten, dus ook van de opvoeding, aan de almacht van den alles voor zich opeischenden staat bij ons het laatste woord behouden. Dat verblijft hier altijd aan de onvervreembare en heilige rechten der persoonlijkheid. Maar juist, omdat wij krachtens onzen volksaard daarop zoo gerust kunnen zijn, hebben wij weinig reden ons daarop te verhoovaardigen als op een volksdeugd, maar des te overvloediger reden om ons te schamen over alles wat wij uit gebrek aan saamhoorigheidsgevoel, uit gebrek aan nationaal eergevoel, en, niet 't minst, uit pure slapperigheid, lijerigheid en onverschilligheid, verzuimen en verslonsen. Daarvan zal voorwaar geen import van luidruchtig uitheemsch fascisme ons afhelpen, maar wel inkeer tot ons zelve; hiertoe evenwel kan nauwegezette ontbolstering van de waarheden, die in overdrijvingen en eenzijdigheden als die van een Kriek en consorten maar al te zeer schuil gaan, ons uitnemende diensten bewijzen.

GYMNASIUM_β, H. B. S._{5 B} EN LYCEUM ALS
VOOROPLEIDING VOOR EEN NATUURWETENSCHAPPELIJKE STUDIE

DOOR

Prof. Dr. V. J. KONINGSBERGER.

Men hoort nog al eens de meening verkondigen, dat de H. B. S._{5 B} een betere vóóropleiding zou geven voor de studie in natuurwetenschappelijke richting dan het Gymnasium_β. Bovendien wordt door sommige gezaghebbende menschen de stelling verdedigd, dat de H. B. S. den leerlingen meer liefde voor de Natuur zou bijbrengen dan met de gymnasiale opleiding het geval zou zijn, daar bij deze laatste instellingen te veel aandacht aan de „humaniora” geschonken zou worden, dan dat den leerlingen de gelegenheid zou worden gegeven zich meer in het bijzonder voor de exacte vakken te interesseeren. Ik heb — zelf oudgymnasiast zijnde — deze opvatting steeds met overtuiging bestreden,

zonder echter, evenmin als de tegenpartij, over op cijfers berustende argumenten te beschikken.

Dergelijk materiaal heb ik thans in handen gekregen, nu ik beschik over het door mijn voorganger, Prof. Dr. F. A. F. C. Went, in 1928 aangelegde en sedert dien bijgehouden kaartregister betreffende alle studenten, die van genoemd jaar af tot heden het *eerste deel* van het *candidaatsexamen medicijnen* of *veeartsenijkunde* hebben afgelegd. Elke student is op een kaart ingeschreven, waarop zijn vóóropleiding vermeld staat, benevens de uitslag(en) van zijn tentamen(s) in de algemeene plantkunde en de afloop van het examen (eventueel van de examina, indien dit één of meermalen zonder succes werd afgelegd).

Het examen, waar het hier om gaat, is bij uitstek geschikt om zich een oordeel over den invloed van de vóóropleiding te vormen. In de eerste plaats omvat het alle drie voornaamste richtingen der natuurwetenschappen: de natuurkunde, de scheikunde en de biologische vakken. In de tweede plaats wordt het normaliter reeds na het eerste studiejaar afgelegd, waarbij de invloed van de vóóropleiding dus sterker tot uiting zal komen dan bij de candidaatsexamens in de filosofische faculteit zelf, waarbij de individueele vrijheid in de inrichting van de studie een groote rol speelt, alsmede de tijd, dien men over het examen gedaan heeft. En eindelijk gaat het bij dit examen niet zoo zeer om groote feitenkennis, als wel om een vertrouwd zijn met de voornaamste begrippen en dat bij jongelieden, die niet uit eigen voorkeur natuurwetenschappen gaan studeeren, maar die eerst door dezen, voor velen zuren, appel moeten heen bijten, voordat zij tot hun eigenlijke studie worden toegelaten.

Sedert 1928 zijn 769 studenten, wier vóóropleiding bekend en voor ons doel van belang is, voor het eerste deel van genoemd candidaatsexamen geslaagd, waaronder een aantal (286) eerst na een één- of meermalen herhaald examen. Deze 769 waren, wat hun vóóropleiding betreft, in volgorde van de numerieke belangrijkheid, als volgt verdeeld: 477 kwamen van een H. B. S. 5 B, 192 van een Gymnasium^β en 100 van een Lyceum. Deze laatsten waren precies voor de helft van de gymnasiale en voor de helft van de H. B. S. afdeeling afkomstig. De sterk uiteenlopende aantallen van elke categorie maken het noodzakelijk voor vergelijkingen relatieve cijfers te gebruiken; in het volgende geef ik alles in procenten van

elke categorie, waarbij dus telkens 477, 192 en 100 (resp. 50 en 50) = 100 is gesteld.

In de eerste plaats heb ik mijn eigen vak in beschouwing genomen en nagegaan, hoe de resultaten zijn geweest van het eerste tentamen afgelegd in de algemeene plantkunde. Daarbij worden cijfers gegeven, waarbij 5 „even voldoende” voorstelt, 1 „uiterst slecht” en 10 „uitmuntend”. Tusschen-cijfers (bijv. 4—5), die in de buurt van 5 nogaleens voorkomen, verdeelde ik over de aangrenzende volle cijfers. De verdeling der studenten over de behaalde cijfers is als volgt:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
H. B. S. 5 B	—	1.1	3.0	11.5	30.6	26.4	18.0	6.5	2.5	0.4
Gymnasium-β	—	0.5	2.1	6.2	20.8	23.9	28.7	12.5	3.7	1.6
Lyceum: totaal	—	—	3.0	14.0	30.0	27.0	14.0	7.0	5.0	—
„ : Afd. H. B. S.	—	—	6.0	22.0	34.0	24.0	4.0	8.0	2.0	—
„ : Afd. Gymn.	—	—	—	6.0	26.0	30.0	24.0	6.0	8.0	—

Hieruit komt (zie fig. 1) een opvallend *hooger* gemiddeld cijfer te voorschijn voor ex-gymnasiasten dan voor ex-H. B. S. ers. Het Lyceum, als geheel beschouwd, sluit zich aan bij de H. B. S. Nadere splitsing geeft echter wederom een hooger cijfer aan voor de gymnasium-afdeeling; het is echter de vraag, of het aantal (50) hier betrouwbaar groot genoeg is om iets anders dan een zeer globalen indruk te geven (zie het ontbreken der uitersten!). Daarom hecht ik aan deze splitsing niet veel waarde.

Vervolgens ging ik na, hoe de uitslag van het afgelegde examen was. Hieronder volgt in procenten het aantal studenten, dat voor de eerste maal, voor twee, drie en vier malen werd afgewezen, doch uiteindelijk toch slaagde.

% afgewezen voor:	eerste maal	tweede maal	derde maal	vierde maal
H. B. S. 5 B	41.5	13.0	1.4	0.4
Gymnasium-β	28.6	6.2	0.5	0.5
Lyceum	33.0	9.0	2.0	—

Ook hierbij is het verloop (zie fig. 2) voor ex-gymnasiasten aanzienlijk *gunstiger* dan voor H. B. S. en Lyceum-abituriënten. De betere cijfers, door ex-gymnasiasten voor de

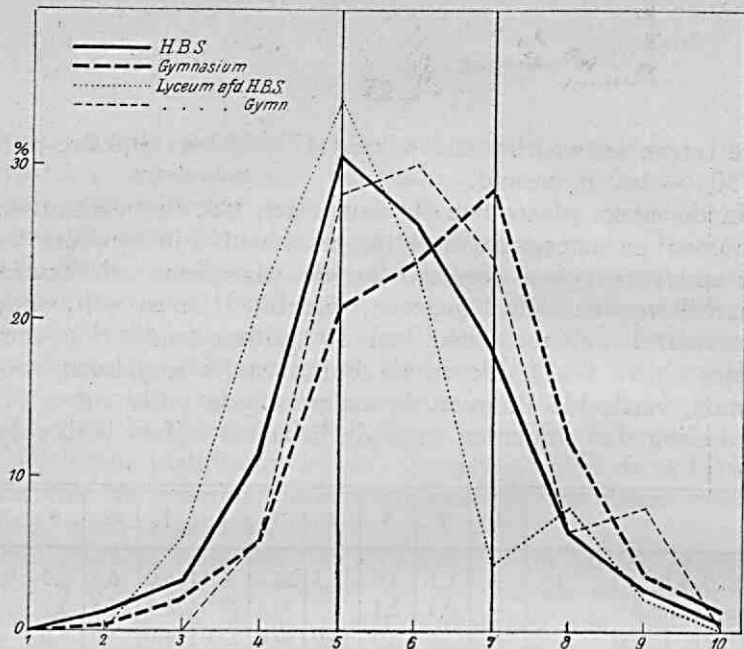


Fig. 1. Procentuele verdeling der cijfers voor het tentamen in de algemeene plantkunde. (1e deel cand.ex. medic. of veeartsenijk.).

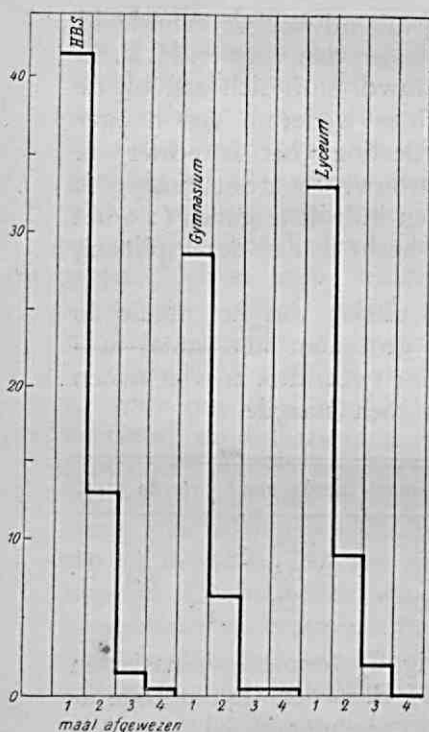


Fig. 2. Aantal afgewezenen voor de eerste, tweede, derde en vierde maal in procenten. (1e deel cand.ex. medic. of veeartsenijk.).

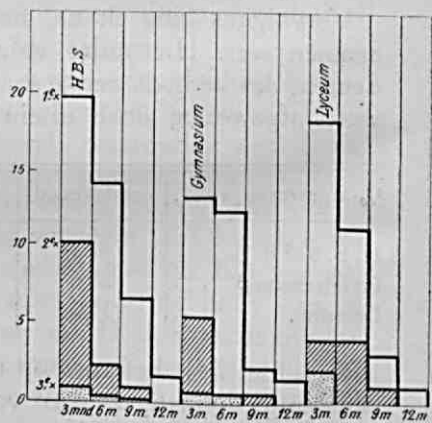


Fig. 3. Aantal afgewezenen in procenten, verdeeld naar den termijn, waarvoor zij voor de eerste, tweede en derde maal werden afgewezen. (1e deel cand.ex. medic. of veeartsenijk.).

botanie behaald, zijn dus niet tot dat vak beperkt, maar gelden voor het geheele examen in het algemeen.

Nu zou het nog mogelijk zijn, dat bij de niet dadelijk slagende ex-gymnasiasten grootere lacunes in hun kennis zouden voorkomen dan bij oud-leerlingen van H. B. S. en Lycea. In dat geval zou de termijn van afwijzing (3, 6, 9 en 12 maanden) voor hen langer moeten zijn dan gemiddeld voor de andere categoriën. Ook dat heb ik dus nagegaan:

% afgewezen voor:	eerste maal				tweede maal			derde maal		
	3 mnd.	6 mnd.	9 mnd.	12 mnd.	3 mnd.	6 mnd.	9 mnd.	3 mnd.	6 mnd.	9 mnd.
H. B. S. & B . . .	19.7	14.0	6.3	1.5	10.0	2.1	0.9	0.9	0.4	0.1
Gymnasium β . . .	13.0	12.0	2.1	1.5	5.2	0.5	0.5	0.5	—	—
Lyceum	18.0	11.0	3.0	1.0	4.0	4.0	1.0	2.0	—	—

Ook uit de termijnen van afwijzing (zie fig. 3) blijkt allers minst dat ex-gymnasiasten in het nadeel zijn.

Tenslotte berust in hetzelfde kaartregister een aantal kaarten van jongelieden, die er (nog) *niet* in slaagden, dit examen met succes af te leggen. Dit aantal is niet geringer dan 131, waar onder zeker het grootste deel na herhaalde mislukte pogingen de studie verder zal hebben opgegeven. Hieronder geef ik hun verdeling over de onderscheiden categoriën, zoowel in absolute cijfers als in procenten omgerekend op de hierboven vermelde aantallen geslaagden en niet-geslaagden samen:

	aantal	(in % berekend op)	%
H. B. S. & B	94	(477 + 94)	16.5
Gymnasium β	13	(192 + 13)	6.3
Lyceum: totaal	24	(100 + 24)	19.2
„ : Afd. H. B. S.	17	(50 + 17)	25.4
„ : Afd. Gymn.	7	(50 + 7)	12.3

Opgemerkt moet worden, dat het ongunstige cijfer voor het Lyceum hier wordt veroorzaakt door de resultaten door leerlingen van twee bepaalde bijzondere Lycea behaald.

Uit alle hier gegeven cijfers blijkt, dat de leerlingen van het Gymnasium β een gemiddeld beter resultaat bereiken dan die van de H. B. S. & B. Een aanwijzing in deze richting kwam

ook te voorschijn uit het veel kleiner cijfermateriaal, door Dr. G. J. van Oordt (Vakblad voor Biologen, 10, 1932, p. 159, 178) verkregen als resultaat van een zoölogische „test”, gehouden bij de eerstejaars studenten. De Lyceumleerlingen werden daarbij over die van het Gymnasium β en H. B. S. β B verdeeld, wat bij het kleine materiaal begrijpelijk, maar voor onze vergelijking jammer is. Ik vat hieronder de voornaamste cijfers en kansen nogmaals tabellarisch samen:

	Gymnasium β	H. B. S. β B	Lyceum		
			Totaal	Gymn. Afd.	H. B. S. Afd.
% onvoldoende tentamen algemeene plantkunde . . .	8.8	15.6	17.0	6.0	28.0
gemiddeld cijfer voor algemeene plantkunde . . .	6.29	5.74	5.76	6.22	5.30
gemiddeld cijfer zoölogische } praktische kennis	5.11	4.69	—	—	—
„test” van Van Oordt . . . } theoretische kennis	5.88	4.95	—	—	—
% kans om voor de eerste maal te slagen . . .	71.4	58.5	67.0	—	—
% kans op mislukking van de studie	6.3	16.5	19.2	12.3	25.4

Men zou nu kunnen aanvoeren, dat het Gymnasium β betere resultaten oplevert dan de H. B. S. β B, omdat de opleiding een jaar langer duurt. Dit is inderdaad een argument dat van invloed moet zijn, omdat de leerlingen gemiddeld een jaar ouder zijn, wanneer zij aan de Universiteit aankomen. Het kan het geconstateerde verschil echter niet geheel verklaren, omdat dat extrajaar is toe te schrijven aan de z.g. klassieke opleiding en niet aan een langduriger onderwijs in de exacte vakken.

Het staat aan terzake deskundigen de gegeven cijfers nader te ontleden; zij geven naar mijn meening krachtig steun aan de uitspraak van W. L. Varossieau (Paedagogische Studiën 14, 1933, p. 136), waar deze van de Gymnasium β opleiding zegt: „Ze is waarschijnlijk de beste voorbereiding voor de studie der natuurwetenschappen en der medicijnen, die we thans hebben”.

Utrecht, December 1934.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

VEERTIG JAREN PSYCHOLOGIE.

In het Psychological Bulletin van Oct. 1934 schrijft prof. J. B. Maller een statistische analyse van de Amerikaansche en Europeesche psychologische publicaties in de jaren 1894—1933. Het volgende is daaraan ontleend:

Het onderzoek is gebaseerd op de laatste veertig jaargangen van de Psychological Index, een jaarlijks verschijnende opgave van psychologische publicaties. Het doel was na te gaan: 1. het verloop van het aantal publicaties; 2. de geschiedenis van de verschillende onderzoekingsgebieden der psychologie; 3. wat in de loop der jaren in verschillende landen in het centrum der belangstelling heeft gestaan ¹⁾. Prof. M. geeft toe, dat het onderzoek niet volledig is. Toch meent hij te mogen beweren, dat het vrijwel juist den toestand aan het licht bracht.

Van 1894—1933 zijn in het licht gegeven 138.820 boeken en belangrijke artikelen, d. i. per jaar \pm 3470. Het aantal steeg vrijwel regelmatig van 1.312 in 1894 tot 6286 in 1933. Een uitzondering maken de oorlogsjaren en 1932 en 1933 v.n. tengevolge van den achteruitgang in Duitsche uitgaven. In onderstaand staatje komt de verhouding in percenten tusschen Engelsche (Am.), Fransche en Duitsche uitgaven uit:

	Eng.	Fr.	D.
1924—1933	43	7	28
1914—1923	58	8	20
1904—1913	26	16	42
1894—1903	30	26	23

In den loop der jaren is de studie van het denken, de opmerksaamheid en het geheugen verminderd, sociale en paedagogische psychologie toonden een vermeerdering van uitgaven. De laatste vier jaar stonden de kinderpsychologie, de algemeene psychiatrie, de individueele en de dierenpsychologie bovenaan. Wat de nationale verschillen betreft is het grootst aantal Amerikaansche publicaties gewijd aan de onderwerpen jeugd, dieren, opvoeding en onderwijs. De Engelschen geven vooral aandacht aan „industrial efficiency”, dierenpsychologie. De Franschen aan hysterie etc. De Duitschers aan psychoanalyse; jeugd, opvoeding en onderwijs.

P. A. D.

¹⁾ In dit verband citeert de schr. de geestige opmerking van Bertrand Russell in zijn Outline of Philosophy (p. 3), dat alle dieren zich juist zóó gedragen, dat de wijsgeerige geloofsbelijdenis van den proefnemer bevestigd wordt. En wat meer is: zij allen toonen de nationale eigenschappen. De door Amerikanen bestudeerde dieren loopen met veel drukte en omslag heen en weer en bereiken bij toeval het vereischte resultaat. De door Duitschers bestudeerde zitten stil en denken na en komen tot de oplossing uit hun diepste bewustzijn!

VOLKENBONDSBERICHTEN.

Internationaal Bureau voor Opvoeding, uitgaande van
den Volkenbond. Perscommuniqué 97/R 548.

Genève, December 1934.

Zoals bekend, heeft men in Duitsland Landjahrheime ingesteld voor leerlingen, die de 8 jaren van de lagere school hebben doorlopen en dan een jaar onder toezicht van onderwijzers bij de boeren op het land worden ingekwartierd om allerlei landelijke bezigheden te leren verrichten en daardoor hoogstwaarschijnlijk liefde voor het buitenleven zullen opvatten.

In Maart 1934 is het Ministerie van de Volksopvoeding in Duitsland er mede begonnen. Het was een eerste proef en daarom moesten tal van kwesties worden besproken en opgelost vóór men aan de arbeid kon. Vooreerst moest er een voldoende aantal onderwijzers uitgezocht worden. Van de 4000 kandidaten werden er 1400 aangenomen. Ze moesten sportief zijn, van zeer goede gezondheid en begaafd om tactisch en pædagogisch te werk te gaan. Deze werden in 14 kampen gedurende een maand getraind voor hun nieuwe taak. Dan moesten de kinderen uitgezocht worden tot een aantal van 22.000. Ook dit was een reuzentaak. Eindelijk moesten de boeren uitgezocht worden, die zich hiervoor wilden lenen en er ook geschikt voor waren. Dit was nog de zwaarste taak, gezien de wantrouwendheid der landelijke bevolking tegenover de stedelingen. Alles trok voor de zomer aan het werk en na een maand zat er gang in en discipline, vrijwillig op zich genomen discipline. De proef is in vele opzichten geslaagd. Een groot getal kinderen verklaarde na afloop van het jaar buiten even naar de stad terug te willen gaan om de ouders en verdere familieleden te bezoeken en dan weer zo snel mogelijk naar het land terug te keren.

Perscommuniqué 35/R/551. December 1934.

Aan alle Ministers van Onderwijs heeft het bureau een communiqué gezonden over ervaringen in het Canton de Genève met een selectiemethode voor het 6e leerjaar der lagere school, teneinde aan de Middelbare Scholen behoorlijk begaafde leerlingen te kunnen afleveren. Het Onderwijsdepartement in Genève heeft als zijn eerste taak gesteld uit de normale 6e klassen alle leerlingen weg te laten, die niet regelmatig het onderwijs in de vroegere klassen hebben kunnen volgen. Het heeft daartoe gevormd klassen A voor normale en bovennormale leerlingen, en klassen D voor benedennormale leerlingen. Het onderwijs in klassen A was voorbereiding voor de middelbare scholen met een in versneld tempo grondiger gegeven onderwijs.

Het onderwijs in klassen D heeft tot doel de aansluiting met het leven en met de vakscholen te bevorderen. Dit systeem, dat alleen in de grote scholen in de grotere plaatsen kan worden toegepast, is bij ons niet onbekend, hoewel wij de overgang voor gewoonnormalen naar het middelbaar onderwijs meer door brugklassen willen zien geschieden. Ervaring geeft men nog niet. Het komt ook mij voor, dat de aansluitingskwestie daarmee nog niet is opgelost.

Haarlem.

K. BRANTS.

BOEKBEOORDEELINGEN.

W. F. C. Timmermans, *La France devant l'antiquité*. (J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1934).

Hoewel de schrijver het niet vermeldt, menen wij in dit werkje een terugslag te mogen zien van de arbeid der commissie gevormd door de groepen Classici en Mo(derne talen) G(eschiedenis) A(ardrijkskunde) van het Genootschap van Leraren aan Nederlandse Gymnasia, die twee jaar geleden de wenselijkheid van aansluiting tussen klassieke en moderne talen betoogde en voor een jaar haar rapport daarover uitbracht. Dit beveelt wat Frans betreft overleg met de classici aan, indien een te lezen werk daartoe aanleiding geeft, maar merkt op dat het stelselmatig lezen van werken, die op de Oudheid betrekking hebben, wel een zeer eenzijdig beeld van de Franse letterkunde zou geven.

Waarschijnlijk heeft de schrijver, als hij van dit bezwaar heeft kennis genomen of het spontaan gevoeld heeft, het willen opheffen door niet hele werken, maar bladzijden daaruit te kiezen, welke in de eerste plaats de jeugd met klassieke opleiding worden voorgelegd. Dat men het ook op de H. B. S. zal gebruiken, zal dunkt mij wel een vrome wens van den schrijver blijven. Maar op Gymnasia en Lycea? Als supplement op het geregelde literatuuronderwijs — als we de tijd hadden, gaarne! Maar ik vraag mij toch af waar wij die vandaan moeten halen, met onze twee uur per week, van de vierde klas af (daarvóór is van letterkunde wel nergens sprake). Met een globaal overzicht der letterkunde aan de hand van teksten en het lezen van enkele hele werken is het programma meer dan gevuld. En om hier de stof voor oefening in het vertalen te gaan zoeken, daarvoor is het werk niet opgezet en dan ook maar zeer ten dele geschikt.

In de schoolbibliotheek, ter wille van een enkelen bijzonder belangstellenden leerling, gunnen wij het gaarne een plaats, maar dat zal de bedoeling van de uitgave wel niet zijn.

Elders kom ik wat uitvoeriger op de bouw van het werk terug.

K. J. RIEMENS.

William Henry Fagerstrom, *Mathematical Facts and Processus Prerequisite to the Study of the Calculus*. Teachers College, Columbia University. New-York. 1933.

Om te onderzoeken in hoeverre de lagere wiskunde gebruikt wordt bij de problemen der analyse, heeft de schrijver voor de vraagstukken van het amerikaansche standaardwerk over Differentiaal- en Integraalrekening van Granville, Smith en Longley een statistiek gemaakt van de bij de oplossingen toegepaste stellingen en formules uit de elementaire wiskunde. Zoo vindt hij bijvoorbeeld 793 voor het aantal malen, dat een factor buiten haakjes gebracht wordt, 46 ontbindingen volgens het

verschil van twee kwadraten, 22 toepassingen van de inhoudsformule voor den cylinder, terwijl het oppervlak van een driehoek 28 keer optrad. De stelling van Pythagoras werd 57 maal gebruikt, enz. Wezenlijk interessante vraagstukken op dit gebied, zooals een onderzoek naar de denkfactoren, die bij de oplossing van een probleem een rol spelen, beschouwt de schrijver meer als de taak van den psycholoog, dan die van den wiskundige.

Recensent is van meening, dat de waarde van het onderzoek, waaraan vier vakgenooten hebben deelgenomen, uiterst gering is, in de eerste plaats al omdat de keuze van één enkel leerboek een groote mate van willekeur meebrengt en een sterke afhankelijkheid van de toevallige voorliefde of afkeer van de schrijvers van dat leerboek met betrekking tot vraagstukken van een bepaald type. Echter, ook aan een dergelijke statistiek, uitgebreid over een groot aantal leerboeken, kan ternauwernood eenige beteekenis gehecht worden. De principiële fout, gelegen in het bepalen der frequentie van een theorema of formule als basis voor conclusies omtrent het belang ervan, blijkt in het onderhavige geval al zeer duidelijk, waar de schrijver opmerkt, dat slechts 10 stereometrische stellingen, die allen op inhouden of oppervlakken betrekking hebben, toepassing vonden. De voorafgaande, blijkbaar niet expliciet in de vraagstukken optredende theorie, die nochtans voor het ontwikkelen van stereometrisch inzicht vrijwel onmisbaar geacht kan worden, maakt aldus den indruk van totaal overbodig te zijn.

Ondergeteekende acht een dergelijk onderzoek even nutteloos als een analyse van Beethovens muziek, gebaseerd op het aantal halve noten, kwart noten, enz. dat in een bepaalde sonate optreedt.

M. J. BELINFANTE.

H. de Winter en J. J. de Winter, *Moderne Houtslöjd*. 2de druk. f 2,90. P. Noordhoff — Groningen.

Dit werk bevat 29 bladen met modellen voor lichten houtarbeid, 16 bladen voor speelgoed, 18 bladen met versieringsmotieven en 22 bladen met zaagwerk.

Wie door kinderen of jonge meisjes den lichten houtarbeid wil laten beoefenen, kan dit werk als een veiligen gids gebruiken, voorzover de keuze van de stof en de bewerking van de te maken voorwerpen betreft. Wellicht zal hij enkele modellen weglaten, omdat ze antiek zijn of dat heel gauw zullen worden, maar het overgrootste deel is met smaak gekozen.

Het lijkt mij zeer juist gezien, dat er leiding gegeven wordt bij het ontwerpen van een versiering, waardoor onze nuchtere Hollanders wat op streek geholpen worden.

De samenstellers hebben er naar gestreefd bruikbare werkstukken te laten maken; zij zijn daarin goed geslaagd en ook daarom durf ik deze vier series, die in een stevige portefeuille afgeleverd worden, aanbevelen aan hen, die naast de hun bekende methode ook eens wat anders willen hebben.

A. J. VAN GOETHEM.

OVER CONCREETHEID EN ABSTRACTIE IN DE DIDACTIEK DER NATUURKUNDE¹⁾

DOOR

A. D. FOKKER.

De ervaringen, die wij in het leven opdoen, zijn alle zeer concrete gebeurtenissen. Zij hebben een oneindigen inhoud. Althans bevatten zij veel meer dan wij aanstonds kunnen overzien en doorzien, vatten en omvatten. Vaak bemerken wij pas achterna, indien wij een levendige herinnering hebben, en die in stilte overpeinzen, wat er zoo al gebeurd is. Details kunnen ons wel eens eerst lang na dato helderder voor oogen staan. Dikwijls wordt de beteekenis van wat ons overkomen is pas na verloop van eenigen tijd duidelijk. Niet aldus, dat gevolgen zich niet dadelijk openbaren, maar op deze manier, dat soms later ons een licht opgaat over de vraag, waarom wijzelf en anderen zóó reageerden als wij reageerden.

De ervaring in haar geheel is een groot brok doorleefde werkelijkheid, waarin allerhande en velerlei factoren door elkander heen loopen en op elkander inwerken, waaraan duizenderlei aspecten zijn, en waarin ook wij deel hebben en deel zijn, waarin wijzelf, of althans stukken van onszelf, van ons leven, voor een oogenblik in opgaan, zichzelf verliezen.

Nu hebben wij het wonderbaarlijk vermogen om, in de herinnering, de ervaring nog eens te doorleven. Wij staan er dan veel meer buiten: wij bekijken ze zonder onder te duiken in het geheel, waaraan wij deel hadden. Wij zijn er dan geen deel meer van. Wij stellen ons dan ook buiten dat vroegere zelf. Ja, wanneer wij in de herinnering een ervaring overpeinzen, stellen wij ons ook buiten de ervaring van het oogenblik, waarin wij leven. Wij zijn dan noch in de tegenwoordige, noch in de vroegere ervaring. Wij hebben ons buiten onszelf en ons eigen leven gesteld. Misschien is dat iets wat alleen menschen doen kunnen.

Er ligt een paradox in die mogelijkheid van zich buiten zichzelf te stellen en zichzelf te observeeren. Ik geloof er eigenlijk niet aan, dat er iets van ons of in ons is, dat zich buiten onszelf zou kunnen stellen. Eerder zou ik willen

¹⁾ Voordracht te Groningen in de Vereeniging voor Paedagogisch Onderwijs, 20 februari 1934.

gelooven, dat hier een levensfunctie aan het werk is, die bedoelt de verschillende perioden van ons leven tot een eenheid samen te vatten, en dat, wanneer wij een verleden ervaring nog eens doorloopen, "voor den geest halen", wij inderdaad een proces beleven van beïnvloeding van het heden door het voorbije, een confrontatie en compenetratie van diverse levensstukken ter synthese.

Deze synthese gaat over het heden naar de toekomst uit. Met de herinnering, de reproductie, hangt nauw samen de fantasie, de productie, de voorstelling van toekomstige ervaring, eigenlijk van nog niet verwerkelijkte ervaringsmogelijkheden. Uit de ervaring van het verleden, uit onze herinnering, „putten wij de lessen voor het heden” — neen, voor dat heden komt een les te laat, — lessen voor de toekomst, zoo nabij als meer verwijderd.

Wanneer wij staan tegenover een ervaring, tegenover een zeer complexe totaliteit, dan komt het er voor ons op aan, om daarin te onderscheiden eenerzijds de dingen, de regels, de aspecten, die voor ons, voor de toekomst, van belang zijn, die zooals wij zeggen het wezenlijke raken, en anderzijds de toekomstigheden die wij zonder schade, ja met nut vergeten kunnen. Het onderscheidend vermogen waarmee wij dat doen, of wel, dat zulks voor ons doet, is ons verstand. Uit het ineengestregelde geheel maakt het bepaalde trekken los. Het concentreert de aandacht en maakt ons bewust van verschillen en overeenkomsten, het klassificeert en rangschikt, en het maakt ons mogelijk bepaalde regelmatigheden, zich herhalende en terugkeerende samenhangen vast te houden.

De zaak is, dat, om vroegere ervaring te confronteeren met een tegenwoordige, of met in plan overwogen toekomstige, wij niet noodig hebben de vroeger beleefde gebeurtenissen in hun totaliteit in onze herinnering te reproduceeren. Een willekeurig rekensommetje is daarvan al een voorbeeld. Wanneer Jantje beleefd heeft, dat hij, als hij drie knickers heeft, en van Piet nog eens drie erbij wint, er zes kan tellen, wanneer hij beleefd heeft dat, toen hij van elk van drie ooms twee centen kreeg, hij er zes had, en dat, toen er zes kinderen waren, ze in twee rijen van drie en ook in drie rijen van twee konden loopen, dan behoeft hij, wanneer er eens zes koekjes met twee vriendjes te verdeelen zijn, niet aan al die vroegere ervaringen terug te denken om te weten wat er nu gebeuren moet. Hij

kan uit dat vorige met zijn verstand onderscheiden en geleerd hebben, dat $2 \times 3 = 3 \times 2 = 6$, en direct met dien regel zijn nut doen in plaats van met de herinnering aan de concrete ervaringen zelf. Hij houdt dan met zijn verstandelijk geheugen een abstractie vast, voor toekomstig gebruik, die hij uit de concrete ervaringen gewonnen heeft.

Onze wetenschap is een verzameling van dergelijke abstracties, van destillatiepreparaten uit de concrete werkelijkheid, abstracties, in figuurlijken zin geraamtes der ervaring, een kader, dat onze verbeeldingskracht kan en heeft te vullen met voorstellingsinhoud.

Zulke abstracties hebben wij noodig. Een ervaring in herinnering volledig te reproduceeren, staat niet in onze macht. Wanneer wij dat eenigermate willen doen, dan kunnen wij niet de hulpmiddelen ontberen die ons verstand ons geeft door ons met nadruk in te prenten de abstracte algemeenheden. Betrokken bij een motorongeluk op den weg, zal men de situatie vastleggen in een paar lijnen op papier. Ter reproduceering hebben wij enkele hulplijnen noodig, zoowel ter reproduceering voor onszelf als voor anderen. Dat ook het woord zulk een abstractie is, en een abstractie aanduidt, en onmisbaar is voor de mededeeling van ervaring, ieder weet het maar al te wel. Het kan echter ook niet méér geven dan een abstractie. Suggesties en ontroeringen, uitgaande van stem en gebaar zijn iets anders.

Een voorbeeld. Wij hebben een hamer leeren hanteeren. Na veel tikken op onze eigen vingers, na veel kromgeslagen spijkers, na veel richten der toekomstige handeling door de vergelijking met de vorige ervaringen hebben wij dat spel geleerd, spel van de goede aanpassing van afstandschatting met de oogen aan de handwerking, spel van de juiste afwisseling van wil en spierbevelen met het loslaten en vieren van de inertie. Wat kunnen wij daarvan aan een ander mededeelen? Vrijwel niets. Wij kunnen hem niet leeren afstandschatten. Hoogstens kunnen wij hem zich laten oefenen. Wij kunnen hem voordoen hoe hij het werktuig heeft vast te houden. Ook zulk een voordoen is, strikt genomen, reeds abstractie. De eigenlijke ervaring kunnen wij den jongen niet geven, die moet hij in eigen spieren en zenuwgestel, in zijn eigen leven, vinden.

In het voorgaande is wel voldoende aangegeven de noodzaak van de abstractie en van de analyse in elementen, wil men uit concrete ervaringen iets vasthouden en dat aan andere menschen mededeelen. Bij de mededeeling van kennis is de analyse in abstracte elementen een noodzakelijk hulpmiddel. Weinigen zijn zoo begaafd om een taal te leeren spreken en verstaan direct, uit aanhooren en invoelen, zonder de hulp van abstracties, van grammaire, van regels — waarbij uitzonderingen als bijzondere gevallen vaak overvloedig aanwezig zijn. — Ook bij het onderwijs zullen wij dus de abstractie niet kunnen vermijden, evenmin als wij woorden zullen kunnen vermijden. Maar wij mogen niet gaan gelooven dat het de woorden zijn, waarom het te doen is. Er moet een inhoud zijn. Om het geraamte mag vleesch en bloed niet ontbreken. Met name in de natuurkunde mag het onderwijs niet gericht zijn op hetgeen men met formules, of zelfs met figuren op het bord kan teekenen: wij moeten de verschijnselen zelf bekijken, weliswaar ons bedienende van begrippen als hulpmiddelen, maar niettemin de concrete voorvallen in de natuur als hoofdzak latende gelden.

Ik zou op een onderscheid nog de aandacht willen vestigen. Ik bedoel, dat wanneer men het concrete op den voorgrond wenscht te stellen, dit niet reeds wordt bereikt, wanneer men alles wat in de les behandeld wordt, in een proef laat zien. Natuurlijk moet men illustreeren, maar, een pure illustratie is nog niet identiek met een behandeling van uit het concrete! Een verhaal van woorden en formules en lijnen, geïllustreerd met plaatjes en eventueel proeven, behoeft nog niet een behandeling te geven van uit het concrete.

Maar hier past het, over te gaan tot actueele aanwijzing van wat ik bedoel¹⁾. Laat ons de beeldvorming in een spiegel beschouwen. Iedereen kent die ervaring van in den spiegel kijken, weet dat het is alsof er achter den spiegel iets staat. Het onderwijs heeft m. i. niet ten doel, deze beeldvorming door deductie uit regels van terugkaatsing van stralen z.g. te verklaren, neen, het moet het verschijnsel zelf bestudeeren. Wij moeten trachten zooveel mogelijk, en wel zoo precies mogelijk, daarvan te leeren kennen.

Wij willen de relatie weten tusschen voorwerp en beeld. Wij

¹⁾ De hiernavolgende voorbeelden werden gedemonstreerd.

willen de plaats van dat beeld precies vaststellen. Wij nemen een doorzichtige spiegel, een glasruit. Zetten die recht op tafel, zetten er een kaars voor, en probeeren een tweede kaars er zoodanig achter te zetten, dat deze in het beeld van de eerste staat. Al aanstonds blijkt, dat er bij goed toezien twee beelden zijn, — omdat de ruit twee spiegellende vlakken heeft. Wij kiezen het voorste beeld. Hoe moeten wij ons overtuigen, dat tweede=kaars en beeld elkaars plaats bedekken en niet alleen maar in dezelfde richting gezien worden? Dan moeten wij ons zijwaarts verplaatsen, en vaststellen dat er geen parallax is.

Wanneer de twee kaarsen en de ruit gesteld staan en wij kunnen er rustig om heen loopen, dan merkt een timmermans= oog¹⁾ dadelijk op, dat de kaarsen even ver van de ruit staan, en dat hun verbindingslijn loodrecht staat op de ruit. De conclusie is snel getrokken. Wij kunnen beproeven ze door meting op de proef te stellen. Hier zullen we last krijgen met de omstandigheid, dat de ruit een zekere dikte heeft. Wij kunnen het onderzoek voortzetten, en gaan meten hoe ver de twee beelden van elkaar af staan, hoe dik de ruit is. We kunnen dit ook tot later uitstellen, en ons eerst de nadere consequenties van onze ontdekking duidelijk maken. We zouden kunnen probeeren een ondoorzichtige spiegel te nemen, trachten de plaats van een beeld toch objectief vast te stellen, van een ander voorwerp, bijv. van een lange rechte naald die boven den spiegel uitsteekt. Dat levert een uitbreiding van de geldigheid van ons resultaat. Voorts kunnen we het ook meetkundig gaan beschouwen, en eruit besluiten aangaande den loop der lichtstralen: 1^o. dat de vlakke terugkaatsende spiegel den spreidingshoek van naburige lichtstralen niet ver= anderd heeft, 2^o. dat de hoeken van inval= en terugkaatsing met de loodlijn op den spiegel gelijk zijn, en in één vlak liggen.

Het volgende geval is de beeldvorming in een gekromden spiegel, zeg in een hollen spiegel. Wij kiezen als spiegel een bolvormig geblazen glasruit (penduleglas). Wij zetten er een naald voor, en een tweede naald erachter, in het beeld van de eerste. Het valt dadelijk op, dat de twee afstanden *niet* gelijk zijn. De eerste conclusie hieruit kan zijn, dat de spreiding der stralen bij de terugkaatsing veranderd wordt. Hoeveel? Is er

1) een timmermansoog, dat is geactualiseerde, of actueele meetkunde!

een wetmatig verband? Wij moeten de afstanden variëren. Wij bepalen de stellen a en b der bij elkaar behoorende afstanden. De spreidingen, d. i. de hoeken van naburige stralen zijn evenredig met $\frac{1}{a}$ en met $\frac{1}{b}$. Het blijkt dat telkens $\frac{1}{a} - \frac{1}{b}$ een bepaald bedrag heeft. Het ligt voor de hand, om dit vaste bedrag als karakteristiek voor den spiegel te beschouwen: convergeerend vermogen c , uit te drukken in dioptrieën. Een tweede conclusie vinden we, wanneer we een verband probeeren te vinden tusschen dit convergeerend vermogen en de kromming van den spiegel. Allicht: hoe krommer, des te grooter convergeerend vermogen. Aan dezen éenen spiegel kunnen wij vast stellen, dat $c = 2/R$. Bij andere spiegel-exemplaren zouden wij dit moeten nagaan, en bevestigd kunnen vinden. Ten slotte kunnen wij uit ons resultaat wederom afleiden de terugkaatsingswet van de lichtstralen. Immers: de verbindingslijn van voorwerp en beeld (de „as”) zij horizontaal en de stijgingshoek voor een naburige invallende straal, die den spiegel een kleinen afstand ε boven de as treft, zij ε/a . Bij een platten spiegel zou in het trefpunt de normaal horizontaal staan. De stijging van den teruggekaatste straal zou ook zijn ε/a . Maar nu is de spiegelnormaal gedraaid: hoek ε/R . De teruggekaatste straal heeft een stijgingshoek ε/b , of $2\varepsilon/R$ minder dan bij een platten spiegel. Dit klopt met het draaien van de normaal over een hoek ε/R .

Het zal duidelijk zijn, dat bij zulk een behandelingswijze ernaar gestreefd wordt, om de zaak zelf den leerlingen voor oogen te stellen. De abstracties: lichtstraal en reflectiewet, komen telkens aan het eind, en niet aan het begin.

Het begrip lichtstraal wordt gewonnen uit geheel andere proeven. Daar bekijkt men bundels van zonlicht, of van booglicht, zichtbaar door stofjes of rook. Zij zijn afkomstig van lichtbronnen, waarin wij niet met het bloote oog kunnen kijken. Het is een kunst op zichzelf, om in te zien dat deze gelijksoortig zijn aan wat van gewone voorwerpen uitgaat.

Met een z.g. optische schijf kunnen we een bundel licht laten invallen op, en terugkaatsen door een spiegel, wij kunnen de hoeken meten. Dat is illustratie, illustratie van een abstracte regel, het is opzettelijk bedacht, en het uitgangspunt is geweest het reeds weten. Daarom hoort deze proef niet aan het begin, maar aan het eind der vlakke-spiegelproeven.

Een ander voorbeeld levert de wet van Archimedes, aangaande het schijnbare gewichtsverlies van ondergedompelde lichamen. Hier is het de strijd der massa's, de drang naar omlaag waar het om gaat, en het is de noodzaak om bij het dalen een zekere massa water omhoog te persen, die maakt dat het zinkende lichaam door een geringere kracht kan worden opgehouden dan met zijn volle gewicht overeenkomt.

Wij zetten een maatglas op een balans, gedeeltelijk gevuld. Wegen. Leggen er een massa naast op de schaal. Wegen de som. Nu zal het geheel stellig niet méér kunnen wegen, wanneer de massa in het water gehangen wordt en aan koord en staafje steunt op den rand van het glas. Dit blijkt ook niet het geval, wanneer wij het probeeren. Maar het maatglas is nu hooger gevuld. Een hooger gevuld glas op zichzelf is zwaarder dan het lager gevulde. Dit blijkt ook waar te zijn, wanneer het hooger gevuld zijn het gevolg is van verdringen van water door een andere massa, die overigens afzonderlijk opgehangen is. Welnu: bij de ophanging op den glasrand vond ik, dat het glas op de balans drukte met de kracht van de gewichten van glas en water plus lichaam. Nu zie ik, dat alleen het hooger gevulde glas reeds drukt met het gewicht van het oorspronkelijk glas en water plus het verdrongen water. Dus kan door het koord heen slechts de kracht gewerkt hebben van 't lichaamsgewicht min 't gewicht van het verdrongen water.

Wanneer wij door aanschouwing en beschouwing van het geval zelf al tot Archimedes' uitkomst gekomen zijn, kunnen wij de bekende proef van 's Gravesande¹⁾ doen ter contrôle. Zou men met het uitspreken van Archimedes' wet begonnen zijn en daarna deze proef gedaan hebben, dan zou het een illustratie geweest zijn, een opzettelijk bedachte en zeer fraaie illustratie, maar het uitgangspunt zou niet gelegen hebben in de naïeve onbevooroordeelde beschouwing van het concrete geval.

Het is zeer noodig, dat de rol van het verdrongen water op den voorgrond komt. Immers, het is alsof men aan een hefboom aan den anderen kant een tegenmassa hangt, en nu ziet,

¹⁾ Aan den arm eener balans hangen een cilindrisch emmertje en daaronder een koperen cylinder, die het emmertje juist kan opvullen. Onderdompeling van den cylinder verstoort het evenwicht. Vulling van het emmertje met water herstelt het evenwicht, zoodat het gewicht van dit water gelijk is aan den opwaartschen druk op den ondergedompelden cylinder.

dat het gewicht schijnbaar verminderd is. Ik mis in de gangbare leerboeken het inzicht, van wat nu eigenlijk het verdrongen water ermee te maken heeft. 't Zou immers best kunnen dat Archimedes slechts een eenvoudige regel gaf om 't gewichtsverlies te kunnen berekenen, maar dat overigens het verdrongen water er niet toe deed?

De gegeven voorbeelden zijn met andere te vermeerderen. Het wezenlijke ligt in de voor oogen gestelde concreetheid van het geval, en onze reactie daarop van nadenkend beschouwen en voordenkend fantaseeren, met ten slotte onze bevestigendoordeelende toetsing.

ALGEBRAISCHE PROPAEDEUSE OP DE LAGERE SCHOOL IN VERBAND MET DE AANSLUITING L. O. EN M. O. (REKENEN MET LETTERS) I

DOOR

Dr. W. F. DE GROOT.

Wanneer men de wiskundeleerboeken der H. B. S. van heden vergelijkt met die van een jaar of 30 geleden, kan men in twee opzichten een verandering te bespeuren. Ten eerste treft men in de tegenwoordige leerboeken onderwerpen aan die men in de vroegere niet vond en ten tweede openbaart zich in de methodiek een grotere behoefte aan scherpte. Wat dit laatste punt betreft, lopen de verschillende leerboeken nog sterk uiteen en gaat de eene schrijver stukken verder dan de ander.

Bepalen wij ons voor ons doel alleen tot de algebra, dan behoren tot die nieuwe onderwerpen: De reststelling, Bernoulliaans Bewijs, grafieken, onderzoek van functies en de eerste beginselen der differentiaal en integraalrekening. Ook de eisen voor het eindexamen zijn vooral voor het gymnasium uitgebreid, o. a. met de analytische meetkunde.

Er is dus een algemene tendenz om onderwerpen, die aanvankelijk tot het terrein der universiteit behoorden in het middelbaar en gymnasiaal onderwijs op te nemen. Dit streven houdt natuurlijk verband met de zeer begrijpelijke behoefte het onderwijs in overeenstemming te brengen met het mathematische denken van de tijd. Wil echter, door dit overbrengen van universitaire leerstof naar de H. B. S. en het

gymnasium het programma niet overladen worden, dan dient daarmee gepaard te gaan een prijs geven van die onderwerpen die, misschien op zichzelf wel interessant, in een te ver verwijderd verband zijn komen te staan met het wiskundige denken van deze tijd.

Wij kunnen maar niet onbegrensd doorgaan met nieuwe onderwerpen en behandelingswijzen van de universiteit naar de middelbare school over te hevelen, wanneer daar niet mee gepaard gaat een opruimen van fossiele vormen. En dit laatste nu valt de leraren zo moeilijk; het lukt hun niet om, terwille van het opnemen van meer actuele onderwerpen, het mes te zetten in de leerstof, waarmee zij zelf zijn opgegroeid en die zij ook jarenlang zelf hebben onderwezen. Het is nog niet lang geleden, dat in een samenkomst van wiskundeleraren een der aanwezigen aan de vergadering het werk voorlegde van een examen in het buitenland, dat geacht kon worden op dezelfde hoogte te staan als ons eindexamen H. B. S. Hij wees erop, dat de vraagstukken voor stereometrie op een veel lager plan stonden dan die, welke wij gewoon zijn hier in Holland aan onze kandidaten voor te zetten. Hier tegenover stond echter, dat de buitenlandse kandidaten vraagstukken kregen op te lossen uit de differentiaal- en integraalrekening, iets wat voor onze leerlingen onmogelijk is, omdat deze onderwerpen niet voor de H. B. S. zijn voorgeschreven. De achteruitgang in de beheersing der voor ons zo vertrouwde elementaire leerstof werd door den betrokken docent ten zeerste betreurd. Het kwam mij echter voor, dat dit ten onrechte was, want opnemng van het nieuwe brengt nu eenmaal vanzelf een terugdringen van het oude met zich mede, dat is de prijs, die men er voor betalen moet en wanneer men goed de balans opmaakt dan is er per saldo winst en geen verlies.

Vernieuwing der leerstof brengt dus mede, dat oude leerstof van het H. B. S.-programma dient te vervallen. Dit kan echter nog op twee manieren gebeuren: de onderwerpen worden niet meer onderwezen of ze nemen deel aan de algemene opschuiving van boven naar beneden en worden aldus leerstof van de lagere school. Die tweede mogelijkheid voert ons naar het onderwerp van dit artikel, namelijk de vraag of en in hoeverre een propaedeuse van de algebra op de lagere school mogelijk is.

Evenmin in het programma der H. B. S. maar niet onge-

limiteerd nieuwe onderwerpen kunnen worden opgenomen, zonder dat oude vervallen, evenmin is dat mogelijk bij de lagere school. De eerste vraag, die ons dus heeft bezig te houden is: Kan er voor die nieuwe onderwerpen ruimte worden gemaakt? Zijn wellicht in het leerplan voor de rekenkunde ook fossiele resten op te ruimen?

Inderdaad, die zijn er! De romansommen! Men vreze niet, dat ik over dit troetelkind van het lager onderwijs, dat door een voortdurende en bijzondere zorg van tientallen jaren schier alle natuurlijkheid heeft verloren, zo zonder meer het „la mort sans phrase” zal uitspreken.

Om te beginnen, wil ik gaarne verklaren, dat het geenszins mijn bedoeling is alle beredeneersommen uit het lager onderwijs te bannen, mij is het alleen te doen dit onderdeel van zijn uitwassen te zuiveren. Dit stelt ons al direct voor de moeilijkheid: Wat zijn de uitwassen en wie zal dat moeten beoordelen?

Of hiervoor de onderwijzers of de wiskundeleraren, die door het jaarlijks terugkerende toelatingsexamen hun routine onderhouden, hiervoor de geschikte personen zijn, betwijfel ik. Ik geloof dat een commissie, waar naast een onderwijzer en een leraar enige intellectuelen buiten het onderwijs zitting hebben, goed werk zou kunnen doen. Van deze intellectuelen wordt alleen verlangd, dat zij op de lagere school voor het rekenen en op de H. B. S. voor de wiskunde tot de goede leerlingen hebben behoord. Het criterium of een beredeneersom ongeschikt is of niet, behoort te zijn of een nietgeroutineerde intellectueel over zo'n vraagstuk moet piekeren of niet. Is dit niet het geval, en weten zij het vraagstuk helder uiteen te zetten en te verklaren, dan wordt het voor de lagere school goedgekeurd. U kunt er zeker van zijn, dat hiermee over een zeer groot aantal romansommen het vonnis is geveld.

Laten wij ons afvragen, of het wel zin heeft om aan kinderen van de lagere scholen problemen voor te leggen, waarover volwassen intellectuelen, soms ook niet ervaren leraren in de wiskunde, zich het hoofd breken? De vaardigheid, die sommige leerlingen der lagere school in het oplossen dezer vraagstukken bereiken, kan alleen verkregen worden door dressuur en africhterij; het wordt een handwerk, dat machinaal bedreven wordt, wanneer men in de opgave maar het type herkent,

waartoe ze gerekend moet worden. Beleeft de candidaat de vreugde van het „Aha-Erlebnis”, dan is hij er, zo niet, dan is hij verloren, want hij weet bij ervaring, dat het hem nog nooit gelukt is door eigen denken een vraagstuk op te lossen, dat niet besproken en eindeloos herhaald is.

En nu zou deze dressuur nog te verdedigen zijn, wanneer het òf een goede hersengymnastiek was òf wanneer men die rekenvaardigheid in zijn latere leven nodig had. Wat het tweede punt betreft zijn wij het vlugste klaar. Wie ter wereld is ooit een romanvraagstuk tegengekomen dan als puzzle in een krant of tijdschrift? En als zodanig zijn die problemen zeker niet van belang ontbloot. Bij gelegenheid werpt graag de gehele familiekring zich op zulk een hersenkronkeling. Maar het moet ook weer niet te dikwijls voorkomen, men moet er zo eens tegen aanlopen en op dat oogenblik niets beters te doen hebben.

Met het eerste punt, namelijk het romanvraagstuk als hersengymnastiek zijn wij niet zo gauw klaar, omdat het zich op grond van dit motief zo lang heeft gehandhaafd. Toch ben ik van mening, dat dit motief onjuist is, omdat de geestelijke vermogens der kinderen zo goed als niet worden geoefend door leerstof die ver boven hun bevattings uitgaat en buiten de sfeer hunner belangstelling ligt.

Hoe machinaal en gedachtenloos de kinderen de rekenloopjes toepassen kan iedereen weten, die enige jaren het toelatingsexamen heeft afgenomen. Ik weet wel, dat die ervaring mij voor jaren tot de stelling bracht: Kinderen van 12 jaar zijn onexamineerbaar. Een moeilijke vraag, waarop ze afgericht zijn, wordt met een radheid en vaardigheid beantwoord, waar het gedachteloze dik ophigt, terwijl de meest elementaire vraag, niet liggende binnen het gewone kader, onbeantwoord blijft. Dit is het gevolg, wanneer het onderwijs het eigen denken der leerlingen niet op gang brengt en door een te grote graad van moeilijkheid veel te sterk onder het teken der nabootsing staat. Want zo is het feitelijk met het rekenonderwijs gesteld, men bootst een bepaald type in allerlei variaties zo dikwijls na, dat men de handgreep vanzelf doet zonder nadenken. Het gaat er dus maar om het type te herkennen. Dat dit een leerling wel eens een moeilijk oogenblik kan bezorgen constateerde eens een rector, die bij het schriftelijk toelatingsexamen surveilleerde. Met een benauwd gezicht vroeg de candidaat hem: „Gaat dit vraagstuk net als de som met de bomen?”

Natuurlijk zijn er wel leerlingen, maar dit zijn de uitzonderingen, die bij het rekenen een zekere mate van zelfstandigheid aan de dag leggen; de ervaring heeft mij geleerd, dat dit zo goed als in alle gevallen een uiting is van een zeer goed intellect. Het omgekeerde echter is niet waar. Voor enige jaren deelde een bekend hoogleraar in de physica op een colloquium mede, dat de rekensommen op de lagere school hem steeds de grootste moeite hadden gegeven.

Nemen wij dus vereenvoudiging van het rekenonderwijs aan, dan moet thans de vraag worden beantwoord, wat er in de vrijgekomen tijd voor de al te gekunstelde romansommen in de plaats moet komen. Zoals uit de titel blijkt, stel ik voor: algebraïsche propaedeuse, rekenkunde met letters.

Mijn overtuiging, dat de lagere school een algebraïsche propaedeuse moet geven, een denkbeeld, dat ik reeds jaren voorstond, werd versterkt, toen ik in het Rapport-Bolkestein las:

„Daarentegen heeft de Commissie gemeend op een ander punt — de toelaatbaarheid van de in de wiskunde gangbare verkorte schrijfwijzen — met het oog op een betere aaneensluiting van lagere en middelbare school, wèl een bindend voorschrift te moeten geven. Waar de opgave wiskundig gesproken het karakter draagt van één of meer lineaire vergelijkingen, is het averechtse selectie, de kandidaten — en daarmee de lagere school — te dwingen gebruik te maken van zogenaamd „rekenkundige methoden”, waarvan de niet geringe moeilijkheid voor de leerling in hoofdzaak hierin bestaat, dat hij zijn gebruik maken van verkorte aanduidingen voor niet numeriek bekende grootheden achteraf moet maskeren in een groot aantal woorden, die als redeneringen gelden, maar inderdaad voor hem veelal niets dan geheugenprestaties zijn. Mathematisch geschoolden, die niet door het lager onderwijs met dit soort van „oplossingen” voortdurend in aanraking blijven, plegen onder die voorwaarde moeilijk raad te weten met zulke sommen; evenals bij de spelling schijnt het ons hier onjuist, aan een candidaat voor de middelbare school een eis te stellen, waaraan de volwassen intellectueel niet voldoet.”

Deze passage bracht mij op het vermoeden, dat wellicht nu de tijd rijp was om de invoering van rekenkunde met letters op de lagere school te bepleiten.

Voorop staat, dat het niet mijn bedoeling is om reeds op de lagere school te werken met de algebraïsche of wel richtingsgetallen, het zijn rekenkundige dus tekenloze getallen. Wij blijven dus in het gebied der rekenkunde, maar zullen ons daarbij bedienen van de formules en de vergelijking. Bovendien

zullen wij ter wille der aanschouwelijkheid ook gebruik maken van de grafische voorstelling en ter oefening in het werken met letters enige aandacht schenken aan de meest elementaire techniek.

Beginnen wij met wat Percy Nunn in zijn bekend handboek „The Teaching of Algebra” aanduidt met „The Shorthand of Algebra”, algebra als kortschrift, waarbij mededelingen van rekenkundige aard door een formule of een vergelijking worden uitgedrukt. Hiervoor kunnen dienen de opgaven uit § 2 van het algebraboek van de Groot en de Jong, deel I. Het zijn vragen als:

Breng de volgende mededelingen in vergelijking:

1. Vermeerdert men zeker getal met 6, dan krijgt men tweemaal dit getal.
2. Vermindert men de helft van een getal met drie dan krijgt men 2.
3. Een boer heeft een zeker aantal koeien en tweemaal zoveel schapen, samen 21 stuks, etc.

Deze opgaven zou men kunnen aanvullen met het in formule brengen van kwantitatieve betrekkingen als: oppervlakte rechthoek = lengte \times breedte, $0 = l \times h$; inhoud recht parallelpipipedum = lengte \times breedte \times hoogte, $1 = l \times b \times h$.

Deze opgaven kunnen aangevuld worden met die van § 8, de Groot en de Jong, deel I. Bijv.:

1. Iemand heeft f 100.— op de spaarbank; elke maand bespaart hij f 2.—. Stel een formule op, die zijn bezit B voorstelt na n maanden.
2. Da barometerstand wordt voor elke 10 meter, die men stijgt, 1 mm lager. Geef een formule voor de barometerstand op een hoogte van h meter, als de barometer aan het oppervlak op G mm staat.
3. Een rechthoek met een oppervlak van a cm² moet een breedte van b cm hebben. Stel een formule voor de lengte l op.
4. Een getal heeft 3 cijfers; dat der honderdtallen is a , dat der tientallen b , dat der eenheden c . Druk de waarde van het getal in a , b en c uit.
5. Hoeveel diagonalen kan men uit een hoekpunt van een n -hoek trekken? Hoeveel in het geheel? etc.

Ook zijn geschikt de formules voor de oppervlakte van een parallellogram, driehoek, trapezium en een vierhoek waar van de diagonalen loodrecht op elkaar staan.

De oppervlakte van een parallellogram laat men proefondervindelijk afleiden uit die van een rechthoek. Het beste is, dat iedere leerling een parallellogram knipt en de opdracht krijgt dit parallellogram weer zo in tweeën te knippen, dat de twee aldus verkregen delen op andere wijze aaneengevoegd een rechthoek vormen. Heeft men voor de oppervlakte van het parallellogram eenmaal gevonden $0 = h.b$, dan moeten de leer-

lingen zelf weer proefondervindelijk en aan de hand der aanschouwing de oppervlakte vinden van een driehoek. Staat die eenmaal vast, dan kan langs logische weg de formule worden afgeleid van een trapezium en een vierhoek waarvan de diagonalen loodrecht op elkaar staan.

Incidenteel ontmoet men dan al zekere betrekkingen als $h(a + b) = ha + hb$, die met eenvoudige rekenvoorbeelden worden toegelicht.

Zijn de leerlingen wat vertrouwd geraakt met het uitspreken van kwantitatieve betrekkingen door middel van letters, dan ga men over tot het oplossen van eenvoudige rekenvraagstukken door middel van vergelijkingen. Ook hierbij is het aangewezen om de theorie aan eenvoudige problemen te ontwikkelen. Bijvoorbeeld:

Als men bij het tweevoud van een getal 15 optelt, krijgt men 34 tot uitkomst. Welk getal was dat?

Stelt men het gevraagde x , dan komt men tot de vergelijking $2x + 15 = 34$; $2x = 19$; $x = 9\frac{1}{2}$.

Het gaat er nu vooral om, dat de leerling zich goed duidelijk maakt, wat de zin is van de manipulaties, die hij uitvoert. Deze worden hem het duidelijkst, wanneer hij een vergelijking leert zien als de gelijkheid van twee getallen, want dan is het bijna vanzelfsprekend, dat men op de beide leden de volgende bewerkingen mag toepassen:

1. Men mag beide leden met eenzelfde getal vermeerderen of verminderen.
2. Men mag beide leden met een zelfde getal vermenigvuldigen of door een zelfde getal delen. Na deze bewerkingen behoudt men twee leden, die aan elkaar gelijk zijn.

Nog een voorbeeld:

Vermeerdert men een getal met 8, dan krijgt men zevenmaal zoveel als het derde deel ervan. Welk getal is dat?

De vergelijking wordt: $x + 8 = 7 \times \frac{x}{3}$; $8 = \frac{4}{3}x$; $24 = 4x$;
 $6 = x$.

Men heeft hier dus drie van de geoorloofde bewerkingen toegepast. Onbegrensd is het aantal rekenkundige vraagstukken, dat aan de hand van zulke eenvoudige vergelijkingen kan worden opgelost. (Zie § 4, deel 1, de Groot en de Jong).

Op een vergadering uitgaande van de Nederlandse Daltonvereniging gehouden in het gebouw der Nieuwe School

vereniging in de Jan Luykenstraat te Amsterdam, heeft de schrijver van dit artikel over het zelfde onderwerp gesproken.

Aan het einde van de discussies brachten de heren Bakkum en Jonges, beide onderwijzers van de school van den heer Vrij, verslag uit van het resultaat van het gebruik van letters bij oplossing van vraagstukken, in de drie maanden dat ze er mee bezig zijn en ze verklaarden zich tevreden over de uitslag. Zij stelden aan de leden de hier onder afgedrukte modellen van door de leerlingen gegeven oplossingen ter hand. *a.* is de rekenkundige oplossing, *b.* de algebraïsche. Men ziet hieruit duidelijk, dat de algebraïsche oplossing voorlopig nog een sterk rekenkundige inslag heeft en dat het ineens omzetten van de opgaaf in algebraïsch een standpunt is, waar toe de leerlingen zich eerst langzamerhand moeten opwerken. Bovendien laten de oplossingen van de algebraïsche vergelijkingen aan het eind duidelijk zien, dat aan de toepassing van de bekende regels op de beide leden der vergelijking nog een stadium voorafgaat, waarin de leerlingen zich bedienen van meer rekenkundig georiënteerde oplossingsmethoden. Een vergelijking als $3x + 12 = 30$ doet hen denken aan de uit de rekenkunde bekende opgaaf $\dots + 12 = 30$.

- I. Een regenbak is 3 m lang, 2 m breed en 4 m diep. Een andere bak, die 100 l. meer kan bevatten is 4 m. diep en 25 dm breed. Hoe lang is de tweede bak?
- a. Inh. 1e bak 24 m^3 .
 Inh. 2e bak $24,1 \text{ m}^3$.
 Was de diepte v. d. 2e bak 1 m, dan was de inh. 10 m^3 .
 De inh. is echter $24,1 \text{ m}^3$; de diepte is dus $(24,1 \text{ m}^3 : 10 \text{ m}^3) \times 1 \text{ dm} = 2,41 \text{ m}$.
- b. Inh. 1e bak 24 m^3
 Inh. 2e bak $24,1 \text{ m}^3$.
 Lengte 2e bak x .
 Inh. 2e bak $10x$.
 $10x = 24,1$.
 $x = 2,41$.
 Diepte = $2,41 \text{ m}$.
- II. Iemand heeft 100 geldstukken, kwartjes en rijksdaalders ter waarde van $f81,25$. Hoeveel geldstukken van iedere soort heeft hij?
- a. Waren het allemaal kwartjes dan was de waarde $100 \times f0,25 = f25,-$.
 De waarde is echter $f81,25$; dit is $f56,25$ meer. Telkens als er een kw. door een rijksd. vervangen wordt, wordt dit verschil $f2,25$ minder. Dit moet $f56,25 : f2,25 = 25 \times$ gebeuren.
 Er zijn dus 25 rijksd. en 75 kw.
- b. Er zijn x kw.
 Er zijn $100 - x$ rijksd.
 Waarde kw. $0,25x$.
 Waarde rijksd. $250 - 2,50x$.
 Samen $250 - 2,25x$.
 $250 - 2,25x = 81,25$
 $250 - 168,75 = 81,25$
 $2,25x = 168,75$.
 $x = 75$.
 Er zijn 75 kw. en 25 rijksd.

III. Een aantal kersen wordt onder 15 jongens verdeeld. Waren er 3 jongens minder geweest, dan had elk 4 kersen meer ontvangen. Hoeveel kersen waren er?

a. De tweede keer krijgt elk 4 kersen meer.
Samen krijgen ze er 12×4 k. = 48 k. meer.
Dit is het aantal van 3 j.
Een jongen kreeg $48 \text{ k.} : 3 = 16$ k.

Er waren 15×16 k. = 240 k.

(Beide opl. zijn spontaan gevonden).

b. Aantal kersen = $60 x$.
Eerst ieder $60 x : 15 = 4 x$.
Later ieder $60 x : 12 = 5 x$.
Verschil = x .
 $x = 4$.
Aantal kersen is $60 \times 4 = 240$ k.

IV. A heeft $f 1500$ uitstaan tegen 4% . B $f 2500$ tegen $4\frac{1}{2}\%$ en C $f 3500$ tegen $5\frac{1}{2}\%$. D heeft zijn kap. uitgezet tegen 3% en ontvangt in een jaar evenveel rente als A, B en C samen in $\frac{2}{3}$ jaar. Hoe groot is 't kap. van D?

a. Rente A = $4 \times f 15 = f 60$.
Rente B = $4\frac{1}{2} \times f 25 = f 112.50$.
Rente C = $5\frac{1}{2} \times f 35 = f 192.50$.

Samen in 1 j. $f 365$.

Rente in $\frac{2}{3}$ j. : $\frac{2}{3} \times f 365 = f 219$.

$f 100$ van D's kap. brengt per jaar op $3 \times f 1 = f 3$.

Het kap. van D is $(f 219 : f 3) \times f 100 = f 73.00$.

b. Kap. D = $100 x$.
Rente in 1 j. $3 x$.
 $3 x = f 219$.
 $x = 73$.
Kap. D = $f 7300$.

V. De vergelijkingen kunnen in 't begin eenvoudig zo opgelost worden:

$$3x + 12 = 30.$$

$$18 + 12 = 30.$$

$$3x = 18.$$

$$x = 6.$$

$$3x + 42 = 9x.$$

$$3x + 6x = 9x.$$

$$6x = 42.$$

$$x = 7.$$

$$3x - 12 = 3.$$

$$15 - 12 = 3.$$

$$3x = 15.$$

$$x = 5.$$

$$4x - 4 = 2x.$$

$$4x - 2x = 2x.$$

$$2x = 4.$$

$$x = 2.$$

Grafieken. Om het element van de aanschouwing in het rekenonderwijs wat meer tot zijn recht te laten komen, is het zeer gewenst om een plaats in te ruimen voor het zo instructieve onderdeel: de grafische voorstellingen.

Het komt mij voor, dat de eerste beginselen van dit onderwerp in bijzondere mate voor de lagere school geschikt zijn, meer nog dan voor de H. B. S. De paragrafen 44 tot en met 55 van hoofdstuk VII, deel I, Algebra van de Groot en

de Jong kunnen zonder bezwaar naar de lagere school verhuizen.

Op het gebied van de economie, handel en bevolking zijn tal van onderwerpen en grootheden te bedenken wier verandering met de tijd of met de plaats door een grafiek kan worden verduidelijkt. Bovendien is het vooral voor leerlingen der lagere school zeer instructief om eens het temperatuurverloop gedurende een dag grafisch voor te stellen, beschikt men dan ook nog over de temperatuurlijn door een thermometer op die dag geregistreerd, dan laten zich daar zeer leerzame beschouwingen aan vastknopen over de betrouwbaarheid der interpolatie. (Zie § 54, deel I, Algebra, de Groot en de Jong).

Zeer geschikt is ook de lengte van de schaduw van een stok in de loop van een dag op te meten, men krijgt dan de volgende vragen:

1. *Stel de lengte der schaduw grafisch voor.*
2. *Hoe lang is de schaduw om 11 uur, om 1 $\frac{3}{4}$ uur?*
3. *Hoe laat was de schaduw het kortst? Hadt gij dit verwacht?*
4. *Is de lengte der schaduw, die gij voor tijden, waarop niet is waargenomen, uit de grafiek kunt vinden, betrouwbaar?*
Waar vindt gij, dat de interpolatie het betrouwbaarst is, bij de temperatuurlijn of bij de schaduwlijn? Waarom?

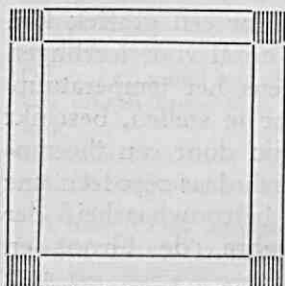
Zulk een schaduwlijn moet op verschillende tijden van het jaar getekend worden, bijv. omstreeks half September, December en Juni en gelet worden op het tijdstip van de kleinste schaduwlengte.

Nog een geschikt voorbeeld is, de groei van een plant. Percy Nunn neemt hiervoor de groei van een tulp. Om de week meet men de lengte van de plant en zet die lengte op gelijke afstanden als verticale lijnen uit. Men kan nu de volgende vragen stellen:

1. *Teken de lengte van de plant op elke dag in de onderstelling, dat zij in de loop van de week dagelijks evenveel groeit.*
2. *Denkt gij dat de plant op tussen gelegen dagen werkelijk 20 lang geweest is als gij getekend hebt in de eerste vraag?*
3. *Welke onwaarschijnlijkheid toont de figuur van vraag 1?*

De beantwoording van vraag 3 brengt tot het inzicht, dat men door de toppen der verticale lijnen, die de gemeten lengten voorstellen, een vloeiend verlopende kromme moet trekken.

Een zeer instructief probleem, dat zich bijzonder voor grafische behandeling leent is het maken van een bakje met zo groot mogelijke inhoud, uit een gegeven vierkant stuk karton.



De onderwijzer geeft iedere leerling een stuk stevig tekenpapier mee naar huis, van een afmeting van bijv. 20×20 cm. Ieder krijgt de opdracht daarvan een open bakje te plakken, maar met verschillend opstaand randje. Men begint bijv. met een randje van een halve centimeter om zo opklim-
mend met een halve centimeter, negen-
tien bakjes te krijgen te beginnen met

met een platte doos en eindigende met een naaldenkoker van $9\frac{1}{2}$ cm hoogte. De volgende dag brengen alle leerlingen hun dozen mee, die naast elkaar op tafel worden gezet in volgorde van de grootte der opstaande rand.

Het effect is verrassend, zij zien daar duidelijk voor zich, dat de inhoud eerst toeneemt, om daarna weer af te nemen, iets wat geen leerling zou hebben voorspeld. Er moet dus een breedte zijn waarvoor de inhoud van de open doos zo groot mogelijk is. Deze breedte zal nu langs grafische weg worden benaderd. Hiertoe wordt de inhoud van de 19 bakjes uitgerekend, waarbij men zich al dan niet kan bedienen van de betrekking $I = h(20 - 2h)^2$. De inhouden worden weer afgezet op verticale lijnen, op dezelfde afstand van elkaar getekend, en door de toppen ervan wordt een vloeiend verlopende kromme getrokken. De plaats van de verticaal door de top geeft de breedte aan waarvan de inhoud zo groot mogelijk is.

Hoe dit vraagstuk zich laat variëren en welke vragen zijn te stellen leert § 56 van Deel I, Algebra, de Groot en de Jong. Men gaat hiermee zo ver als het bevattingsvermogen der leerlingen reikt. Uit de grote gemakkelijheid waarmee de leerlingen uit de 1e klasse van de H.B.S. en het Gymnasium dit soort vraagstukken oplossen, durf ik wel de gevolgtrekking te maken, dat zij ook niet voor de hoogste klasse der lagere school te moeilijk zijn. Zeker ben ik er van overtuigd, dat men over de belangstelling niet te klagen zal hebben; indien er tijd voor gevonden kan worden kan

ook nog wat aandacht worden geschonken aan enige technische vaardigheid in het werken met letters. Wanneer men hierbij niet te hoog grijpt, behoeft men het voor de moeilijkheid niet te laten. Ik bedoel oefeningen als de volgende:

Verdrijf de haken uit:

$$2(a + b) + 3(a - b); \quad a^2 \times a^3 = ? \quad a^n : a^p = ?$$

$$(4a + 8b - 4c) : 4; \quad a^n \times a^p = ?$$

Schrijf de volgende veeltermen als producten:

$$6a + 2, \quad ay - by + y, \quad a^7 - a^5 + a^2, \quad 6a^2b - 4ab.$$

Eenvoudige opgaven over breuken, welke een directe toepassing zijn van de volgende regels:

1. Een breuk behoudt haar waarde wanneer men teller en noemer door een zelfde getal deelt of met een zelfde getal vermenigvuldigt.
2. Men deelt een gedurig product door een getal, wanneer men de factoren door dat getal deelt.

Enige voorbeelden:

Vereenvoudig: $\frac{2^2 3^3 7^2}{6 \times 21}$; $\frac{2a^2 b^3 c}{ab}$; $\frac{x^3 - 2x}{x - 2}$; $\frac{12a^3 + 3a^2}{3a}$ etc.

Uit de rekenkunde is bekend, dat men de som of het verschil van twee breuken tot één breuk kan verenigen, indien de noemers van die breuken dezelfde zijn. Zijn de noemers der gegeven breuken niet aan elkaar gelijk, dan maakt men de breuken gelijknamig door het kleinste gemene veelvoud der noemers te zoeken.

Voorbeelden: $\frac{p}{a} + \frac{q}{a} - \frac{v}{a}$; $\frac{x}{2} + \frac{x}{3} + \frac{x-2}{4}$; $\frac{a+b}{a} + \frac{a-b}{a}$;
 $\frac{p}{ab} + \frac{q}{b} + 1$; $1 + \frac{v}{x-y}$; $\frac{a+b}{ad} + \frac{2a+b}{bd}$.

De door mij bedoelde algebraïsche propaedeuse bestaat dus in:

1. Algebra als kortschrift. Het in formule brengen van mededelingen van rekenkundige aard.
2. De grafiek als het meetkundige beeld van kwantitatieve betrekkingen.
3. Eenvoudige techniek met door letters voorgestelde rekenkundige getallen.
4. Het oplossen der zogenaamde romansommen, gezuiverd van de al te artificieele producten, door middel van vergelijkingen.

Slot volgt.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

DE VOOROPLEIDING
VOOR EEN NATUURWETENSCHAPPELIJKE STUDIE.

Het is in het algemeen heel moeilijk de waarde van statistieken te beoordeelen. Dat kan eigenlijk alleen de samensteller, die den aard der verwerkte gegevens kent.

Daarom wil ik niet trachten de gegeven cijfers in het stuk van prof. Koningsberger¹⁾ nader te ontleden, zooals de schr. verzoekt, maar toch wel een enkele opmerking dienaangaande maken.

Bij tabel IV, die een eenigszins ongunstigen kijk geeft op de Lyceumresultaten, merkt hij op, „dat het ongunstige cijfer voor het Lyceum hier wordt veroorzaakt door de resultaten door leerlingen van twee bepaalde bijzondere Lycea behaald”. Dit geeft mij aanleiding de vraag te stellen of de over het geheel gunstige cijfers voor het Gymnasium ook beïnvloed kunnen zijn door de resultaten van de leerlingen van één of twee bijzonder goede gymnasia. Ik vermoed, dat van de 192 individuen, over 7 jaren verdeeld, dat is dus gemiddeld slechts 27 per jaar, een heel groot percent afkomstig is van de beide gymnasia te Utrecht. Prof. K.'s kaartsysteem geeft daarop heel gemakkelijk het antwoord en hij weet ook, hoe de beide gymnasia te Utrecht staan aangeschreven. Bij het gemiddeld jaarcijfer van 27 zouden beide genoemde inrichtingen de geheele statistiek voor de gymnasia kunnen beheerschen; bij het gemiddelde jaarcijfer van 68, voor de H. B. S.'n is de invloed van één of twee scholen natuurlijk veel geringer.

Maar, afgezien hiervan, zou ik eenige factoren willen noemen, die de uitkomsten voor de H. B. S. nadeelig beïnvloeden en die met den aard van het gegeven onderwijs niets uit te staan hebben.

In plaatsen waar het Gymnasium en H. B. S. naast elkaar bestaan, weten vele ouders tot op het laatste oogenblik niet, waar ze hun kinderen naar toe zullen sturen. Van dergelijke ouders, die bij de inschrijving van candidaat-leerlingen nog eens komen praten, krijg ik vrijwel jaarlijks te hooren: „het hoofd der school zegt, dat mijn jongen best zal kunnen studeeren; moet hij dan niet naar het Gymnasium?”

Deze opvatting stamt natuurlijk uit den tijd, toen het G. nog de enige inrichting van voorbereidend hooger onderwijs was; maar ze werkt nog steeds. Het meerendeel der knappe jongens gaat naar het G.

Dit blijkt ook heel duidelijk uit de staten van het toelatingsexamen. Jaarlijks doen er een flink aantal examen voor beide inrichtingen, deels om een dubbele kans te hebben, deels om na de aangifte nog tijd te hebben om de beslissing te nemen.

Van de candidaten, die voor beide inrichtingen slagen, kiezen dan steeds, die met het beste praeadvies en het beste examen voor het meerendeel het Gymnasium.

Een tweede punt is de milieukwestie. De leerlingen van het G. komen uit een gemiddeld beter milieu dan die van de H. B. S. Deze ontegenzeggelijk gunstige factor, blijft aan de universiteit in even sterke, zoo niet in nog sterkere mate zijn invloed doen gelden.

¹⁾ Zie hiervoor Jrg. XVI, blad. 23 e. v.

Een derde punt, dat van misschien nog meer invloed op de verkregen statistieken is, is het volgende:

Tengevolge van de tijdsomstandigheden, zijn er in de laatste jaren, en dat zijn juist de jaren waarover de statistiek loopt, een vrij groot aantal jongens van de H. B. S. maar gaan studeeren, die dat niet hadden moeten doen; ze zien op het oogenblik geen uitweg en zoeken op die manier uitstel van executie. Een dergelijke categorie is er onder de abiturienten van het G. niet; deze zijn allen voorbestemd om naar de Universiteit te gaan.

De drie besproken factoren, die alle buiten het eigenlijk onderwijs staan, zijn m. i. niet voldoende om het nadeelig verschil voor de H. B. S. te verklaren.

Als ik nu nog in rekening breng, de factor, die prof. K. zelf naar voren brengt en die van veel meer invloed is dan prof. K. meent te moeten aannemen, n.l. het feit, dat de cursusduur van het G. een jaar langer is, zoodat de leerlingen gemiddeld (*dat „gemiddeld” begrijp ik niet*) een jaar ouder zijn wanneer ze aan de Universiteit aankomen, dan verwondert het mij dat het verschil niet veel grooter is en ben ik geneigd om aan te nemen, dat het H. B. S. onderwijs — qua talis — zelfs een betere voorbereiding geeft.

Groningen, 6 Maart '35.

Dr. B. SIJPKENS.

INTERNATIONAAL ONDERWIJSCONGRES TE BRUSSEL.

Ter gelegenheid van de internationale tentoonstelling te Brussel zal een internationaal onderwijscongres gehouden worden van 28 Juli—4 Aug. 1935. Uitvoerig programma met alle gewenschte inlichtingen te verkrijgen bij den algemeenen secretaris, den heer Edgard Philippet, Boulevard Maurice Lemonnier 110, Brussel.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Kees Boeke, *Kindergemeenschap. Ervaringen en perspectieven van „De Werkplaats” te Bilthoven*. Met 29 ill. Utrecht. Erven J. Bijleveld. 1934.

De herhaalde lezing van het werk van den heer Boeke heeft mijn overtuiging versterkt, dat het een zeer belangrijk paedagogisch geschrift is. Met groote bescheidenheid zet hij zijn denkbeelden uiteen en al zijn ze natuurlijk niet alle oorspronkelijk, meer dan eens treft ons een rake opmerking en origineele vondst. Men vindt in het boek van alles: algemeene beschouwingen (hoofdst. II, III, XIV) en vooral veel detailgegevens. De laatste zijn met opzet in overvloed gegeven: den schr. valt het, naarmate hij ouder wordt, moeilijker over de „grootte lijnen” zoo maar zonder meer te schrijven of te spreken. „Het leven is als het ware opgebouwd uit de zeer kleine en schijnbaar onbelangrijke dingen ...

Vooral bij opvoeding en onderwijs merken we telkens weer, hoe iets vast zit op een schijnbaar zeer nietige kleinigheid," schrijft hij op blz. 11. Hoe treffend juist is dit gezien en hoe komt dit woord van pas in onze dagen, nu allerlei paedagogen van groot en klein kaliber stikvol groote lijnen zitten, maar verzuimen de „kleinigheden" van de practijk aan te geven waarmede toch alles staat en valt. Hiermede is natuurlijk niet gezegd, dat de practische details primair zijn. „Niemand moet zich begeven in opvoedend werk, die zich niet geestelijk verdiept heeft. Ja, ik wil verder gaan en zeggen: niemand behoort er in te staan, die niet religieus leeft" (blz. 252). Wat Boeke dan onder dit religieuze verstaet zet hij in het laatste hoofdstuk: „Geestelijke achtergrond" uiteen: hij predikt daar een Neo-Christendom, dat heel ruim gedacht is.

Men zou Boeke kunnen onderbrengen bij de groep paedagogen, die het vrijheidsvaandel hoog houden. Hij is echter practisch genoeg, om de buitensporigheden der ultra's te verwerpen. „Wij ouderen moeten (of ik wil liever zeggen: mogen) het zoo inrichten, dat de kinderen de gelegenheid krijgen zich in zoo groot mogelijke vrijheid naar aard en aanleg te ontwikkelen, maar vanaf het begin moeten wij ons terdege bewust zijn, dat wij dit alleen kunnen en mogen doen als wij voortdurend hun daarbij de gelegenheid geven zich te ordenen en de innerlijke tucht een eereplaats te geven, even belangrijk als de vrijheid zelve.... Wij moeten tusschen twee klippen doorzeilen" (blz. 34). Als ieder weldenkend mensch verafschuwt hij de afgodendienst der diploma's, die in ons land zoo druk beoefend wordt: hij ziet echter ook in, dat, gegeven de huidige omstandigheden, de leerlingen geen dupen mogen worden van het idealisme van hun opvoeders. Vandaar zijn plan om diploma's voor zijn school en geestverwante inrichtingen in te stellen. Daarover kan men uitvoerig in het boek lezen, evenals over de talloze practische details van het eigenlijke werk en de daarbij gebruikte leermiddelen, die soms zeer vernuftig zijn samengesteld.

Kees Boeke geeft zich in zijn boek zooals hij is: een practische idealist die zich met hart en ziel aan zijn werk geeft. Zijn levensbeschouwing zal door velen verworpen worden, zijn onderwijsorganisatie niet algemeen aanvaard. Toch verdient zijn pionierswerk de aandacht van alle paedagogen, niet het minst van degenen, die door jarenlang routinewerk min of meer versuft zijn. Ik geloof, dat zij graag naar Boeke zullen luisteren, niet het minst door de sympathieke wijze, waarop hij over hen oordeelt en het goede ook in het werk der traditioneele scholen weet te waardeeren. Niemand late dit boek ongelezen. P. A. D.

Het onderwijs in het Nederlands aan de middelbare school. Rede, uitgesproken bij de opening van het twintigste studiejaar van de school voor taal- en letterkunde te 's-Gravenhage de 15e September 1934 door H. Godthelp. — P. Noordhoff N. V. 1934, Groningen, Batavia. f 0,75.

Van het belang van goed onderwijs in de moedertaal is iedere deskundige binnen en buiten de school overtuigd. Dat voor zulk onderwijs te weinig tijd beschikbaar is, stemt ieder ons toe. En dat de opvattingen van het moedertaalonderwijs sterk uiteenlopen, weten de docenten maar al

wel. Wanneer nu een collega, geplaatst op een verantwoordelijke post, belast als hij is met het vormen van leerkrachten in 't Nederlands, ons uiteenzet, wat hij onder goed onderwijs verstaat, en hoe hij dat geeft, dan is onze belangstelling ten zeerste gespannen. Maar teleurgesteld heb ik het geschrift uit de hand gelegd.

Enkele stellingen klinken ouderwets degelijk: *een belangwekkende inhoud gaat vóór de vorm, de geestvormende waarde weegt zwaarder dan de aesthetische* (pag. 29), hoewel dit met taalonderwijs als zodanig weinig te maken heeft. — *Meebouwen aan een rijke psychische ontplooiing der leerlingen is het doel van het taalonderwijs* zou ik kunnen onderschrijven, al wens ik onder deze formulering niet mijn naam te zetten. Maar bedenkelijk eenzijdig, wanbegrip vormend, acht ik een taalonderwijs, waarbij alleen kunstenaarstaal — de taal in gedichten, romans, toneelstukken — levende taal wordt genoemd. 's Heren Godthelps taalonderwijs bestaat n.l. in het doen van ontdekkingsstochten naar de mensen, zoals ze zich door en in taal hebben geopenbaard; ze, dat zijn de *krachtig bewust levende persoonlijkheden*, en dat blijken (of schijnen?) uitsluitend woordkunstenaars te zijn, in 't bijzonder de tegenwoordige: Du Perron e. a. De taal van advertenties, reclames, gemengde berichten, (die plegen anders nog al eens „pakkend”, „sensationeel” te zijn!) van leerboeken, de taal der wetenschap is dood! „Daar is de overgeleverde taal en zijn verstarring, alleen maar dienstdoende om verschijnselen te registreren.” Maar levende mensen gelijk Ter Braak, Greshoff e. a. „schuiven”(?) die overgeleverde taal. Wel voert de heer G., als een andere Pluizer, zijn leerlingen door die mufte graven van overgeleverde, „onpersoonlijke, onbeléefde, collectivistisch verstarde taal”, opdat zij er zich van „bevrijden, waar dit gewenst is, en zich er van bedienen, waar 't eveneens gewenst is”! — Men zou graag weten wanneer dat gewenst is. Als men een leerboek wil schrijven, of een wetenschappelijk opstel? En schrijft de heer G. volgens zijn oordeel levende of dode taal? Of bestaat de „schuif”kunst in 't rijkelijke gebruik van accenten en absolute superlatieven? — Uit de modellen, door hem in schema gegeven, worden we tot onze spijt omtrent zijn taalonderwijs niet nader ingelicht. Hij gaat uit van *De stoet der werkelozen*, een sonnet van Richard de Cneudt. Daarvan geeft hij een „psychisch=taalkundige analyse”, waaraan zijn leerlingen van de eerste klasse af gewend zijn. De inhoud van 't gedicht is als volgt: De dichter ziet op een kille regenachtige najaarsdag, terwijl de blaren van de bomen vallen, een troep werkloze mannen zwijgend en met strakke blik door de stad trekken. De laatste terzine luidt:

In vale verten hoor 'k de klokken zuchten,
en tragisch groot onder de grauwe luchten
zie ik den stoet der werkelozen gaan.

't Is een gedicht, waarop verschillende derde-klassers zouden aanvallen bij het zoeken naar een voordracht. 't Is door de *mise-en-scène*: de vallende blaren in najaarsregen bij „zuchtende” klokken behoorlijk *sensitieveel*, dus heel genietbaar voor die leeftijd. Geen enkel kind, dat toelichting nodig heeft.

Nu de analyse van den heer Godthelp: „In de laatste regel — Ik zie den stoet der werkelozen gaan — ligt de aanleiding tot 't ontstaan van

't gedicht; de dichter neemt met z'n gezichtszintuig een beweging van iets anders(?) waar. 't Subject *ik* richt z'n gezicht op 't object *stoet*, dat zelf subject is van de beweging *gaan*. De grondslag is dus een gebeuren in de ruimte, met een verhouding van aanschouwer tot aanschouwde.

„'t *Zien* in 't 1e couplet wordt al gauw verbonden met *denken* over wat hij *weet* van de oorzaken daarvan (geen werk, geen brood); ook blijkt al dadelijk uit de woordkeus (treurig=stil, strak van wee), dat de schrijver niet neutraal staat tegenover wat hij ziet, maar dat hij z'n ontroering, z'n medelijden, z'n droefheid over anderer leed openbaart; dus de aanwezigheid van *sociaal gevoel* toont in de aanduiding van de gemoedstoestand waarin hij komt door 't zien en denken.

„Bij een nadere ontleding blijkt dat de dichter in 't octaaf eerst de *stoet* beschijft op één moment, 't moment van eerste zien, dan als gevolg van dat zien 't *denken* over de oorzaken van de aanwezigheid van die *stoet* daar op dat moment meedeelt en dan, logisch hiermee samenhangend, de verdere *voortgang* van de *stoet* beschrijft....

„Omdat(?) hij in een kort gedicht, een Sonnet, véél zegt, van innerlijk en uiterlijk gebeuren, bezigt hij veel scherpgekozen adjectieven, praepositie en genitiefbepalingen: *treurig=stille stoet, stoeren mannen, kruispand bloed; in de kracht der jaren, strak van wee*” enz.

Ik durf niet verder over te nemen. Ik denk dat de lezers op de vraag tot slot: *Wat hebben mijn leerlingen nu gehad aan de analyse van dit gedicht?* met mij zullen antwoorden: „Een bitter beetje”. Wat een onbenullige opmerkingen. En vooral: wat een quasi=gewichtig verstandelijk uitpluizen van een doodeenvoudig gedicht! Als de heer Godthelp ons verzekert dat de leerlingen („en de ouders!”) zijn lessen zo heerlijk hebben gevonden, dan willen wij hem op zijn woord geloven, maar dan heeft hij stellig andere lessen gegeven dan deze en dan beschikt hij over persoonlijke eigenschappen, waardoor hij de kinderen boeit. Of zouden de Haagse leerlingen zoveel verschillen van de Amsterdamse?

Na deze modelles weet ik nog altijd niet, wat de heer G. bedoelt met *taalonderwijs*, op welke wijze hij „de taalkrachten activeert”. Wil hij zijn leerlingen, gelijk de heer Schneiders, tot dichten brengen of stelt hij zich tevreden met de taal des dagelijkschen levens? Hoe leert hij ze zich te bevrijden van die „onpersoonlijke, onbelèefde, verstarde” taal? Voor 't antwoord op deze vraag had ik graag de uitweiding over literatuuronderwijs gemist. Ook zou dan de rede in overeenstemming zijn geweest met de titel. Dat de heer G. geen onderscheid maakt tussen taal en literatuuronderwijs, is zijn goed recht, maar van practisch taalonderwijs verneemt men niets anders dan: dat hij zijn leerlingen laat schrijven over wat ze beleven.

Krijgen we dus niet te horen hoe de leerlingen de taal leren gebruiken, van zijn onderwijs in literatuur weten wij alles, als we vernemen, dat hij, „helaas!” slechts tijd vindt voor het behandelen van Nederlandse mensen en cultuurperiodes. Hij zou zo graag met z'n leerlingen documenten lezen uit alle culturen van alle eeuwen, om ze te behoeden voor bekrompenheid en chauvinisme. *Graag gaf hij heel wat uren, op de H. B. S. besteedt, aan 't instampen van positieve kennis cadeau in de stellige overtuiging dat het voor de leerlingen voor de practijk van hun latere maatschappelijke occupatie van oneindig veel belang zou zijn, als ze*

konden leren zien, hoe middeleeuws en modern tegelijk de beschrijving is van de nederdaling van de Babylonische godin Ishtar in de onderwereld, of als ze zagen hoe verrassend menselijk en van onze tijd de Pericles-rede van Thucydides is.

De heer G. zou dus graag van zijn les een volledige volksuniversiteit maken! En zelf gaat hij fel te keer tegen 't universiteitje-spelen van de lexicologen, van hen die hun leerlingen veel parate, praktische kennis willen bijbrengen! Meent hij nu in ernst, dat hij geen oppervlakkigheid en grootdoenerij aankweekt? Van eigen oppervlakkigheid geeft hij een doorslaand bewijs. Op pag. 33—34 vertelt hij, dat hij met zijn leerlingen onderzocht heeft hoe verschillend de naïef-vitale middeleeuwer, de a-psychologische moralisten der 19e eeuw met hun eng bewustzijn en schrijvers van de moderne tijd met hun ruimere psychologische bewusheid op dezelfde soort levensverschijnselen reageren. Dat is niet voor de poes! Daar zou een doctorandus, gesteld dat hij dit probleem aandorst in zijn overmoed, de nodige jaren werk aan hebben. Stel u gerust, lezer! De uitslag staat voor den simplistisch denkenden heer G. van te voren al vast, dus ook voor zijn leerlingen. De Middeleeuwer is naïef en schept intuïtief karakters. (Hoe dat te rijmen is met 's heren Godthelp's interessante mededeling dat *Reinaert de Prometheïsche verstandsmens* (!) is begrijp ik niet). De 19e eeuwse moralisten waren sentimentele aanbellerige sabbelaars, en de moderne kunstenaars zijn fijne psychologen! En op grond van welke feiten komen de leerlingen tot die ontdekking? (Want de heer G. gaat van de feiten uit!). Uit de lectuur van een paar balladen; bijv.: *Ik stond op hoge bergen*, Bellamy's *Roosje* en Staring's *Het Vogelschieten*. 't Is duidelijk, dat de jongelui van 16 à 17 jaar na zulk degelijk onderwijs de mensen van zeven eeuwen in hun zak hebben! — Na '80, verzekert de heer G. zijn leerlingen, *verdwijnen de traditionele motieven*. 't Is voor zijn gezag als literator te hopen, dat ze later nooit een onderzoek instellen naar de oorspronkelijkheid van 't motief in het door G. bewonderde *Het schip voer af*, of van *De Kleine Johannes* of van *Mei*, of van vele romans. Vraagt iemand zijner leerlingen den heer G. of de waarde van een werk niet veel meer ligt in de wijze van behandeling? Leert hij, die ze het algemeen menselijke wil doen opmerken, zijn leerlingen niet, dat het aantal „oorspronkelijke” motieven niet zo heel groot is?

Het spijt me dat ik het zeggen moet, maar ik kan me niet onttrekken aan den indruk, dat de heer G. aan 't etaleren is geweest van zijn geleerdheid. Wat is het anders dan grootdoenerij, dat klagen over gebrek aan tijd om diep door te dringen in *Gezelle*, *Gorter*, *Henr. R. Holst*, *Leopold*, *Jacob de Haan*, *Carry van Bruggen*, *Karel van de Woestijne*, *Couperus*, *Van Schendel*, *Vondel*, *Breero*, *Maerlant*, om maar enkele belangrijke mensen te noemen! — 't Is waar, het begrip diep is betrekkelijk en de heer G. houdt van superlatieven.

„'t Weten, 't instampen van namen en definities moeten overal bij ons onderwijs vervangen worden door onderzoek en door 't werken met de feiten”, lees ik op pag. 45. Heel goed! Maar de heer G. beginne dan met zich zelf te onderzoeken, vervolgens wat een kind kan bevatten, wat de betekenis is van het onderwijs zijner collega's. *Weest nuchteren en waakt*, zegt de bijbel.

A. ZIJDERVELD.

Natuurkundige Proeven voor Leerlingen. Rapport betreffende de invoering van het practisch werken door leerlingen bij het natuurkunde onderwijs aan Gymnasia, Hogere Burgerscholen en Lycea, uitgebracht in opdracht van het Bestuur der Nederlandsche Natuurkundige Vereeniging door een commissie, bestaande uit vijf harer leden, onder voorzitterschap van W. Reindersma. Deel I. Uitg. J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1934. f 1,90.

Het Natuurkunde-Practicum. Een verzameling leerlingenproeven voor het M. en V.H.O., tevens hoofdstuk III van bovengenoemd rapport, door W. Reindersma, voorz., H. A. C. Dornier van der Gon, secr., H. C. Burger, M. Minnaert en F. Zernike. Deel I. Uitg. J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1934. f 1,25.

Bovenstaande geschriften danken hun ontstaan aan de arbeid van de commissie, die in 1928 onder voorzitterschap van prof. Dr. A. D. Fokker, in opdracht van de Nederlandsche Natuurkundige Vereeniging, een rapport heeft uitgebracht over „Het Onderwijs in de Natuurkunde aan de Gymnasia, Hoogere Burgerscholen en Lycea”.

In dat rapport, waarin op buitengewoon overzichtelijke wijze de belangrijkste problemen, welke voor het natuurkunde onderwijs van belang zijn, behandeld worden, werd o.a. de wens uitgesproken, dat door de leerlingen zelf practisch gewerkt zou worden. Om nu de docenten van dienst te zijn, die regelmatig practisch werken voor de leerlingen willen invoeren, werd door de Nederlandsche Natuurkundige Vereeniging een nieuwe commissie ingesteld, onder voorzitterschap van Drs. W. Reindersma, met de opdracht om het practicumvraagstuk nader te bezien en een lijst van proeven samen te stellen met nauwkeurige opgave van de daarvoor benodigde hulpmiddelen. Het resultaat van haar werk is neergelegd in bovengenoemd Rapport, terwijl voor de leerlingen daaruit een hoofdstuk apart als „Het Natuurkunde-Practicum” is uitgegeven.

Het wil mij voorkomen, dat het natuurkundeonderwijs in Nederland ten zeerste gediend is door het rapport, dat de commissie Fokker heeft uitgebracht. Zij toch stelde duidelijk in het licht, dat de natuurkunde op de middelbare scholen in de eerste plaats als experimentele wetenschap onderwezen moet worden. De weg, waarlangs de leerling bij het onderwijs in de natuurkunde tot kennis komt, moet in wezen dezelfde zijn als die, waarlangs de natuurkundige wetenschap voortgaat. Zij formuleerde het inhoudsdoel van het natuurkunde onderwijs aldus: „Het doel van het onderwijs in de natuurkunde bestaat in het aanbrenge van de kennis der voornaamste natuurkundige verschijnselen en der wetten, waardoor zij worden beheerst, op een wijze, die uit proefondervindelijke waarneming opklimt tot het natuurkundig begrip, om de uit zulk begrip volgende conclusie's wederom aan het experiment te toetsen, zodat de leerling ervaart hoe natuurkennis wordt verkregen en is verkregen. Het

moet leiden tot kennis van de belangrijkste theorieën, bekendheid met de voornaamste toepassingen der natuurkunde in het dagelijks leven en in de techniek, en inzicht in de historische ontwikkeling van enkele problemen". Dit doel wordt het best bereikt met inschakeling van de zelfwerkzaamheid der leerlingen.

Indien in die geest het natuurkunde onderwijs gegeven wordt, kan het niet ontfaan in tekenen en redeneren of in een soort wiskunde onderwijs met natuurkundige ondergrond.

Echter was er in 1928 in Nederland geen leerboek voor natuurkunde, waarin voldoende rekening gehouden werd met bovengenoemde doelstelling, gepaard aan zelfwerkzaamheid der leerlingen. Leerboeken, na 1928 verschenen, hebben wel rekening moeten houden met het rapport Fokker. Bij de opgaven voor het schriftelijk eindexamen der hogere burgerscholen moet men zich n.l. houden aan de onderwerpen, die in dat rapport opgesomd zijn. Nu evenwel „Het Natuurkunde-Practicum" als afzonderlijke handleiding verschenen is, wordt het den leraar gemakkelijker gemaakt om, met behoud van zijn leerboek, geleidelijk het practisch werken in te voeren. Wel was dit natuurlijk steeds mogelijk. Maar, als ieder alles weer opnieuw moet proberen, gaat ook veel tijd nodeloos verloren en bij een volledige betrekking heeft een leraar tegenwoordig geen ruime marge aan vrije tijd. Daarom is het ook zo te waarden, dat in de inleiding van „Natuurkundige proeven voor leerlingen", welk rapport voor leraren bedoeld is, nauwkeurig de belangrijkste hulpmiddelen voor de behandelde practicumproeven beschreven zijn.

In dit eerste deel worden een zestigtal proeven geboden over mechanica, vloeistoffen, gassen, warmte en geluid. Het is de bedoeling, dat hieruit een keuze gedaan wordt. Toch zal menigen, die het practisch werken invoert, tot veranderingen komen en willicht ontstaan er ook geheel nieuwe proeven. Als doel moet gesteld worden, dat zoveel mogelijk ieder hoofdstuk der natuurkunde door een of meer eenvoudige proeven toegelicht kan worden, die de kern van dat gedeelte onderstrepen. Het spreekt vanzelf, dat de commissie zich aanbevolen houdt om met verbeteringen en nieuwe vondsten op de hoogte gesteld te worden.

Zo kan door de docenten gezamenlijk meegewerkt worden aan het vernieuwen van de methode bij het natuurkunde onderwijs, waarbij de leerlingen tot grotere zelfwerkzaamheid komen. De ervaring leert, dat het zelf doen de belangstelling aanwakkert, wat het inzicht ten goede komt. En de ontwikkeling van het waarnemingsvermogen zal ieder leerling in zijn hele leven tot voordeel zijn.

Evenals het rapport Fokker zelf, zal ook het verschijnen van dit rapport Reindersma, het Nederlandse natuurkunde onderwijs gunstig beïnvloeden en door menig docent zal het verschijnen van het tweede deel van „Het Natuurkunde practicum" met belangstelling tegemoet gezien worden.

Dr. P. BOSCH.

L. J. Allaart en A. v. d. Wijden, *Eerst lezen dan rekenen*. J. B. Wolters' U.M., Groningen, Batavia. 1935. f 0.40.

Een serie vraagstukken geïnspireerd door het rapport-Bolkestein. Men kent het type: een tamelijk uitvoerige tekst, vergezeld van een aantal opgaven. Het boekje is te beschouwen als een reactie op de gebruikelijke

denkvragestukken. Ongetwijfeld moeten de leerlingen de opgaven zeer nauwkeurig lezen, teneinde de vragen te kunnen beantwoorden. Of ze geschikt zijn voor het doel: oefenstof voor opleidingsscholen en U. L. O., zou eerst na uitgebreide proefnemingen uit te maken zijn. Misschien zou blijken, dat de stof ontijdig is en beter geschikt voor oudere leerlingen. Voor de lagere school, opleidingsscholen bestaan immers wettelijk niet, komen deze vraagstukken te vroeg.

P. A. D.

Sexuele Hervorming. Een reeks geschriften van de Afdeling Nederland van den Wereldbond voor Sexuele Hervorming. Amsterdam, N. V. Kosmos. z. j. f 0,75 per stuk. Omvang 3 à 4 vel.

Deze reeks zal omvatten 13 geschriften, waarvan ons drie ter recensie zijn toegezonden en wel: B. Premsele, Geboorteregeling, Dr. J. H. van der Hoop, Homosexualiteit, Dr. J. Valkhoff, Het vraagstuk van de Abortus Provocatus.

Uit de genoemde brochures, de titels der overige en de namen der medewerkers kan men weinig opmaken omtrent de gemeenschappelijke bedoelingen dezer hervormers; men krijgt veeleer de indruk, met vogels van nogal diverse pluimage te doen te hebben. Zo wendt de eerstgenoemde schrijver zich tegen het boek van de Wibauts, hoewel Mevr. Wibaut zelf medewerkster en Dr. Wibaut Vice-voorzitter der Afdeling is. Hij acht sexuele onthouding tot het huwelijk een ideaal, dat wilskracht en zelftucht bevordert en omgekeerd daarmee te bereiken is. Hij acht het daarom „een zeer ernstig nadeel” der anti-conceptionele middelen, dat zij buiten-huwelijkse geslachtsgemeenschap in de hand werken, maar acht het desniettemin niet op de weg van den arts te liggen voorlichting te weigeren. Ik onderschrijf die conclusie, want de arts heeft een andere taak dan de opvoeder, en zelfs deze kan niet aan volwassen mensen de verantwoordelijkheid voor hun daden ontnemen. A fortiori onderschrijf ik schr.'s conclusie omtrent de houding van den arts tegenover wesen tot geboortebeperving in het huwelijk, en de plicht der Universiteiten den aanstaanden arts hieromtrent voor te lichten. Het heeft mij echter verwonderd, hoewel de schr. op p. 35—40 uitvoerig over de door de encycliek van 1930 toegelaten „periodieke” regeling spreekt, op p. 9 als de godsdienstige of theologische opvatting van dezen tijd de mening te vinden, die vroeger inderdaad in Christelijken kring de alleenheersende was. De kentering in dit opzicht — getuige de Lambeth-conferentie 1930 en de uitspraak van de Duitse Kerkenbond van 1932 — is hem blijkbaar niet bekend.

Korter kan ik zijn over de tweede brochure, die van Dr. van der Hoop. De lezers van P. St. kennen den schrijver en de modern-psychologische opvatting der homo-sexualiteit als de fixatie van infantiele gedragingen en het niet aandurven van de normale houding tegenover het andere geslacht. Ik behoef dus niet meer te vermelden dan dat de schr., na een nauwkeurig en objectief overzicht van de opvatting, die homo-sexualiteit als een aanleg=quaestie, een gevolg van andere interne secretie ziet, daar de psychotherapeutische opvatting en behandeling tegenover stelt.

Nog korter kan ik zijn over de brochure van Dr. Valkhoff, omdat zij niet de paedagogisch-ethische maar de strafrechtelijke zijde van het

vraagstuk belicht. Schr. houdt een pleidooi voor ingrijpende wijziging der betreffende strafbepalingen, in deze zin dat niet strafbaar zal zijn zwangerschapsverstoring in de eerste drie maanden verricht in een daartoe erkend ziekenhuis door een specialist met goedvinden van de vrouw zelve.

Ph. K.

B. Premsele, *Geslachtelijke voorlichting van de rijpere Jeugd*. Amsterdam, Mulder en Co. z. j. 166 p. f 1,35 ing., geb. f 1,90.

De schr. stelt zich in dit boek met nog wat groter nadruk dan in de aangekondigde brochure op het standpunt van het monogame huwelijk. Is onthouding tot het huwelijk gewenst? zo vraagt hij op p. 91. Zonder enige aarzeling luidt zijn antwoord: „Ja”. Hij wil dan ook zijn boek door het geven van voorlichting, door het doen vermijden van prikkels (alcohol, lectuur, film, sommige dansen) door het leren vergroten van de weerstanden t. o. v. geslachtelijke prikkelbaarheid doen strekken om dit ideaal hoog te houden. Daartoe kan het, althans wat jongens betreft, in menig opzicht dienen; maar ik voel hier het sexuele probleem toch te veel op zichzelf gesteld, te veel losgemaakt van het geheel ener wereldbeschouwing dan dat het een boek als van Gray zou kunnen vervangen. Voor meisjes, waarvoor de schr. het ook bestemd heeft, acht ik het ongeschikt en zelfs niet zonder gevaar, omdat het de abnormale sexualiteit in de zin van den schr. zelf (onanie, geslachtsziekten) een heel grote plaats geeft; voor meisjes lijkt mij het boek van Mevr. v. Leeuwen verre te verkiezen.

Ph. K.

Hazrat Inayat Khan, *Education*. Æ. E. Kluwer, Deventer. z. j. 103 p.

De stichter van de Sufi-beweging, die in den laatsten tijd ook in ons land meer van zich doet spreken, geeft ons zijn beschouwingen over kindheid en opvoeding. Hij blijkt te staan op het standpunt van een vrij rationele humaniteits-religie met een sterk optimistische anthropologie. „Het pasgeboren kind brengt met zich de lucht van den Hemel. In zijn uitdrukking, in zijn glimlach, zelfs in zijn geschrei hoort men de melodie des Hemels. Het Sufi-standpunt is dat een kind een balling van den Hemel is.” Daarmede hangt samen, dat de kleutertijd (van 2—5 jaar) de beste gelegenheid biedt voor de godsdienstige opvoeding. Ik vrees, dat daarbij niet voldoende met de nuchtere feiten wordt gerekend. Laat mij een voorbeeld geven. Een kind stelt de vraag of Sinterklaas bestaat? Nu zou het even onjuist zijn te zeggen dat hij bestaat, als dat hij niet bestaat. De raad die de schr. geeft is het kind aldus toe te spreken: „Onthoud goed, dat alles wat de geest bevatten kan, bestaat. Wanneer dat niet het geval is in het gebied der lichamelijke dingen (on the physical plane) dan toch in de sfeer van den geest. Zeg daarom nooit, dat het niet bestaat. En zeg hem, die beweert dat het niet bestaat, dat het in die sfeer er is.” De schr. zegt, dat het kind, dat dezen uitleg hoort, sterk onder den indruk zal zijn en het zijn hele leven zal onthouden (p. 41). Ik vrees, dat vele Nederlandse kinderen zich heel weinig bevredigd zullen gevoelen. En zo is er heel veel meer in dit boekje, dat mij, bij al zijn goede bedoelingen, toch weinig reëel aandoet.

Ph. K.

F. Künkel, *Charakter, Leiden und Heilung*.
Leipzig, Hirzel, 1934. 235 p. M. 5, geb.
M. 6.80.

Met dit deel wordt het grote werk over toegepaste karakterleer afgesloten. De lezer van Paed. St. vindt de bespreking der voorafgaande delen in dit tijdschrift (IX p. 280—4, XI p. 128, XIII p. 101 en 218—20, XIV p. 302). Het oorspronkelijk bedoelde zestal is evenwel niet zonder verandering verschenen. In de plaats van Karakter, Arbeit und soziale Lage is Karakter, Einzelmensch und Gruppe gekomen, terwijl het eerstgenoemde boek, zoals de voorrede van het nu verschenen aankondigt, afzonderlijk, waarschijnlijk in twee delen als Charakterkunde der Stände und Berufe en als Charakterologie der Evolution und der Revolution zal verschijnen.

Moest ik naar aanleiding van het voorlaatste deel opmerken, dat we hier meer den beschrijvenden socioloog dan den meebelevenden psychotherapeut horen, in dit laatste deel is — gelijk de titel reeds aangeeft — de laatste weer in hoofdzaak aan het woord. En hij laat ons treffende staaltjes uit die praktijk zelf zien. Bijzonder heeft mij gefraspeerd, dat Künkel blijkbaar thans, evenals Melanie Klein (P. St. XIV p. 127), speelgoed, vooral „grote dieren”, bij de behandeling van kinderen gebruikt. Het hoofdstuk, Das heilende Spiel, dat de genezing van den zesjarigen Erwin van nachtelijke angstaanvallen beschrijft, is zeer leerrijk. Maar het is duidelijk, dat in deze vorm alleen de vakman de methode kan en mag gebruiken. Dat deze trouwens ook wel fouten kan maken, en dan door een groep jongens, te midden waarvan hij werkt, over de ontstane moeilijkheid heengeholpen kan worden, toont het uitvoerig beschreven geval (p. 60—74) van Oskar.

Wordt hier de ondersteuning van den psychotherapeut door de sociale groep overtuigend geschetst, de uitbreiding, die Künkel in de tweede helft van dit boek aan de samenwerking wil geven, heeft hij voor mij niet aannemelijk weten te maken. Hoe in de praktijk de Atem- und Gymnastik-lehrerin met den spelleider, den musicus, den internist, den endokrinoloog, den handenarbeider en den theoloog moet samenwerken, is mij niet duidelijk en ik vind het jammer, dat deze beschrijving is opgenomen; de lezer heeft het gevoel, dat een goede zaak door overdrijving hier belachelijk wordt gemaakt.

Of moeten we haar opvatten als de tol, betaald aan zekere tijdsstromingen? De Nederlandse lezer, die zich voor den schr. persoonlijk interesseert, zal in elk geval met genoegen bemerken, dat overigens daarvan nog weinig aangeduid is in dit boek. Dat hij niet de alleenzaligmakende rassenleer aanvaardt, blijkt wel duidelijk reeds uit het voorbericht, waar hij spreekt van de „germanisch-slawisch-romanische Blutmischung des deutschen Volkes”. Alleen zou men de vraag kunnen opherpen, in hoever een taalkundige indeling als germaans en romaans met rasverschillen verband houdt.

Ph. K.

Dr. F. Roels, *Handboek der Psychologie*.
Deel I en II Algemeene Psychologie. N. V.
Dekker en Van de Vegt, Utrecht—Nijmegen
1934. 299 en 332 p. f 10,50, geb. f 12,50.

De Utrechtse hoogleraar in de psychologie geeft ons de eerste twee delen van een groot opgezet boek over de psychologie. In deel III en

IV zal de kinderpsychologie en jeugdpsychologie behandeld worden, terwijl V en VI aan de criminele psychologie en de psychotechniek zullen worden gewijd. In stede van de naam handboek zou ik aan Leerboek de voorkeur hebben gegeven; immers met het eerste woord zou ik eerder verbinden een — door één auteur trouwens niet vervulbare taak — inleiding in de volledige stand der problemen. Dat dit niet beoogd wordt, blijkt reeds uit de spaarzame literatuurvermelding; noten komen in dit boek vrijwel niet voor; de prettige leesbaarheid, juist als leerboek, wordt daardoor zeker verhoogd.

Nog een tweede opmerking zou ik aan de titel willen vastknopen. Zou het niet juist zijn geweest van experimentele psychologie dan van psychologie in het algemeen te spreken? In het hoofdstuk over taak en methode der experimentele psychologie blijkt wel (p. 27 seq) dat de schr. geen sterk verschil wil maken tussen waarneming en experiment; maar is de psychologie als geheel niet toch ook zeer veel verschuldigd aan de klinische beschrijving, die men toch zeker niet onder het experiment kan brengen? Misschien hangt het hiermee samen, dat wat uit de school van Freud (Jung en Adler inbegrepen) komt, opvallend weinig wordt vermeld. Of is dit naar Deel III en IV overgebracht?

Ik zou echter bij den lezer door deze opmerkingen niet gaarne de indruk wekken, alsof ik niet hartelijk dankbaar was voor wat de schr. ons biedt. Bijzonder waardevol acht ik de sterke nadruk gelegd op de motoriek; terecht brengt de schr. dit hoofdstuk in verband met zijn principiële standpunt, dat even ver van een zuivere bewustzijnspsychologie als van het Behaviorisme is verwijderd. Het eerste deel wordt behalve door het reeds genoemde, gevuld door de behandeling der Gewaarwordingen en der Vormen der gewaarwordingen. (De schr. voert voor Gestaltpsychologen de gelukkig gekozen Nederlandse naam vormpsychologen in; dit is tevens een staaltje van zijn vlotte en rake Nederlandse stijl). In deel II vinden wij, na een korte inleiding over Totaliteit en Structuur, de „hogere functies”, Voorstellingen, Denken, Gevoel, Wil, Opmerksaamheid, Geheugen, behandeld. Ook een korte beschouwing over het Getuigenis, die, dunkt me, systematisch nog beter in Deel V had gepast. Wie de vele delen van publicaties uit het Utrechtse Laboratorium kent, moet zich hier dankbaar bewust worden van de tucht — bijkans had ik geschreven de wetenschappelijke ascese — die den schr. er toe gebracht heeft overal de grote lijn vast te houden, zich nergens te verdiepen in de details, ook al zijn die hem door eigen werk en dat van zijn leerlingen vertrouwd en lief geworden. Zo is een werk ontstaan, dat zeer bijzondere kwaliteiten als inleiding en overzicht bezit; ik zou moeilijk uit de buitenlandse literatuur een daarmee vergelijkbaar boek kunnen noemen. En ik verheug mij dan ook zeer, dat wij dit werk juist in het Nederlands hebben zien verschijnen.

Ph. K.

Dr. A. Zeddies, *Wörterbuch der Psychologie*. I. Siemens und Co. Bad Homburg. 164 p. M. 4.70.

De gedachte om een kort verklarend woordenboekje van psychologische termen te geven, is zeker gerechtvaardigd. Terecht zegt het voorbericht, dat velen die psychologie beoefenen, daaraan behoefte hebben. Maar de uitvoering toont tevens voor welk een moeilijke taak men hier komt te staan. Zowel in de afgrenzing van het gebied, als in de

keuze der termen blijkt een objectieve leidraad moeilijk te vinden. Merkwaardig schijnt het mij, dat zo bekende termen uit de psychotherapie als *Widerstand*, *Uebertragung*, *Ueber-Ich* ontbreken. Maar ook bij de bespreking der opgenomen termen blijkt het moeilijk „de contentier tout le monde et son père”. Heeft de leerling, die iets van correlatie wil nagaan, er veel aan als hij vermeld vindt: *Korrelation*, *Wechselbeziehung*; *korrelativ*, *wechselfeitig* bedingt, of als hij het bij Groos als zo belangrijk optredende begrip van „sfeer” aldus aangeduid vindt: *Sphäre*, *Bereich*, *Gebiet*?

Zonder ondankbaar te zijn, voor wat werd beoogd en geboden, meen ik dus wel te moeten constateren, dat het gestelde probleem nog niet is opgelost.

Ph. K.

Dr. V. d'Espallier, *Nieuwe Banen in het onderwijs*. Deel II. N. V. Standaard-Boekhandel, Antwerpen, 1934, 414 p.

Dit deel geeft het vervolg van het in P. St. XV p. 166 aangekondigde boek. Het behandelt het Moedertaalonderwijs met aanvankelijk lezen en spellingonderwijs. Het Rekenen, de Levende Talen, de Lichamelijke Opvoeding, Tekenen, Schrijven en Zangonderricht, geeft dan een kort overzicht over wat wij Buitengewoon Onderwijs plegen te noemen (in Vlaanderen Bijzonder Onderwijs) om te eindigen met een korte beschouwing over Onderwijs en Zedelijke Vorming.

Opnieuw heeft mij getroffen, dat ik niet doorzie wat de psychologische en algemeen-didactische beginselen zijn, naar welke het programma is opgemaakt. Voor hen, die straks in de praktijk voor tal van vragen van onderwijs staan, schijnt mij het ene stuk te uitvoerig, het andere te beknopt. Maar ik erken gaarne, dat ik mij ten opzichte van wat de Vlaamse opleiding reeds bezit en vergt, gemakkelijk kan bedriegen.

Ph. K.

Prof. Dr. A. H. Blaauw, *De natuurfilosofische faculteit en de hogescholen voor toegepaste wetenschap*. Veenman, Wageningen, 1934. 22 p. f0,40.

Schr. kant zich tegen het denkbeeld om de Hogescholen in nauwer contact met de Universiteit te brengen. Naar zijn mening heeft de toegepaste wetenschap der Hogescholen een gans andere taak dan de Faculteit der Natuurwetenschap, die zich beperken moet tot de „vrij weinigen, die veelal de meer leidende posities bij het onderzoek zullen bekleeden” en tot de leeraarsopleiding. In dit verband keert hij zich ook tegen de bekende brochure van Kruyt.

Ph. K.

Ds. G. J. Sirks, *Huwelijk en Gezin*. Uitg. Vrijz. Chr. Jeugd Centrale, Utrecht 1934. 44 p. f0,45.

In de reeks Pinkster '33 verscheen als No. 9 deze korte brochure over het gezin, zijn moeilijkheden in onzen tijd en zijn blijvende betekenis. Goed geschreven en met veel kennis van vroegere en hedendaagse verhoudingen. Als overzicht over het gezinsvraagstuk zeer aanbevelenswaardig.

Ph. K.

TIJDSTROMINGEN EN HUN WAARDERING

DOOR

PH. KOHNSTAMM.

Naar aanleiding van:

Fritz Giese, *Nietzsche; die Erfüllung*.
Mohr, Tübingen, 1934, 195 p.Dr. H. Wolf, *Nietzsche als Religieuze
Persoonlijkheid en andere Essays*. A. W.
Sijthoff, Leiden, 1934, 211 p., f 3,25.J. Schor, *Deutschland auf dem Wege nach
Damaskus*. Luzern, Vita-nova-Verlag, 1934,
70 p.Nicolai Berdiajew, *Wahrheit und Lüge
des Kommunismus*. Luzern, Vita-nova-
Verlag, 1934, 137 p.J. Roth, *Der Anti-Christ*. Allert de Lange,
Amsterdam, 1934, 248 p., f 3,50.Dr. W. J. Aalders, *De Nood des Tijds*,
A. W. Sijthoff, Leiden, 1934, 168 p., f 1,90.R. W. Sockman, *Nieuwe Tijden, Nieuwe
Zeden*. Ploegsma, Zeist, 1934, 270 p.*Het Levende Geloof*. Kerstgedachten door
K. Vorrink. Uitgave S. D. A. P., 1934, 15 p.

Onze redactie ontving de bovenstaande boeken en brochures ter recensie, die ik onder een gezamenlijk opschrift wil bespreken. Want hoe ver zij ook in het standpunt en de sympathieën der schrijvers uiteenlopen, zij trachten alle de moeilijkheden van onze tijd te peilen en een weg naar een gezonder en blijder samenleving te vinden.

Het meest optimistisch is Fritz Giese gestemd, de bekende psycho-technicus. Want het staat voor hem vast, dat de richting aangewezen, en de weg eigenlijk reeds gebaad is. Nationaal-socialisme en fascisme zijn begonnen de wereldvisie van Nietzsche tot vervulling te brengen. Hitler is tussen 1932 en 1933 drie keer in het Nietzsche-Archiv geweest, en op den 2 Nov. 1933 „schenkte Frau Elisabeth Förster-Nietzsche dem Führer Nietzsches Degenstock zur Erinnerung”. Maar er valt toch nog veel te doen „Kants Mission ist erfüllt, Nietzsches Aufgabe erst im Werden”. In de kern betekent dat voor den schr. de ontplooiing van het dionysische type. Tot den cultus daarvan behoort „die Beachtung alles vegetativ-animalischen, des Wachstums wie der Fruchtbarkeit der Lebewesen, gehört menschlich somit auch die Liebe — aber phallisch, sinnlich, leiblich gemeint —, die Wollust, die

Sinnenlust und die so begründete Grausamkeit im Menschen." Het is hieruit reeds duidelijk, dat de Nietzsche-opvatting van den schr. sterk den nadruk legt op het anti-Christelijke in Nietzsches beschouwingen, op den wil tot de macht en de tegenstelling tusschen kuddemoraal en heerser. Dat hij meent desondanks een „Europese" politiek te kunnen voorstaan, die Europa als een eenheid tegenover het kultuurloze Amerika plaatst, berust vermoedelijk niet op nauwkeurige kennis van West-Europa.

Wie ook maar een enkel geschrift van Dr. H. Wolf kent, doorziet aanstonds, dat deze Giese op dezen weg niet volgen kan. De humaniteitsidee en het humanisme, voor Giese allerminst aantrekkelijk (vgl. p. 112/3) zijn het geestelijk vaderland van dezen schrijver. Drie van de Essays zijn er uitdrukkelijk aan gewijd: De verwachting van het rijk der vrijheid in het Humanisme, De toekomst van het Humanisme en Just Have-
laar als denker, en in de meeste andere is deze levensvisie de achtergrond waarop getekend wordt. Het spreekt dus wel vanzelf, dat de eerste en uitvoerigste essay, waarnaar het boek is genoemd, een Nietzsche-beschouwing moet geven, diametraal tegenovergesteld aan de zoeven geciteerde. Dat er althans naar het uiterlijke overeenkomst is tussen nationaal-socialisme en fascisme enerzijds en Nietzsche anderzijds kan ook Dr. Wolf moeilijk ontkennen. „De verheerlijking van het instinct, de brute machtbegeerte, de meedoogenloosheid en de verachting van de massa, kortom zijn aristocratisch individualisme worden door velen thans gretig aanvaard; zijn anti-democratische opvattingen worden klakkeloos overgenomen en gedachteloos nagepraat" (p. 30). Maar hij meent te kunnen aantonen, dat ondanks dien schijn „Nietzsche niets gemeen heeft met die hedendaagsche dictatoren, die leiders, die alleen met bruut geweld zich vermogen te handhaven". Immers de ware Nietzsche is niet de Dionysos-vereerder, die is slechts een masker, dat afgelegd, of een fase, die overwonnen moet worden. En die overwinning gelukt eerst aan het slot van Nietzsches geestelijk leven: „In de laatste maanden vóór het uitbreken van den waanzin snakt de geheel vereenzaamde naar liefde, naar warmte, naar bevrijding en verlossing uit zijn verlatenheid. *Nietzsche ver-deemoedigt zich*¹⁾; hij komt tot het ontzettende inzicht, dat

1) Cursiveering van Dr. W.

hij door zijnen god Dionysos, gelijk Ariadne, is verlaten en prijsgegeven aan het Niets. Hij ziet in Dionysos den beul, die hem als offer heeft gekozen."

Ondanks het feit, dat ik gaarne de beschouwing van Dr. Wolf zou overnemen, heeft hij mij niet kunnen overtuigen. Voor den oppervlakkigen beoordelaar — en ik maak er allermint aanspraak op een grondig Nietzschekenner te zijn — schijnt de positie van Giese zeer veel sterker. Honderden citaten kan de laatste aanvoeren tegen Dr. Wolf een enkel. En ook al moet men deze niet tellen, maar wegen, een zwaar gewicht werpen toch ook al de sympathiebetuigingen vóór Nietzsche, die Giese aanhaalt, in de weegschaal. Als Dr. Wolf gelijk heeft, dan zou men in elk geval meer dan 99% van Nietzsche's geschriften als anti-Nietzscheaansch moeten karakteriseren. En zelfs wat Dr. Wolf aanhaalt lijkt mij meer op een *vitale* inzinking van katastrofale diepte, dan op een principiëel andere levensvisie.

Misschien kan het boek van Schor, dat ik in de derde plaats noemde, iets van het raadsel der tegenstrijdigheid oplossen, waarvoor de beide reeds genoemde ons plaatsen. Want ook Schor's boek loopt uit op een Nietzsche-beschouwing in zijn derde en uitvoerigste hoofdstuk: Das Geheimnis des deutschen Antichristentums. Schor leidt Nietzsches opstandigheid en haat tegen het Christendom af uit een mislukte Christelijke opvoeding. „Nicht umsonst war er Grossneffe und Enkel von Superintendenten, Sohn und geistiger Erbe eines protestantischen Pfarrers. Sein Kampf gilt dem inneren Feind; sein Widersacher war sein Doppelgänger; in seinem Feinde erkennen wir — Nietzsche selbst."

Bedrieg ik mij, als ik tussen de regels doorlees, dat deze woorden ook een zelfportret van den schr. inhouden? En alzo verklaren wat hij met de titel van zijn boek bedoelt? Immers, terwijl dit boek onmiskenbaar van grote belangstelling, ja zelfs liefde voor het Christendom getuigt, toont het aan de andere kant een m. i. niet billijke houding tegenover de kerkelijke vormen, in 't bijzonder van al wat Protestant is. Dat er in het jaar waarin dit boek verschijnt, een tot de diepte gaande geloofsstrijd binnen de Christelijke Kerken wordt gestreden, wordt met geen woord aangeduid. En het is mij dan ook niet duidelijk geworden, wat het „Damaskus" is, dat de schr. verwacht. Met Giese gemeen heeft hij die voor ons Nederlanders zo merkwaardige geestes-

gesteldheid, die aan Duitslands Westgrens de wereld laat eindigen; overigens schijnt hij mij zeer ver van Giese verwijderd. Alleen op de allerlaatste bladzijde vertoont zich de gedachte, dat er zo iets als een wereldvervlochtenheid bestaat, die tot uiting moet komen in poging tot overleg en luisteren naar een ander. Maar het is niet de schr., maar een „Theologe, der von einer ökumenischen Weltkonferenz der protestantischen Kirchen kam”, die deze voor den schr. blijkbaar verrassende, naar mijn mening vanzelfsprekende dingen zegt. En ik durf dan ook niet te zeggen of de „ontmoeting”, waarop de schr. voor Duitsland rekent, dezelfde is, die Paulus indertijd wachtte, dan wel die met een gestalte, van uit den mens naar buiten geprojecteerd.

Wat de bekende Russische filosoof ons biedt, is veel minder vaag omljnd. Hij geeft ons de visie van den gelovige der Russische Kerk op het bolsjewisme, dat naar zijn mening een exclusief Russisch verschijnsel is. Ik zeide dat wij hier de zienswijze vinden van den gelovige der Russische Kerk. Dat sluit kritiek niet uit, maar in. Met grote felheid laakt de schr. het anti-sociale gedrag der heersende kulturele en kerkelijke kringen in de laatste eeuwen, zeer bijzonder in de 19e. Hij vindt het eigenlijk vanzelfsprekend, dat ieder die zich medeverantwoordelijk acht voor zijn naaste, althans in de laatstgenoemde eeuw socialist was. Zie ik het wel, dan is hij hier plus Marxiste que Marx. Voor Marx is het kapitalisme, hoe zeer hij het ook haat, toch een noodzakelijke schakel in de ontwikkelingsgang der mensheid. De klasseloze maatschappij is eerst mogelijk, nadat het kapitalisme het productieapparaat zo geweldig uitgebreid heeft als geen vroeger productiestelsel ooit vermocht te doen. Maar hierin uit zich dan ook de veel meer technisch-organisatorische geesteshouding, die Berdiajew in zijn Aangangsel over Mens en Techniek bestrijdt. Zover als Gandhi, terug naar het tijdperk voor de machine, gaat hij niet, maar er zit toch voor hem klaarblijkelijk een grote bekoring in die gedachte. Ook daarin toont hij te behoren tot dat Russische type, dat niet rationeel-wetenschappelijk wil denken, maar uit het offer en de messiaansche visie van het einddoel wil leven. En van hier uit laat hij ons ook het Russische atheïsme zien: „Der russische Mensch ist nicht geneigt, den Uebergang vom Christlichen Glauben zum aufklärerischen Rationalismus und Skeptizismus zu vollziehen; eher wird er zu einem anderen

Glauben übergehen oder der Idolatrie verfallen. Die russischen ideengläubigen Kommunisten sind keine Skeptiker, sondern Fanatiker; darum können sie von den skeptischen Westeuropäern kaum verstanden werden." Het doel waarop dit nieuwe geloof zich richt is geen ander dan de verwezenlijking van een rijk van vrede en geluk, waaruit — niet de zonde, want die bestaat slechts in de verbeelding of ten gevolge van verkeerde sociale toestanden, maar — alle kwaad geweken is. En zo kan Berdiajew dan ook zeggen dat de diepste zin van het Russische atheïsme in deze paradox is saam te vatten: „Gott leugnen, damit das Reich Gottes auf Erden verwirklicht werde." ¹⁾ Daaruit, in verbinding met het zoeven geciteerde, kan de schr. dezer regels met enige voldoening constateren, dat hij klaarblijkelijk niet tot de sceptische West-Europeanen behoort. Want, onafhankelijk van enige Russische bron heb ik in mijn Psychologie van het ongeloof, § 5, van de „ongeloofs"propaganda in Rusland precies hetzelfde gezegd. Van die propaganda wordt als kenmerk genoemd, dat zij „niet theoretisch, maar sociaal (is) georiënteerd. Het hoogste goed, dat haar leidt en waarin zij gelooft, is hier allermint een gansch onpersoonlijk gedachte Waarheid. Als heilig geldt daar alleen de toekomstige verwezenlijking van menselijke gemeenschap. Wanneer eenmaal de concurrentie-strijd om materiele goederen is uitgeschakeld, zal ongebroken harmonie heerschen en de volstreekte ontplooiing van al het waardevolle gewaarborgd zijn: ziedaar de simpele anthropologie en de daarop gebouwde eschatologie van het bolsjewisme." Maar wat daar slechts in weinige regels werd aangeduid, vindt de lezer bij Berdiajew uitvoerig toegelicht en toegelicht tot in de bijzonderheden der „ketterijen" („Mechanicisme" en „Machisme"), die van het alleenzaligmakende Leninisme afwijken.

Ook al wil Berdiajew geen Westerling zijn, voor wien de theorie boven het leven gaat, zijn stijl en betoog is die van den geleerde, den filosoof. In zoverre brengt ons eerst het vijfde der boven dit opstel genoemde boeken, werkelijk buiten de sfeer „der lauwe Westerstranden". Hier hebben we te doen met een getuigenis, dat geen betoog wil zijn, maar aanklacht en roep tot ommekeer. Als journalist heeft de schr. in dienst van een der grote Duitse dagbladen een groot stuk van de wereld bereisd en hij bericht ons in welke gedaanten

¹⁾ Curs. van Berdiajew.

de Anti-Christ hem tegemoet is getreden. Merkwaardig scherp weet hij soms het demonische in het misbruik van het opzichzelf geoorloofde, ja bewonderingwekkende te typeren. Zo, als hij een film beschrijft van Mozes en de Egyptische prinses: „Ganz winzig, verschwindend winzig war das Kästchen, in dem Moses, der Führer der Juden und der Gesetzgeber der Welt lag. Aber gross und schön waren die Brüste und die Schenkel der Prinzessin und ihrer badenden Freundinnen. Und da man die wunderbare Auffindung des Gesetzgebers der Menschen dazu verwandt hat, die schönen Brüste und den schönen Rücken der ägyptischen Töchter zu zeigen, hat man auch die Schönheit ihrer Brüste zerstört. Und auch das was das Ziel des Anti-Christ. Es ist immer sein Ziel — ein Wunder durch das andere zu entweihen. Auch daran vermögen wir, ihn zu erkennen.”

Op dezelfde wijze laat hij ons zien de valse romantiek van den oorlog, de vaderlandsliefde, de techniek, de wetenschap. En in 't bijzonder wendt hij zich tegen de overall, geenszins alleen in het nationaal-socialistische Duitsland tot uiting komende vooroordelen van volk en ras. Zo beschrijft hij een commissiezitting in Genève omtrent maatregelen voor de „kleurlingen”. „Die farbigen Völker: das heisst in der Sprache dieser Welt, jene Menschen, deren Haut nicht weiss ist, sondern braun, schwarz, gelb oder rötlich. Und, obwohl es doch Jedermann klar und sichtbar sein sollte, dass die Farbe der menschlichen Haut genau so von Gott gewollt ist, wie Er das menschliche Antlitz und die menschliche Gestalt gewollt hat, glauben die Menschen doch, welcher Farbe sie auch sein mögen, gerade durch ihre Farbe hätte Gott sie ausgezeichnet vor den anderen Farben. Während es doch klar geschrieben steht, dass Gott den Menschen nach seinem Ebenbild geschaffen hat, den Menschen also, nicht seine Farbe.” En nu is het merkwaardige en evenwichtige in zijn boek, dat hij nooit zonder meer voor één groep partij kiest, maar ziet en erkent, hoe het gevaar aan beide zijden huist. Bijv.: „In jener Commission der Farbigen aber sah ich, dass nicht nur die Mächtigen hochmütig waren gegen die Ohnmächtigen, sondern auch diese sich mit dem gleichen Hochmut gegen die Mächtigen wehrten. Und man sah deutlich, dass sie sich nicht vor allem als Menschen betrachteten, sondern als gefärbte Menschen. Auch verlangten sie vor allem in allen ihren Reden und Entschliessungen weniger jene

Freiheiten, die eigentlich die menschliche Würde kennzeichnen, als jene anderen unwürdigen Freiheiten, die sich nur die Macht herausnimmt. Was sie verlangten und was sie auch immer wiederholten, lautete: „Wir wollen Herren in unserem Lande sein.“ Ja, Herren wollten sie sein, nichts Anderes. Und in ihrem Lande. Anstatt zu sagen: in allen Ländern der Welt wollen wir Menschen sein, sagten sie, in ihren Ländern wollten sie Herren sein. Und daran erkante ich, dass auch unter ihnen der Antichrist schaltete.”

Zelfs als men in twijfel verkeert — en herlezing van het boek heeft dien twijfel eerder versterkt dan verzwakt — of de figuur van den Anti-Christ in dit boek wel altijd in zijn diepte wordt gezien, blijft het zeer ernstige vragen tot ons richten en laat het tekortkomingen, en erger, waaraan wij gewend dreigden te raken, herkennen als uitingen van een tijdgeest en tijdstromingen, waarmede geen compromis mag worden gesloten.

Met deze laatste woorden zouden wij ook het boek van Aalders kunnen karakteriseren. Hij behoort niet tot hen „die geen vast punt (hebben), in deze wereld of daarbuiten” (p. 22). En daarom kan hij, ondanks zijn grote zelfbeheersing en zijn duidelijke pogen om te waarderen, zoveel dat mogelijk is, niet nalaten scherpe demarcatielijnen te trekken. Typerend is in dit opzicht zijn houding tegenover Nietzsche, op wien hij vaak terugkomt. Ik vond hem — zonder naar volledigheid te streven — tien maal genoemd in vrijwel alle hoofdstukken van het boek¹⁾. Van de bovengenoemde auteurs zullen zeker Dr. Wolf en Schor veel bezwaar hebben tegen de wijze, waarop Aalders hem tot drager van een groot deel der tijdstromingen maakt. In de descriptie, schoon niet in de waardering, zal Giese van zijn diametraal tegengesteld standpunt, daar eerder mee kunnen meegaan.

¹⁾ Voor het overzicht van het boek is het jammer, dat niet slechts een register, maar zelfs een inhoudsopgave ontbreekt. Ik laat die daarom hier volgen: I. Inleiding, II. Crisistijd p. 10, III. Stijlloosheid p. 24, IV. Bodemloosheid p. 35, V. Decadentie p. 49, VI. Surrogaten p. 71, VII. Parallellen p. 81, VIII. Koersverandering p. 89, IX. De uitweg p. 102, X. Besluit p. 154. Mocht het boek, schoon het actuele tijdsvragen bespreekt, herdrukt worden dan dient deze hulp voor den lezer zeker opgenomen. Tevens kan dan de vergissing van p. 66 worden hersteld, waar Heine's slotregel van het gedicht Fragen (Zweiter Cyclus van Die Nordsee) met een het origineel slechts ten dele treffende qualificatie aan Faust in den mond wordt gelegd.

Daarom moet het boek van Aalders sterken tegenstand wekken, allereerst bij hen, die liever niet gestoord willen worden in het vaste vertrouwen, dat de menselijke cultuur dezen crisistijd, gelijk zo vele vroegere, wel te boven komt, en die Aalders aldus (p. 155) beschrijft: „Er zijn er, die meenen, dat de maatschappij het wel uithouden zal, ook zonder dat er sprake is van een gezag, waaraan allen zich willen onderwerpen, en die vertrouwen op den goeden wil en de redelijkheid van de dragers der samenleving. Er zijn er, die het gezin nog wel een goede kans geven, ook al ontbreekt elke grondslag daarvoor in den vorm van een verplichting, die onschendbaar is. Velen nemen nog de esthetische houding aan, die het leven aanziet en waardeert. Anderen de intellectueele houding, die het leven ontleedt en beoordeelt. Maar het leven zelf, met zijn verantwoordelijkheid en ernst als laatste grootheid, ontgaat hun. Zeer velen leven er op los, van de hand op den tand. Het zal hun tijd nog wel duren en zoo niet, dan zal men verder moeten zien.” Dan zal hij onder zijn tegenstanders ook vinden hen die onder den schijn van „nieuwe zakelijkheid” zich voordoen alsof zij zich heel wel bevinden in de eenzaamheid. Aalders neemt het bekende boek van Frank Matzke — dat trouwens, dunkt me, reeds geheel démodé is — als voorbeeld daarvan, dat hij m. i. terecht qualificeert (p. 158) als een geforceerde vermenging van romantiek en zakelijkheid, van jeugd en ouderdom, en dat tenslotte slechts quasi-heroïsme is.

Het zou tegenover de lezers van Paed. St. bijna onheus zijn, met enigen nadruk te zeggen, dat en waarom ik tot de medestanders, niet tot deze of andere groepen van Aalders' tegenstanders behoer. Vruchtbaarder lijkt het mij dan ook uit te spreken, wat ik ondanks alle geestverwantschap toch nog hier heb gemist. Aalders luidt de noodklok, die hij ook heeft laten afbeelden op de omslagtekening. En in verband daarmee zegt hij op de laatste pag. van zijn boek: „Wij moeten op de teekenen der tijden letten, volgens Jezus' vermaan. Daarom heb ik de noodklok durven luiden, omdat zij ons roept uit de wereld tot haar Heer, van den mensch tot God.” Maar dit is toch nog slechts de halve waarheid. Want zolang Hij ons niet afroept *van* deze aarde, roept Hij ons slechts „uit” de wereld om ons toe te rusten tot onze taak *in* de wereld. En nu is het juist die taak *in* de wereld, waaromtrent ook zij, die oprecht en ernstig zouden willen

luisteren, in volstreekte verwarring zijn. Ik weet, hoe onmogelijk het is, stelselmatig de grote lijn van een herbouw te geven, in een zo sterke stroomversnelling in de tijd, als waarin wij leven. Het einde van mijn schets: Hoe mijn Bijbelsch personalisme ontstond, spreekt dat onomwonden uit. Maar wij kunnen wel werken aan wat wij nog niet in een wetenschappelijk stelsel kunnen omschrijven. Bedrieg ik mij niet, dan uit zich hier niet alleen een verschillende nuance in het eschatologische moment, maar ook een verschil in wetenschappelijke geschooldheid en methode. De theoloog, althans de allereerst historisch gevormde theoloog — ik wees daarop reeds in Eltheto van Maart 1933 — onderscheidt zich van den meer systematisch ingestelden paedagoog veelal door een verschil in blikrichting, waardoor de laatstgenoemde in veel nauwer verband komt met wat men „moderne mentaliteit” pleegt te noemen. Ik ben bevreesd, dat Aalders' boek eigenlijk alleen de reeds bekeerden zal bereiken. Het spreekt niet de taal van hen, die buiten staan, het is meer pastoraal=behoudend, dan als zendings=arbeid en zendings=getuigenis gedacht. Een zendings=getuigenis immers moet niet alleen uit de wereld tot bezinning roepen, het moet in en door die bezinning den weg wijzen naar het nieuwe leven, en zo het leven stellen in den dienst van God en dus van den Naaste. Maar die tweede helft, die — zie ik het wel — de eerste voor de overgrote meerderheid der tijdgenoten eerst aanvaardbaar, eerst begrijpelijk zou maken, mis ik in Aalders' boek.

Hier biedt Ralph Sockman zich als gids aan. Hij is overtuigd, dat hij de nieuwe zeden voor de nieuwe tijd in hoofdzaak kan aangeven. En de opdracht van zijn boek aan zijn dochtertje Betty „wier generatie de waarheid ervan zal bewijzen” toont wel hoe ver die verzekerdheid gaat. Op het ogenblik, waarop deze Hollandse vertaling verschijnt, ziet het er echter reeds niet meer erg naar uit, dat die voorspelling zal bewaarheid worden. Zelfs de vertaler van het boek, die in de Voorrede getuigt dat „Sockman grondwerk verricht” en dat „het verlangen aan dit voorbereidend grondwerk te mogen doen, mij bewogen heeft tot de vertaling” moet o. a. in zijn noten op de bldz. 42 en 44 er op wijzen, dat de nationalistische en fascistische stromingen een aantrekkingskracht op de jeugd blijken te bezitten, waarvan de schr. niet gedroomd heeft. En reeds thans kan men uit dit boek zelf aantonen, dat het te optimistisch geoordeeld is wanneer

de Voorrede tevens zegt: „Het is dus geen rationalistische vervlakking, die den schr. er toe brengt, schijnbaar zoo onmisbare begrippen als ‚zonde‘, ‚genade‘, ‚persoonlijkheid Gods‘ e.d. op te geven, maar meer wat ik zou noemen zendingsplicht.” In den strijd toch, die de schr. wil voeren, blijken die begrippen niet schijnbaar maar werkelijk onmisbaar. Op p. 77 en 78 vinden wij een poging om Freud te weerleggen, aan wien wordt verweten, dat „wanneer ons bewust handelen zoo wordt teruggebracht tot bijna niets, het oude woord „geweten” eigenlijk ophoudt wat te beteekenen” en dat „het geweten slechts wordt beschouwd als de slaaf van een of ander instinct of de echo van een of andere prikkel.” Maar als de schr. niet op populaire voorstellingen was afgestaan en de theorie had bestudeerd, die Freud in *Das Ich und das Es* over het ontstaan van het geweten heeft opgesteld, zou hij gezien hebben, dat het geweten in Freud's latere ontwikkeling niet alleen een centrale plaats is gaan innemen, maar ook, dat het enige, wat daaraan ontbreekt nu juist is... het erkennen van de betekenis der begrippen zonde en genade. Inderdaad een opvoedingspraktijk waarin het feit van vergeving (die synthese van zonde en genade) geen rol speelt, moet er wel toe komen om te ontwikkelen wat Freud daar noemt „den harten grausamen Zug des gebieterischen Sollens”.

En zoals het op deze ene plaats is, zo vind ik het overal in de centrale hoofdstukken van dit boek, of zij nu heeten De „Zondaar” aan het verdwijnen, of Moderne Zondeval, Wat voor een vrij mensch gezag heeft of Hoe de Rechtzinnigheid moet worden aangevuld. Er is allerlei goede bedoeling, maar zij blijft krachteloos omdat de gedachtenwereld van den schr. diep in zichzelf gespleten is. Wie een zendingstaak wil vervullen kan niet eigenmachtig uit de boodschap, die hij meegekregen heeft, de centrale en beheersende gedachten uitbreken. Dat de schr. dit toch nog poogt te doen, dat hij ons hier opnieuw het „liberale” 19e eeuwse Jezusbeeld als leidsman voorhoudt, in de ongeschokte overtuiging van dien tijd, bewijst m.i. niet alleen dat hij zichzelf maar al te veel gehouden heeft aan zijn raad: meer aandacht te wijden aan Plutarchus' Levens van Beroemde Mannen dan aan het Nieuwe Testament (p. 50), maar ook dat wat voor Amerika als *Morals of Tomorrow* moge gelden, voor ons in Europa reeds gaat worden de mode van den dag van gisteren.

Ik mag, aan het einde gekomen van de reeks geschriften, die ik hier wil bespreken, als een bevestiging van die laatste zinsnede wijzen op het laatste geschrift, klein van omvang, maar zwaar van inhoud, wanneer men zich realiseert de positie van den schrijver en van de lezers, tot wie het zich in de eerste plaats richt. Met meer recht dan het boek van Sockman zou het zich diens titel hebben mogen toeëigenen; maar de schr. heeft een beteren gekozen. Het Levend Geloof, Kerstgedachten door Koos Vorrink. En het titelblad vertoont, evenals Aalders boek, de luidende klok; maar het is hier niet de noodklok die wordt geluid, maar de Kerstklokken, die ons spreken van een Koninkrijk van Gerechtigheid en Vrede. „De Kerstklokken zullen luiden over de aarde naar alle windstreken, onder alle volkeren van Noordpool tot Zuidpool. Zij zullen oproepen allen die belast zijn en beladen om te horen verkondigen de heilsboodschap van het Christendom. De heilsboodschap, die niet is van deze aarde...

Die niet is van deze aarde?

Er is reden voor de mensheid onzer dagen zich te bezinnen op hetgeen zij aan het Christendom dankt." (p. 3—4).

Het zijn voornamelijk twee waarheden, — ik ben inderdaad met den schr. overtuigd, dat het onomstotelijke waarheden zijn — waartoe die bezinning hem heeft gevoerd. In de eerste plaats deze, dat de heilsboodschap van het Christendom, al beperkt zij zich zeker niet tot deze aarde, „toch ook is van deze aarde!" (p. 9). En in de tweede plaats, dat wat wij „de zin der Europese beschaving zelve" noemen juist dat is, wat Christus over deze aarde heeft gezegd. Het moet m. i. voor ieder onbevungen lezer duidelijk zijn, dat de doorbrekende macht van het vernieuwde heidendom een diepe indruk op den schr. heeft gemaakt. Hij is zich gaan realiseren, hoe zwak de greep is die de religie der humaniteit op den duur op de mensheid heeft. Wie niet wil „buigen voor Gods geboden, (zal ook niet) verstaan het woord: „Gij zijt allen broeders en zusters" en dat andere: „Gij zijt kinderen van enen Vader" (p. 4—5). Er zullen onder de critici van deze brochure zijn — en ik verwacht veel en felle kritiek — die op dien grond de echtheid der bezinning in twijfel zullen trekken. Mij schijnt dat onbillijk en on-Bijbelsch. „Aan hunne vruchten zult Gij hen kennen." De schr. heeft den zin van het heidendom aan zijn vruchten onderkend, dat wil geenszins zeggen — en hij pretendeert dat ook volstrekt niet — dat hij

reeds den diepsten zin der Christelijke boodschap zou verstaan. Als theologische overdenking, als geloofsgetuigenis, zou het dwaas zijn dit geschrift met het boek van Aalders te vergelijken. Maar het vult aan, wat m.i. daar ontbreekt. Het wil, terecht, lering trekken uit de crisis, waarin wij staan; het is overtuigd dat deze crisis, zoals zij voor den schr. een veranderd inzicht heeft gebracht in de diepste grondslagen van onze beschaving, anderen nieuwe inzichten heeft gegeven in haar economische en sociale mogelijkheden. En op de basis dier nieuwe inzichten doet hij een beroep op allen, die uit willen gaan „van die eenvoudige waarheid, dat de aarde groot en rijk genoeg is om voor allen te scheppen dat minimum van welvaart en levenszekerheid, dat als basis dient voor de ontplooiing van de mens als wezen naar Gods beeld geschapen” (p. 13). En ook hier meen ik, dat hij in het licht van deze overvloeds-crisis, zich beroept op een onomstotelijk feit.

Dat wil geenszins zeggen, dat er grote reden is voor optimisme. Ik heb zoeven al gezegd, dat ik veel en felle kritiek verwacht. Allereerst uit de kringen zelf, tot wie de schr. zich richt. Ja, ik hoop zelfs, dat die niet zal ontbreken. Want deze brochure zou haar omzettende betekenis op de geesten missen, als zij te gemakkelijk werd aanvaard. Toen ik boven sprak van het grote gewicht dezer brochure, heb ik tevens uitgesproken, dat de positie van den schrijver en de kring, tot wie hij zich richt, mij die woorden in de pen gaven. Ik ben zeker, de gedachten juist van dezen schrijver niet verkeerd te verstaan, wanneer ik ze aldus beschouw niet als een individuele uiting. Wanneer ze niets meer waren dan louter persoonlijk getuigenis, zou men zich kunnen verheugen, dat hier oude waarheden opnieuw scherp en nauwkeurig worden uitgesproken, maar het zou dan dwaas zijn te spreken van een kenterend getij. Dat kan men alleen doen als althans een belangrijk deel van de groep, tot wie dit geschrift zich richt, haar zin zal blijken te verstaan en bereid zal zijn er naar te leven.

En ook dan dienen wij ons te hoeden voor voorbarig optimisme. De ordening der maatschappelijke productie en distributie, die volstrekt onmisbaar is geworden, is — omdat zij psychische en geestelijke waarden zeer nauw betreft — een oneindig veel moeilijker vraagstuk dan de technische beheersing der productie, die de 19e eeuw heeft gebracht.

Er zal veel meer dan grote scherpzinnigheid voor de oplossing worden geëist. Vóór alles zal het nodig zijn, dat men bereid is ook in deze samenwerking niet te heersen over den ander, maar dat men naar hem wil luisteren, gelijk men het omgekeerd van hem verwacht. En ook, dat men beseft, dat het — in de wereld als geheel genomen — nog maar een kleine minderheid is, die de zin van dit alles verstaat. Maar deze broederlijke gezindheid kan immers niet blijven ontbreken, zo men volledig ernst maakt met de gedachte van „Kerstmis, het feest van Christus' geboorte” (p. 3).

In dien zin neem ik, aan het einde dezer beschouwingen, het slotwoord over van deze brochure: „De heilsboodschap van het christendom: Vrede op Aarde, in mensen een welbehagen, zij is ons in deze duistere tijd niet een vage belofte of een onwezenlijk verlangen. Zij is een vlammen(d) antwoord, dat verlangt waar te worden gemaakt door het inzetten van onze beste en hoogste kracht.”

Ermelo, 29 Dec. 1934.

ALGEBRAISCHE PROPAEDEUSE OP DE LAGERE SCHOOL IN VERBAND MET DE AANSLUITING L. O. en M. O. (REKENEN MET LETTERS) II

DOOR

Dr. W. F. DE GROOT.

Het verschil tussen de rekenkundige en de algebraïsche oplossing zal nog aan enkele voorbeelden worden verduidelijkt.

Ik doe een willekeurige greep en volsta met een enkel voorbeeld, ontleend aan de verzameling „Werken en denken” van Ewouds en de Jongh.

1. Een vader is thans 4-maal zo oud als zijn zoon. Over 9 jaar verhouden zich hun leeftijden als 5 : 2. Hoe oud zijn beide nu?

De rekenkundige oplossing berust op het feit, dat het verschil in de leeftijden tussen vader en zoon gelijk blijft, ze verloopt als volgt:

$$\begin{array}{l} \text{vader } 1 = \frac{4}{3} \times \text{verschil} \\ \text{vader } 2 = \frac{5}{3} \times \text{verschil} \\ \hline 9 = \frac{1}{3} \times \text{verschil;} \end{array}$$

Verschil = 27; 36 — 9.

De rekenkundige oplossing komt dus hierop neer, dat men eerst een andere onbekende, hier het verschil, uitrekt. Het vinden van die andere onbekende is bij de meeste rekenkundige vraagstukken de grote moeilijkheid, waar volwassen intellectuelen in het algemeen niets van terecht brengen, laat staan kinderen van 11 en 12 jaar. De oplossingsmethode wordt dan ook door den onderwijzer aan de kinderen gegeven, waarna de training volgt op een groot aantal gelijksoortige gevallen, totdat de handgreep volkomen, d. w. z. mechanisch en automatisch, wordt beheerst.

Vergelijkt men met de rekenkundige oplossing, de algebraïsche, dan springt hiervan niet alleen de grotere eenvoud, maar ook de grotere natuurlijkheid in het oog.

Stelt men de leeftijd van den zoon x , dan komt men direct tot de vergelijking: $\frac{4x + 9}{x + 9} = \frac{5}{2}$, die eigenlijk niets anders is dan de verkorte symbolische weergave van het essentiële van het vraagstuk. Nadat dus het algebraïsche kortschrift ons in staat heeft gesteld het probleem, ontdaan van zijn toegavalligheden in vergelijking te brengen, geven ons enige — ook voor de leerlingen gemakkelijk te begrijpen bewerkingen — de verlangde oplossing.

2. *A en B hebben samen f 16000.—. A wint 10% en B wint 8%. Nu hebben ze samen f 17520.—. Hoeveel had ieder eerst?*

Bij de rekenkundige oplossing onderstelt men eerst, dat A ook 8% wint. In dat geval zou de winst van A en B tezamen bedragen $8 \times 160 = f 1280$. De winst bedraagt echter in werkelijkheid $f 1520$, dat is dus $f 240$ meer. Deze $f 240$ is 2% van het kapitaal van A, dat dus $f 12000$ bedraagt. De moeilijkheid van deze rekenkundige oplossing schuilt hierin, dat men voorlopig aanneemt, dat het winstpercentage van A evengroot is als van B. Deze onderstelling ligt geenszins voor de hand en het gaat er vooral om, dat wij goed van dit feit doordrongen zijn.

Het gevoel van vanzelfsprekend, dat zij hebben, tot wier beroep het hoort, dagelijks dergelijke problemen te behandelen en te bespreken, berust niet op inzicht maar op routine, die in de geest vaste onveranderlijke banen uitholt, waarlangs de gedachten, eenmaal op gang gebracht, zich vanzelf bewegen als trams over rails. De wijze waarop

een routine-mens tot de oplossing van een hem bekend probleem komt, doet mij altijd denken aan kortsluiting. De oplossing is er al, voordat de geest nog gelegenheid heeft gehad zich zelf de verschillende vraagpunten voor te leggen. De routine maakt dit overbodig, maar tevens belet zij om een oordeel uit te spreken over wat niet en wat wel vanzelfsprekend is.

Het volgende geval, dat ik voor vele jaren meemaakte, moge nader illustreren wat ik bedoel. Een zeer bekend buitenlands hoogleraar in de physica, betoogde eens, dat wij leraren met onze vraagstukken-wiskunde onze leerlingen een techniek bijbrachten, die niet alleen nutteloos was, maar tevens weinig ertoe bijdroeg om het mathematische begrip te ontwikkelen. Het gaat er bij jullie maar om, aldus de bedoelde hoogleraar, dat de leerling in het opgegeven vraagstuk het juiste type herkent en zich de daarbij behorende en door den leraar eerst voorgedane oplossingsmethode herinnert. Naar aanleiding van deze bewering maakte ik de opmerking, dat er toch zeker wel vraagstukken zijn, waarvan de oplossingsmethode geheel zelfstandig door de leerlingen kan worden gevonden en waarvoor geen dressuur of africhting wordt vereist en ik gaf als voorbeeld het volgende vraagstuk op te lossen:

Te bewijzen, dat twee driehoeken congruent zijn, wanneer zij gelijk hebben de basis, een basishoek en de som der opstaande zijden.

Zeër tot mijn verwondering gebeurde niet, wat wij allen als vanzelfsprekend aanvoelen, namelijk de éne opstaande zijde met de andere verlengen. Bovendien kwam de oplossing helemaal niet zo vlug als ik wel verwacht had. Deze viel intussen geheel anders uit, dan wij geslacht op geslacht gewoon zijn aan de jeugd voor te zetten.

Uit dit geval valt voor ons leraren en onderwijzers dit te leren: De neiging, die wij hebben om een bepaalde oplossingsmethode of een onderdeel daarvan als vanzelfsprekend aan te zien, is een gevolg van de geringe soepelheid en bewegelijkheid van onze eigen geest. De routine, waartoe wij zelf zijn vervallen, heeft ons bewustzijn dermate vernauwd, „eingeklammert“, dat wij geen andere methode meer zien dan die, waarmee onze voorvaderen reeds vertrouwd waren en deze dringt zich zo automatisch naar voren, dat wij ons niet meer kunnen onttrekken aan het gevoel van vanzelfsprekendheid.

Ik ben er zeker van niet te overdrijven, wanneer ik beweer, dat van de tien keer, dat een onderwijzer of leraar in een klas zijn geliefkoosde uitroep doet „dat spreekt toch vanzelf“, hij er negen keer naast is. Er is maar heel weinig voor de onbevangen geest vanzelfsprekend.

Routine is een kwaad ding in ons onderwijs, die bovendien nog een grote belemmering vormt voor vernieuwing en vooruitgang.

Keren wij na deze uitweiding weer terug naar ons reken-vraagstuk en geven wij daarvan de algebraïsche oplossing.

Stelt men het kapitaal van A is $100x$, dan ontwikkelt zich de algebraïsche vergelijking al lezende vanzelf.

De vergelijking luidt: $16000 + \frac{10}{100} \times 100x + \frac{8}{100} (16000 - 100x) = 17520$, die weer door zeer eenvoudige en doorzichtige manipulaties is op te lossen.

Ook komen er rekensommen voor, waarvan de oplossingsmethode in wezen reeds tot het terrein der algebraïsche vergelijkingen behoort. Hiervan is het volgende vraagstuk een voorbeeld:

Iemand gaf $\frac{1}{4}$ van zijn geld en f 100.— uit en hield op f 50.— na $2\frac{1}{2}$ maal zoveel over als hij uitgegeven had. Hoeveel geld had hij aanvankelijk en hoeveel houdt hij over?

Stel hetgeen hij aanvankelijk had op x . Zet men het vraagstuk al lezende om in de taal der algebra, dan krijgt men de volgende vergelijking:

$$x - (\frac{1}{4}x + 100) + 50 = 2\frac{1}{2}(\frac{1}{4}x + 100).$$

De rekenkundige oplossing verloopt essentiëel op dezelfde manier, alleen vervangt men de x door een andere letter en het = teken wordt vervangen door „of”. Men zegt dus: Hetgeen hij overhoudt is dit of dat; hiermee maakt men de oplossing onoverzichtelijker dan wanneer men zich in de trant der algebra bedient van de vergelijking dit = dat.

Een vraagstuk als het voorgaande laat zich weer zo variëren, dat de rekenkundige oplossing zeer vlot verloopt, als men maar eerst weet hoe men het moet aanpakken.

Voorbeeld:

Iemand betaalt op zijn belastingbiljet eerst $\frac{1}{3}$ en f 2.50, daarna nog 25% van de rest en blijft dan nog f 36.— schuldig. Hoe groot was zijn aanslag?

De rekenkundige truc is hier, dat men terug werkt. 75% van de rest is namelijk f 36. De rest is dus f 48 of $\frac{2}{3}$ B — 2,50 (B = bedrag belastingbiljet) etc.

De algebraïsche oplossing, hoewel iets omslachtiger dan de rekenkundige, wint het van de laatste weer door natuurlijkheid.

Prof Kohnstamm maakt in *Paedagogische Studiën* XV, 377 e. v. de opmerking, dat het drillen op het rekenkundig oplossen van romansommen bij de leerlingen een zekere attitude kweekt, die geenszins bevorderlijk is voor de denk-nauwkeurigheid, omdat bij vele van die vraagstukken zekere essentiële zijden van het werkelijke leven worden verwaarloosd.

De bedoeling dezer woorden kan niet beter worden verduidelijkt dan door de volgende proefneming van Walther Poppelreuter, genomen met studenten en academisch gevorm-

den.¹⁾ Hij legde hen het volgende probleem voor: Wanneer 10 arbeiders een werk in 30 uren kunnen voltooien, hoeveel tijd hebben dan 100 arbeiders daarvoor nodig?

Op een enkele uitzondering na gaf iedere proefpersoon, nog bevangen in de romansom=attitude, de primitieve oplossing: „drie uur”.

Beziet men deze kwestie echter kritisch, dan zal men moeten toegeven dat het antwoord even onzinnig is als de vraag zelf; dit springt direct in het oog, wanneer men het vraagstuk aldus wijzigt: Wanneer 10 arbeiders een werk in 30 uren kunnen voltooien, hoeveel tijd hebben dan één millioen arbeiders daarvoor nodig?

Volgens de schoolse oplossing van hierboven zou het antwoord luiden: ongeveer 1 seconde.

Poppelreuter trekt dan ook terecht de conclusie: „Die meisten Menschen haben die Aufgabe gelöst, ohne überhaupt etwas Konkretes bei der Sache sich zu denken, sondern haben einfach nach einem gelernten Schulschema gerechnet”.

Ziet hier nu de nawerking van het rekenonderwijs, dat eerder de tendenz heeft om aan de geest zijn soepelheid en bewegelijkheid te ontnemen, dan dat hij erdoor wordt ontwikkeld.

Later heeft Poppelreuter zijn vraag aldus gewijzigd: „Een bekende opgaaf, die men in de schoolboekjes vinden kan, luidt:

Als 10 arbeiders een werk in 30 uren doen, hoeveel tijd hebben dan 100 arbeiders nodig?

Het antwoord, dat hierop in het algemeen wordt gegeven, luidt: 3 uur.

Gij hebt 10 minuten tijd, om op dit antwoord kritiek uit te oefenen.”

Van de 100 academisch gevormde proefpersonen wist ruim een derde „geen kritiek te geven.”

Men ziet hieruit, welke een belemmering zulk een aangeleerde attitude zelfs nog jaren na de schooltijd oplevert voor het onbevangen denken.

In „De Examenidoot” (uitgave Bondsdrukkerij „De Volharding” Amsterdam 1929) wordt nogal stevige critiek uitgeoefend op de rekensommen voor het toelatingsexamen M.O. We lezen op blz. 35 o.a.:

¹⁾ *Psychokritische Pädagogik*, bldz. 44 e. v.
Paedagogische Studien, XVI.

„In Leeuwarden, voor de H. B. S. wilde men onderzoeken of de kinderen de volgende berekeningen konden maken:

$$2 \times \frac{3.25 \text{ M.}}{0.65 \text{ M.}} + 2 \times \frac{1.30 \text{ M.}}{0.65 \text{ M.}} =$$

Maar de examen-*idiot* fluisterde het arme commissie-lid in: Ben je gek, als de kinderen cijferen met tiendelige breuken hebben geleerd, dan is daar niets aan. Neen, het moet aangekleed worden; doe het zo:

Een tafel is langs 3.25 M. en breed 1.30 M. Hoeveel personen kunnen om die tafel zitten, als voor ieder 0.65 M. ruimte gerekend wordt?

En ziedaar nu weer de zuivere examen-*idiot*erij. Wanneer zal een kind deze som fout maken? Als het door de gekke aankleding van de som zodanig in de war wordt gebracht, dat het niet voldoende meer bij z'n positieven is, om de eenvoudige becijferingen te maken. Of wanneer het zich niet goed de situatie voorstelt, en daardoor de mensen maar aan één lengte en één breedte-kant zet. Maar als een kind zich werkelijk de situatie indenkt, dan moet het zich afvragen: hoe gaat dat aan de hoeken? Zitten daar de mensen elkaar niet in den weg met hun benen? En een pienter kind zal dan denken: zo iets moet d'r achter zitten, want anders zou d'r helemaal niets aan zijn! En het zet aan de korte tafeleinden maar één persoon Of gaat twijfelen, of de tafel wel rechthoekig is — alleen bij een ovale tafel is het vraagstuk niet *idiot*.

Verder is een foutieve oplossing mogelijk, die goedgekeurd zal worden: dat het kind de omtrek van de tafel uitrekent, en daar eenvoudig 0.65 M. op deelt. Dan komt er het „goede” antwoord uit, doordat de komponist van de som (beziel door de examen-*idiot*) z'n hersenen op non-*aktief* had gezet. Want als die tafel nu eens 0.50 M. langer en 0.50 M. breder was geweest, dan zou het kind dat de omtrek door 0.65 M. deelt, gekomen zijn tot 3 personen meer, terwijl men er toch werkelijk geen 3 personen meer zetten kan. Tenzij men iemand aan twee zijden tegelijk mag zetten, zo om 'n hoekje heen

En laat het kind ook vooral niet het ongeluk hebben, te denken om de *poten* van de tafel. Want dan zou het voor sekuriteit ook aan de lengtezijde wel eens één persoon minder kunnen rekenen

Wat blijkt dus de voorwaarde, die vervuld moet worden, opdat het kind het „goede” antwoord vindt? Dat het maar helemaal niet z'n verstand gebruikt, zich géén rekenschap geeft van de situatie, doch er aan *gewend* is, dat een dergelijke opgave enkel en alleen maar een gekke, ondoordachte manier is om de becijfering die men bedoelt, op te geven. Dat het kind de korrekcie aanbrengt: Nou ja, er is natuurlijk bedoeld:

We hebben hier z.g. „denk-oefeningen” met het motto: „vooral niet werkelijk denken!”

En op bldz. 32:

Maar hoe ver de meest-bekwame en ervaren dresseur het zal brengen met de voorbereiding van iets als het volgende vraagstuk, opgegeven te Apeldoorn voor 't Gymnasium — is ons een raadsel:

Een hond achtervolgt een kat, die 31,74 M. van een boom en 225 c.M. van den hond verwijderd is. De kat maakt per seconde 3 sprongen, elk van 69 c.M.; de hond 2 sprongen, elk van 11 dM. Zal de kat den boom nog vóór den hond bereiken?

Zoo ja, hoever is dan de hond nog van den boom verwijderd? Na hoeveel seconden zou de kat ingehaald zijn, als er geen boom had gestaan?

Dit vraagstuk lijkt ons een bewijs voor de degeneratie welke in de klassieke opvoeding is doorgevreten. Wij zouden de heuse klassikus wel eens willen zien, die bij 't lezen van dit gedachtenloze, logika-vijandelijke proza niet een traan plengt, dat zulk een denkproleet als de examen-*idiot* zich hier toont, tegenwoordig toch maar uit te maken zal hebben, of een kind in de klassieken zal worden gekonfijt of niet.

Want voor wie enigermate redelijk en ordelijk denkt, voor wie gewend is, zich rekenschap te geven van de zin der woorden die hij leest, voor wie zich iets voorstelt bij het lezen — voor zo iemand is toch letterlik alles aan dit vraagstuk even weerzinwekkend van primitief barbarisme.

Daar is ten eerste de gekke manier van voortbewegen: zuiver en alleen met sprongen, je ziet die twee mekaniëken al aan de gang: hup — hup — hup — na elke hup even wachten, want anders zou de snelheid te groot worden, en de kat mag maar 2 M. per sekonde afleggen, moet bij voorbeeld niet over de 8 K.M. per uur komen, want dan zou het bijna snelwandelen worden! En de hond is een even malle mekaniëk, doet een sprong; wacht dan ook, *lóópt* geen millimeter, totdat de halve sekonde om is, om daarna wéér een sprong te doen en te wachten. Want in het brein van de examen-*idiot* is nu eenmaal vastgesteld, dat het nog géén snelwandelen wordt.

Wat zegt u, dat het kind zich al die rarigheid niet behóéft voor te stellen, dat het enkel maar een rare manier is van de komponist van het vraagstuk, om te zeggen dat de kat per sekonde 2,07 M. en de hond 2.20 M. vordert? Maar dan onderzoekt men met dit vraagstuk: of een kind het vermogen heeft om de meest verbluffende idioten-verhaaltjes langs zich heen te laten glijden, en alleen maar te kijken: met welke *cijfertjes* heb ik te maken, als ik *idiot* gebazel lees?" Tot zover de Ex. I.

Dat het ook wel anders kan blijkt uit het pas verschenen werkje van L. J. Allart en A. v. d. Wijden: Eerst lezen dan rekenen (uitgave J. B. Wolters, Groningen) waarvan wij hieronder bladz. 12 laten afdrukken:

14. Een huis was verhuurd voor f45,— per maand.
Tegen 1 Maart '34 verlieten de huurders het huis.
De eigenaar had het direct kunnen verhuren tegen f40,— per maand.
Daar hij die prijs te laag vond, was hij daartoe niet bereid.
Tegen 1 Juli verhuurde hij het echter à f42,50 per maand, doch moest toen voor f70,— aan de woning laten opknappen.

Bereken:

- Hoeveel zou hij over het hele jaar '34 ontvangen hebben, indien hij het 1 Maart direct verhuurd had?
- Hoeveel ontving hij nu over dit jaar?
- Hoeveel hield hij dit jaar over?

15. Over het Hollands Diep wordt bij Willemsdorp een vaste brug gebouwd. De rivier is daar 1400 m breed. Aan de zuidzijde wordt echter een geul van 400 m breedte afgedamd. Op de dijk daar komt het ene uiteinde van de brug te rusten; op de dijk aan de noordzijde het andere uiteinde.



De vaste brug zal bestaan uit 10 delen, die behalve aan de beide uiteinden van de brug gedragen zullen worden door pijlers. De brug wordt gebouwd 600 m ten westen van de spoorbrug en komt 2,1 m hoger te liggen. De spoorbrug ligt 6,5 m boven A. P. (Amsterdams Peil), hetgeen 5 m boven het dagelijks hoogwater is.

- A. *Bereken:*
- hoe lang wordt de brug?
 - hoe groot is ieder deel?
 - hoeveel pijlers moeten gebouwd worden?
 - hoe hoog komt de nieuwe brug boven dagelijks hoogwater te liggen?
 - hoe hoog komt het dagelijks hoogwater boven A. P.?
- B. De brug wordt 17 m breed. Aan weerszijden komt een pad voor voetgangers en wielrijders ter breedte van 2,5 m. In het midden komt ruimte voor 4 verkeersstroken. Hoe breed wordt iedere verkeersstrook?

Besluiten wij met een samenvatting te geven van de winstposten, die het onderwijs te boeken heeft bij de invoering van de algebraïsche propaedeuse op de lagere school in de zin als hiervoor is uiteengezet.

Ten eerste worden de leerlingen bevrijd van een dressuur en africhting, die niet alleen in hun eigen ogen, maar ook in werkelijkheid volkomen nutteloos is. Hiermee wordt een grote ergernis uit het leven der kinderen weggenomen. De vooropleiding in het abstraheren, gegeven door het in formule of in vergelijking brengen van kwantitatieve betrekkingen, vergemakkelijkt de aansluiting met het algebraïsche onderwijs op de middelbare school. De breuk, die er tussen de lagere en middelbare school bestaat ten aanzien van het wiskundeonderwijs, is in hoofdzaak het gevolg van het feit, dat op de lagere school met veel moeite en zorg een attitude is gekweekt, die de leerlingen op de H. B. S. weer zo gauw mogelijk moeten afleren.

Het werken met algebraïsche formules, grafieken en andere

meetkundige voorstellingen leert den leerling reeds vroeg de werkelijkheid wiskundig te bezien. Hij krijgt daardoor van jongs af een juister denkbeeld der wiskunde dan door de rekenpuzzles wordt opgewekt. Wordt door deze laatste meer de indruk gewekt als zou de wiskunde een soort zwarte kunst zijn, alleen van betekenis voor de beoefenaars ervan, de grafiek en de algebraïsche formule voert tot het inzicht dat de wiskunde bij uitstek het middel is om de quantitative betrekkingen der werkelijkheid op beknopte, doelmatige en ondubbelzinnige wijze weer te geven. Was men hier maar meer van doordrongen, dan zou men zijn tijd niet verdoen met het bijbrengen van methoden waarmee men buiten de school zo goed als niets uitricht.

Van het grote belang der algebraïsche formule als het uitdrukkingmiddel bij uitstek tot het weergeven van quantitative betrekkingen is Percy Nunn, de meer genoemde schrijver van het handboek „The Teaching of Algebra”, zo doordrongen, dat hij reeds van den beginne zijn leerlingen erin opvoedt om zich hiervan in alle gevallen te bedienen. Hij wijdt een afzonderlijk hoofdstuk aan „The Reading and Use of Formulae”. Velen van die formules zijn ontleend aan Molesworth's Engineer's Pocket-Book.

Men treft er o.m. het volgende probleem in enigszins gewijzigde vorm aan:

Een houten balk, met rechthoekige doorsnede, wordt uit het raam gestoken. Het gewicht, dat men aan het vrije uiteinde hangen kan, zonder dat de balk breekt wordt aan-

gegeven door de formule $W = \frac{15b d^2}{l}$.

b is de breedte van de balk, l de lengte, d de dikte (hoogte) in inches. W is het gewicht in centenaars.

Deze formule stelt ons dus in staat om bij verschillende afmetingen het grootste gewicht uit te rekenen, dat de balk nog dragen kan. Men kan hier verschillende vragen stellen. De allerbelangrijkste echter, die aan alle anderen heeft vooraf te gaan is deze: *Omschrijf, wat deze formule uitdrukt.* Deze formule geeft als het ware in kortschrift aan dat, wanneer men bijv. de dikte van de balk 3 maal zo groot maakt, zij 9 maal zo sterk is en wanneer men de lengte bijv. 4 maal zo groot maakt, zij aan het vrije uiteinde maar een gewicht kan dragen dat $\frac{1}{4}$ e is van eerst, etc.

De leerlingen moeten volgens Percy Nunn van meet af aan leren de taal der algebraïsche formules te verstaan; zij moeten van jongsaf er in geoefend worden om het algebraïsche kortschrift even gemakkelijk in gewone taal om te zetten als een stenograaf zijn stenogram. Een waarom? Omdat de toepasbaarheid der algebra, op allerlei gebieden buiten de wiskunde juist in de formule is gelegen. Men komt er dan ook hoe langer hoe meer toe, zich op allerlei terreinen buiten de wiskunde van het algebraïsche kortschrift te bedienen. Toch prefereren nog vele schrijvers de omslachtige omschrijving boven de beknopte en duidelijke formule, niet omdat zij de voordelen ervan ontkennen, maar alleen omdat zij van mening zijn dat het gebruik der wiskundige formule de meeste lezers nog zal afschrikken.

Een grote aanbeveling voor de invoering van de algebraïsche propaedeuse op de lagere school is gelegen in het feit, dat die invoering geheel strookt met de eenvoudigste begrippen van Efficiency.

In alle bedrijven is de eis des tijds efficiency. De regering heeft zelfs een commissaris benoemd wiens taak het is om voor de verschillende bedrijven, die onder haar ressorteren, na te gaan of zij wel doelmatig genoeg functioneren en te bevorderen dat de coëfficiënt van nuttig effect zo groot mogelijk uitvalt. Waarom moet het onderwijs daarbuiten vallen?

Wanneer men op alle gebieden van het menselijk handelen er naar streeft om de beschikbare energie zo economisch mogelijk te benutten, met welk recht onttrekt het onderwijs zich dan aan dat streven en brengt zijn tijd zoek met het bijbrengen van leerstof en methoden waarmee men in het maatschappelijk leven niets, hoegenaamd niets kan uitrichten?

Wat is voor het onderwijs efficiency? Een woord waarvan de kinderen de betekenis hebben te leren, maar op de school niet beleven.

Ook wat betreft de zelfwerkzaamheid der leerlingen is er winst te boeken, omdat hiervan des te meer sprake kan zijn, naarmate de leerstof binnen de bevattning der leerlingen ligt. Dit kan wel gezegd worden van het eerste begin der algebra, mits eenvoudig opgezet, maar zeker niet van de rekenkundige oplossing der romansommen. Hierbij berust het initiatief en de leiding geheel bij den onderwijzer, met het gevolg, dat er van zelfwerkzaamheid, in de ware zin des

woords, geen sprake is. Hiervan kan alleen worden gesproken, wanneer de leerling door eigen wil, eigen denken en eigen phantasie het doel leert zien en zichzelf tot dat doel de weg leert banen. Ik geloof, dat het onnodig is om te betogen, dat de romansommen hiertoe de minst geschikte leerstof is. Zij liggen buiten de interessesfeer der kinderen, zij gaan, rekenkundig opgelost, boven hun bevassing en hebben zich te ver verwijderd van de problemen der werkelijkheid.

De hervorming van het lager onderwijs, zoals die hier is gepropageerd, is natuurlijk alleen mogelijk, wanneer de onderwijzers ook in die richting worden opgeleid.

De heren Bouman en Van Zelm ijveren in hun brochure *Aansluiting Lager en Middelbaar Onderwijs etc.* (uitgave W. Versluys, Amsterdam), voor het zelfde als de opstellers van het rapport Bolkestein, namelijk de bevordering van het zelfstandige denken der leerlingen, waarvoor dressuur op gekunstelde romanvraagstukken nu niet het juiste en geschikte middel is. Zij gaan met ons accoord wanneer wij het lager onderwijs hiervan willen zuiveren. Alleen willen zij er niet aan, dat de leerlingen in de overgebleven vraagstukken zich daar waar het vraagstuk er aanleiding toe geeft zullen bedienen van de eenvoudige hulpmiddelen die het menschelijke denken in de loop der eeuwen heeft verschaft en die nu op weg zijn gemeen goed te worden. Dit verzet doet mij denken aan de tegenstand die de spoorwegen hebben ondervonden in de tijd van de diligence. Zulk een tegenstand is nutteloos omdat de vooruitgang en ontwikkeling toch zijn gang gaat en dit geldt niet alleen op technisch gebied, doch ook op dat der geestelijke wetenschappen. Ook daar is het vruchteloos om zich te verzetten tegen de gestadige uitbreiding van de toepassingen der hulpmiddelen die het menselijk denken zich zelf heeft verschaft. De tegenstand kan het ontwikkelings- en voortschrijdingsproces wel wat vertragen maar nooit tegenhouden. En evenals wij het nu vanzelf sprekend vinden dat een ieder lezen, schrijven en rekenen kan, hetgeen voor een honderd jaar nog geenszins het geval was, zo ligt de tijd niet meer ver in het verschiet, dat het gebruik van de meest elementaire algebratechniek gemeen goed zal zijn. Dat kan nu eenmaal niet uitblijven.

En wanneer er thans een stroming is om de algebraïsche hulpmiddelen die in hun wezen zo eenvoudig en zo doelmatig zijn aan de leerlingen van de lagere school te verstrekken,

dan zie ik dit niet als een zucht of gril om het nu eens anders te doen, maar als een moment dat het menschenlijke denken in zijn continue ontwikkeling heeft bereikt.

Het is niet de een of andere professor, of de een of andere leraar die dit nieuwe wenst, evenmin als het voor meer dan honderd jaar de een of andere technicus was die de stoomboot of de trein wenste, het was de onpersoonlijke ontwikkeling en voortgang zelf die deze eis stelde. En zo draag ik in mij de overtuiging, dat de ontwikkeling van het wiskundeonderwijs onherroepelijk zal gaan in de richting die ik uiteen heb gezet, ook al had ik dit artikel niet geschreven. De geest schrijdt voort ondanks onszelf, wij kunnen alleen meegaan of achterblijven, maar van tegenhouden is geen sprake, en daarom: „Wenn wir in der Zeit leben, so müssen wir mit der Zeit fortschreiten.”

KLEINE MEDEDEELINGEN.

EEN INDISCHE ONDERWIJSCIRCULAIRE.

Dr. de Kat Angelino, Directeur van Onderwijs in N. O. Indië, heeft het noodig gevonden een circulaire aan de schoolcommissie te zenden, die de moeite van het kennismaken overwaard is.

Zij luidt als volgt:

„Het wangedrag van sommige jongelieden, zooals dat in den laatsten tijd tot uiting is gekomen op verschillende plaatsen op Java en waarvan het karakter varieert van kwajongensachtige baldadigheid tot misdadige uitpattingen, geeft reden tot ernstige bezorgdheid voor de toekomst.

De stemming van het publiek heeft zich geuit in talloze krantenartikelen met titels als „Rijpende jeugd”, „Misdadige jeugd”, „Resultaten der moderne opvoeding” e. d. Al is de inhoud dezer artikelen wellicht hier en daar niet van overdrijving vrij te pleiten toch valt niet te ontkennen, dat bedoelde wandaden als *symptomen van een mentaliteit, die doet vreezen voor de toekomst van een deel onzer jeugd*,

Gedeeltelijk zijn deze wandaden bedreven door leerlingen van openbare en particuliere scholen. Nu is het weliswaar in de eerste plaats de plicht der ouders om het verkeerde in hun kinderen tegen te gaan en in hen die eigenschappen te ontwikkelen, welke hen later stempelen tot goede burgers, toch rust ook op de school de plicht het hare hiertoe bij te dragen.

Zoo valt ontwikkeling van verantwoordelijkheidsgevoel en gemeenschapszin zeer zeker binnen het kader van hetgeen de school dient na te streven.

Waren alle leerlingen doordrongen van het besef, dat zij deel uit-

maken van één geheel: hun school, en dat de misdragingen van één hunner afbreuk doen aan den goeden naam der school, dan zouden bij zulke misdragingen althans geen leerlingen betrokken zijn geweest.

Waar de school helaas niet op de jeugd in haar geheel omvang een invloed ten goede kan uitoefenen, daar is het te meer noodzakelijk, dat zij mede zal trachten een goeden burgerschapszin te ontwikkelen bij dat gedeelte der jeugd, dat aan haar zorgen is toevertrouwd.

De tijdsomstandigheden brengen mede, dat dit in meerdere mate dan tot heden zal moeten geschieden.

De wijze, waarop de school aan de ouders de behulpzame hand kan bieden inzake de zedelijke opvoeding hunner kinderen, meen ik geheel aan het beleid der schooldirecteuren te kunnen overlaten.

Daarnaast is echter een bescherming der goede elementen onder de schooljeugd — welke gelukkig de overgrootste meerderheid hunner medeleerlingen vormen, thans meer dan vroeger geboden.

Waar tot heden weinig gestraft werd wegens wangedrag buiten de school, zal in de toekomst in dergelijke gevallen een scherpere correctie dienen te worden toegepast en het is mijn nadrukkelijke wensch, dat den leerlingen worde medegedeeld, dat zij zich voortaan aan de strengste straffen — ook algeheele verwijdering van de school — blootstellen, indien hun gedrag aanleiding geeft tot klachten.

Ook bij a.s. overgangen zal het gedrag der leerlingen, zoowel in als buiten de school, zwaarder dan tot nu toe dienen te wegen bij de beantwoording der vraag of een niet bevorderde leerling al dan niet verwijderd dient te worden."

HEEFT KANT NOG GELIJK?

In de uitgave van Kant's werken van Casirer vindt men II 319 afgedrukt „Immanuel Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre 1765—1766." Kant zegt daar:

„Van den leeraar mag men dus verwachten, dat hij van zijn leerlingen in de eerste plaats tracht te maken *verstandige* menschen, dan *redelijke wezens* en ten slotte geleerden. Deze methode heeft 't voordeel, dat, wanneer de leerling, gelijk meestal 't geval is, de hoogste trap niet bereikt, hij toch door 't onderricht gewonnen heeft, en zij 't ook al niet voor de school, dan toch voor 't leven geoeffender en wijzer is geworden.

Wanneer men echter de methode omkeert, dan vangt de leerling een soort van redelijkheid op voordat nog zijn verstand behoorlijk gevormd is en draagt met zich mede een geleende wetenschap, die hem niet aangegroeid maar aangeplakt is, terwijl zijn gemoed even onvruchtbaar blijft als ooit en bovendien door de waanwijsheid nog veel meer verdorven is. Dit is de reden, waarom men zoo dikwijls geleerden — lees: gestudeerden — aantreft, die weinig verstand toonen te bezitten en waarom de academies meer warhoofden de wereld insturen dan eenige andere stand in de maatschappij."

G.

HET VIII^E INTERNATIONAAL CONGRES VOOR LICHAAMELIJKE OPVOEDING.

Van 30 Juni—7 Juli 1935 zal te Brussel het VIII^e Internationaal Congres voor lichamelijke opvoeding gehouden worden. Inlichtingen te verkrijgen bij het algemeene secretariaat te Brussel, 29, Avenue Victor Jacobs.

RECTIFICATIE.

Op blz. 53, 3e alinea van boven (Paedagogische Studiën van 1 April) is een zeer storende fout ingeslopen.

„De drie besproken factoren . . . zijn m. i. *niet* voldoende”, moet zijn: „zijn m. i. *wel* voldoende.”

TIJDSCHRIFTEN.

Mensch en Maatschappij, X, 3. 1934.

A. M. MEERLOO. Leider en Geleide. Bijdrage tot de psychologie van het leiderschap. Daar de schr. het vraagstuk psychologisch-genetisch opvat, is een groot gedeelte van zijn studie van paedagogisch belang. Hij ziet het probleem als een onderdeel van 't vraagstuk van de verhouding van den enkeling tot de groepsformatie, waarin hij zich beweegt, een verhouding dus, die men overal in de menschenmaatschappij terugvindt, in kleine en in groote kringen, ook, en wel primair in 't gezin. Anders dan bij het dier worden aan den mensch van 't uur zijner geboorte af aan de driften en instincten, die hij met 't dier gemeen heeft, door opvoeding, omgeving en eigen ervaring grenzen gesteld. Door gewenning, door dressuur, wordt de bevrediging ook van zijn primitiefste behoeften geregeld. Om in 't leven te blijven, heeft hij vaardigheden noodig, die bij de geboorte nog niet ontwikkeld zijn, welker gebruik hij eerst nog moet leeren en aanleeren, en wel onder leiding van zijn omgeving, zijn opvoeders. De mensch is dus van nature aangewezen op gespecialiseerde leiding, geïsoleerd gaat hij te gronde. Toch is hij niet alleen dressuurproduct. Zijn lange jeugd heeft hem nog iets anders geleerd: het spel. Hierdoor bouwt het menshdier zich zijn eigen normen; het spel is zelfleiding, het staat in dienst van 't eigen ik, het is de voorwaarde voor de cultuur. Maar 't kan slechts gespeeld worden als 't fysieke leven in rust en in veiligheid verkeert. Is dit 't geval, dan wordt de dwang van buiten, die de instincten reguleert, als een weldaad gevoeld. In den veiligen huiselijken kring, in de regelmaat der lustvoldoening, leert het kind zich wijden aan iets dat meer is dan lust en streving. Van speciaal belang is hier volgens den schr. de rol van den vader als oppermachtig leider. Diens macht stijgt soms zoozeer, dat menigeen

er zoo aan gewend raakt, dat hij er levenslang niet meer buiten kan, maar altijd uitziet naar een soort vader, die alles voor hem regelt en de verantwoordelijkheid voor zijn levenshouding van hem af neemt. Ja, er is niemand, die niet bij tijden terug verlangt naar de veilige huiselijke overheersching. Maar ook: een vader=tyran kweekt tyrannen=vrees, voor 't geheele leven; laakbaar gedrag van den vader veroorzaakt kritiseer= en oppositielust; verwenning baart aanmatiging en 't stellen van eischen, op welker niet=bevrediging met driftbuien wordt gereageerd. In de verhouding kind=vader wordt dus veel vastgelegd van de houding, die de mensch later tegenover leiding en leiders zal innemen; zijn reacties op de behandeling, die hij thuis ondervindt, zijn het voorspel van zijn reacties in 't wijdere sociale leven. Hiermede maakt 't kind echter al vroeg kennis. In die jaren worden dus de fundamenten van den machts=wil gelegd, hetzij die in dienst gesteld wordt van 't eigen ik of van een gemeenschappelijk belang en 't zijn altijd de eerste leiders, die 't karakter in een bepaalde richting stuwen. In deze relaties nu brengt het spel een nieuwen factor: het persoonlijke voordeel gaat hier onder in 't gemeenschappelijk genot. (Na zich over de ontwikkeling van de geslachtsdrift in Freudiaanschen geest te hebben uitgelaten, vervolgt de schr. aldus:) het zgnd. ambivalentiegevoel jegens den leider, dat karakteristiek is voor de puberteitsperiode, vinden wij ook in 't verdere leven terug; latere leiders worden geïdentificeerd met vroegere: de leider wordt vereerd, ja aanbeden, maar hij is ook de concurrent, wiens plaats onbewust geambieerd wordt. Als de leider niet voldoet aan de verwachting, als hij aan anderen te veel aandacht besteedt en de genegenheid niet voldoende beantwoordt, slaat de liefde om in haat en wordt de volgeling de grootste vijand. In de jeugd wordt een zakelijke verhouding tot de(n) leider(s) nog niet bereikt.

G.

Mensch en Maatschappij. X. 6.

H. POSTMA. Methode ter bepaling van den invloed van een milieu=factor.¹⁾ Wat ons hier interesseert, is minder de methode van den schrijver (arts=psychiater te Zeist, verbonden aan het Rijks=Opvoedings=gesticht voor Meisjes aldaar en aan de Tuchtsschool voor Meisjes te Montfoort) dan de resultaten, waartoe zij hem gevoerd heeft. Deze hebben, wat de schr. de eerste zal zijn om toe te geven, slechts beperkte waarde, niet alleen omdat 't aantal zijner proefobjecten zeer klein is, maar vooral omdat zij tot een zeer speciale categorie behooren, allen van 't vrouwelijk geslacht en allen meer of minder as of anti=sociaal, velen min of meer gedegeneerd en allen uit de lagere lagen der maatschappij. Maar dit in 't oog gehouden, zijn zij dan toch nog interessant genoeg. Schr. groepeerd al zijn p.p. naar 2 beginselen, n.l. de gezinsgrootte en 't geboortenummer; alle kinderen uit gezinnen met 1, 2, 3 . . . tot 15 kinderen komen in dezelfde groep, en krijgen in die groep een volgnummer al naarmate zij 't 1e, 2e, 3e . . . 15e kind zijn. Op die manier kan ieder kind geplaatst worden in één van 120 kwadraatjes. Nu

1) Vervolg van: „De samenstelling van 't gezin in verband met het antisociaal gedrag van het meisje”, t. a. pl. VII, 3.

worden allen te zamen verdeeld in twee groepen, aangeduid als T en E; bevattende resp. de jongere en oudere helft der kinderen, die theoretisch vrijwel dezelfde aangeboren kenmerken moesten vertoonen, wat bij onderzoek ook juist, of althans zeer waarschijnlijk, bleek. Hieraan ligt deze gedachte ten grondslag, dat het gezin een steeds veranderend milieu is, dat dus hij zijn leden ook steeds zich wijzigende reacties verwekt. In groote, en vooral in zeer groote gezinnen, groeien de oudere kinderen op in den tijd, dat de economische toestand van 't gezin 't meest bedreigd is. Wat zien wij nu? Dat op 770 kinderen, wier beide ouders nog in leven zijn, de T-groep 45% uitmaakt van de E-groep; m. a. w. antisociaal gedrag komt meer dan $2 \times$ zoo vaak voor bij de ouderen dan bij de jongeren. Verdeelen wij die 770 in 3 groepen, al naar mate de veroordeeling geschiedde op grond van een grensdelict (a), een ernstiger strafbaar feit (b) of een burgerrechtelijke beslissing (c), dan omvat a 193, b 388, c 189 gevallen en 't percentage van T op E wordt voor a 33%, voor b 41% en voor c 68%, 't geen wijst op een toenemende desintegratie van 't gezin van a naar c. Dit wordt bevestigd door de beschouwing der onvolledige gezinnen. Is de vader overleden (160 gevallen) dan $E : T = 100 : 106$, de moeder (173 gevallen), dan $= 100 : 112$, beide ouders (26 gevallen), dan $= 100 : 173.6$; ouders gescheiden (72 gevallen, dan $= 100 : 80$. De desintegratie van 't gezin treft dus vooral de jongere kinderen. Hierdoor wordt ook de gezinsvermeerdering tegengegaan: bij volledige gezinnen is de verhouding tusschen de grootere gezinnen (7-15 kinderen) tot de kleinere als 100:41, bij de onvolledige als 100:135 als de vader, en als 100:147 als de moeder overleden is. De nadeelige gevolgen van de desintegratie komen vooral aan 't licht bij de c-gevallen. Stelt men n.l. 't aantal groote gezinnen op 100, dan is dat der kleine

	a	b	c		
Volledig gezin	32	47	39		770
Vader overleden	137	111	158	op	160
Moeder overleden	70	111	191		173
					gevallen

In de gezinnen der c-gevallen vinden wij de slechtste verhoudingen, zich vooral uitdrukkend in de hooge moedersterfte en 't groot aantal echtscheidingen.

	Beide ouders in leven	Vader overl.	Moeder overl.	Beide overl.	Ouders gescheiden	Onechte en erkende k.	In totaal
a.	74.5	14.7	6.6	0.7	1.2	2.3	259
b. in %	67.8	13.3	9.4	0.7	3.7	5.1	572
c.	43.5	10.6	23.5	4.6	11.1	6.7	434

Afgescheiden dus van den economischen factor, waarvan de beteekenis onmiskenbaar is, is 't niet de kleinte van 't kleine gezin, die onsociaal

gedrag bevordert, maar de desintegreerende factoren, die den groei van 't gezin belemmerd hebben. Kort samenvattend kan men zeggen, dat deze cijfers de meening versterken, dat elke afwijking van 't normale in den toestand van 't gezin zich op de kinderen wreekt.

G.

BOEKBEORDEELINGEN.

Dr. D. Herderschêe, *Achterlijke kinderen*.
Uitgeversmaatschappij Haga, 's-Gravenhage,
1934. 113 blz.

Dit geschrift is, zoals de inleiding vermeldt, het eerste van een reeks werken en studies welke verschijnen zullen onder de verzamelnaam „Afwijkende kinderen”. Aan zulk een gelegenheid tot publicatie van uitvoeriger studies dan in de bestaande tijdschriften plegen te worden opgenomen, is zo langzamerhand behoefte ontstaan. De leergangen voor voortgezette vakstudie voor onderwijzers bij het onderwijs aan achterlijke kinderen; het verleden jaar tot stand gekomen seminarie tot opleiding van onderwijzers bij het buitengewoon onderwijs; het toenemend besef van de waarde ener juiste en vroegtijdige opvoeding van de verschillende vormen van afwijkende kinderen, ook in maatschappelijk opzicht; de wassende betekenis voor de biologie van de mens in het algemeen en voor de erfelijkheidsleer in het bijzonder van de studie der buiten de grenzen van het normale vallende varianten; het veldwinnen van de beoefening der kindergeneeskunde en der preventieve opvoedkunde; dit alles rechtvaardigt zeker de kloekke poging om tot uitgebreider publicatie-gelegenheid te komen. De redactie van deze uitgave is in handen van de Leidse professoren Carp (psychiatrie), v. Bemmelen (criminologie) en Casimir (paedagogiek), dr. D. Herderschêe, schoolarts bij het b. o. te Amsterdam en P. H. Schreuder, hoofd ener school voor achterlijke kinderen in den Haag. „Dat bij een dergelijk plan van publicaties”, schrijft de redactie in haar inleidend woord, „de docenten van het Seminarium voor het buitengewoon onderwijs en de redactie van het Tijdschrift voor buitengewoon onderwijs elkander in de redactie van deze serie vonden, is vanzelfsprekend.” Dat de firma Haga, wier fonds sedert jaren voornamelijk op het gebied van het buitengewoon onderwijs ligt, deze uitgave aan durft, strekt haar tot eer.

Dr. Herderschêes studie over Achterlijke kinderen vormt een waardig begin. De schrijver heeft al meer dan 25 jaren op dit gebied gewerkt en in tal van gewaardeerde publicaties in geneeskundige en opvoedkundige tijdschriften de uitkomsten van zijn ervaringen en onderzoekingen neergelegd. In het thans verschenen boek vindt men veel uit deze afzonderlijke opstellen terug in een samenvattend overzicht. De schr. heeft zich uit den aard der zaak niet begeven op het terrein van het onderwijs, maar overigens vindt men vrijwel alle grote vraagstukken van de verstandelijke minderwaardigheid in dit boek aan de orde gesteld, in verband met hun geneeskundige, biologiese, zielkundige, opvoedkundige en maat-

schappelijke betekenis. Voor allen die, hetzij in hun gezin, hetzij in hun dagelijks werk, met achterlijke kinderen en jonge mensen te maken hebben, kan dit uitnemend geschrift van veel dienst zijn.

Een opmerking wil ik maken over het hoofdstuk over de voorschoolse leeftijd. Door vergelijking met de ontwikkelingsgang van het normale kind wijst de schr. een aantal punten aan waarin achterstand het vermoeden van achterlijkheid wettigt. Deze methode is natuurlijk juist, doch het komt me voor dat de schr. ze niet steeds met de nodige scherpte heeft toegepast. Zijn tijdsaanwijzingen zijn soms te vaag en geven aan de ouders niet altijd voldoende houvast voor vergelijking. Ook zou ik graag voor practies gebruik het hele schema der ontwikkelingsvergelijking wat uitvoeriger opgezet wenschen.

Het boek is een belangrijke aanwinst voor de vrij schaarse nederlandse literatuur over het onderwerp.

A. J. SCHREUDER.

P. Tromp, *Indische Burgerschapkunde*.
J. B. Wolters, Groningen, Batavia. 1934.
— 446 pag. f 7.90.

„Dit boek is ontstaan” — aldus in het inleidend voorwoord van Prof. Schrieke, den Directeur van Onderwijs en Eeredienst in Ned. Indië — „uit een antwoord op de in 1928 door mijn ambtsvoorganger, den heer J. Hardeman, uitgeschreven prijsvraag voor de samenstelling van een leerboek voor Indische Burgerschapkunde, ten gebruike als handboek door de leerlingen van de kweekscholen voor onderwijzers, die het later zullen medenemen als bronnenboek voor hun werk in de klasse.” De geachte inleider vergeet hierbij helaas te vermelden, dat het initiatief tot deze prijsvraag van den Indischen Onderwijsraad is uitgegaan. De Indische Onderwijsraad is weliswaar dood, maar ook een doode heeft rechten.

De oorsprong van dit lijvige handboek valt nog in den tijd, dat de Indische Onderwijsraad, niet vermoedend, dat dra bezuinigingsdrift een einde aan zijn bestaan zou maken, met gezag en met succes het Indisch onderwijs diende.

Het Kweekschoolplan was den Volksraad ter behandeling aangeboden, zonder dat de Onderwijsraad over de aan dit plan ten grondslag liggende beginselen was gehoord. Onder den drang van de Indische Volksvertegenwoordiging kreeg echter de Onderwijsraad opdracht, met den meesten spoed van advies te dienen. Een keurig stuk werk is toen onder ongunstige omstandigheden in zeer korten tijd tot stand gebracht. De drijvende kracht en de man, die de groote lijnen aangaf, was wijlen Dr. Nieuwenhuis.

Het plan van de kweekschoolopleiding was — binnen het voorgescreven kader — up to date. Onder de vakken vinden wij — ingedeeld bij de Geschiedenis: „Burgerschapkunde” van Nederlandsch-Indië. Op de belangrijkheid van dit vak is in de toelichting bij het programma uitvoerig de nadruk gelegd.

Toen van verscheidene zijden in den Onderwijsraad op de moeilijke

heid werd gewezen, dat dit vak straks onderwezen zou worden, terwijl het materiaal niet grijpbaar klaar lag, werd aan den Directeur van Onderwijs het voorstel tot het uitschrijven van een prijsvraag voor een handboek gedaan.

Het bekroonde manuscript ligt als lijvig boek nu voor ons. Vooraf heeft het een grondige omwerking ondergaan en hier en daar zijn ingrijpende wijzigingen aangebracht. Medewerking hiertoe verleenden een drietal hoogleeraren van de Rechtshoogeschool te Batavia.

In 18 hoofdstukken — bij elk er van een goed verzorgde literatuurlijst — heeft de samensteller met grooten ijver en te waardeeren nauwkeurigheid het geweldig uitgestrekt terrein bewerkt.

Bij een werk als 't onderhavige is men allicht geneigd, naar tekortkomingen te gaan speuren. Dit zou echter onbillijk zijn tegenover den man, die de lang niet gemakkelijke taak op zich genomen heeft, een leesbare samenvatting te geven van het 'verspreid liggend materiaal en zulks in systematischen vorm. Het spreekt van zelf, dat men hier en daar iets mist en dat de bewerking van een of ander maatschappelijk verschijnsel wel eens oneffenheden vertoont. Maar, niettemin.... waardeering verdient het pogen en.... het resultaat.

Geheel afzien van het maken van kanteekeningen kunnen wij echter niet. Wij doen dit, zonder af 'te dingen op de goede qualiteiten van het boek.

De hoofdstukken „Godsdiensten” en „Kunst” zijn 'naar onze meening ietwat stiefmoederlijk behandeld en velerlei in het kapittel „Westerse Wetenschap” zouden wij gaarne anders zien geformuleerd. In verband hiermede zij tevens opgemerkt, dat het hoofdstuk „Het Westen” te schematisch is en de tegenstelling tot het „Oosten” niet is uitgewerkt en zelfs niet eens aangeduid. Dit ware zeer gewenscht geweest en had goed gekund, zonder polemisch te zijn. Noodzakelijk achten wij een goede behandeling van deze tegenstelling, daar zij in het denken der Inlandsche intellectueelen een zeer belangrijke plaats inneemt. En, niet alleen in Indië, maar in geheel Oost-Azië geldt de antithese: het Westen is materialistisch — het Oosten is het land van geestelijke waarden. De jonge intellectueelen van Hindostan, Java, China en Japan zweren bij dezen onzin. Nog onlangs — Alg. Handelsblad van 4 Jan. j.l. — verklaarde de Japansche oud-minister Araki: „Wij kunnen nog steeds profiteeren van het materialisme van het Westen, maar het Oosten staat geestelijk bovenaan en Japan alleen kent de ware beschaving.”

Wij missen ten slotte noode een hoofdstuk over de Visscherij. Wat dit laatste betreft, herinneren wij er aan, dat visch een belangrijke rol bij de volksvoeding speelt — een grootere rol dan vleesch en dat vischvangst een belangrijke bron van volksinkomsten is. Bagan Si Api Api is — dit is velen in Holland en ook in Indië onbekend — de eerste visschersplaats van geheel de wereld.

Behalve voor de leerlingen van Indische kweekscholen — hiervoor wordt wellicht te veel gegeven — kan dit boek nut hebben voor den Nederlander, die straks in Indië een werkkring zal bekleeden en die zich vooraf ten aanzien van het nieuwe milieu wil oriënteren.

Een quaestie, waarop wij nu niet kunnen ingaan, is of ten aanzien van de Burgerschapskunde zelf intusschen niet andere opvattingen zich hebben doen gelden, sinds het plan werd opgevat een prijsvraag uit te

schrijven en de samensteller aan het werk ging, om het gewenschte handboek samen te stellen.

De firma J. B. Wolters, die het werk onder ongunstige omstandigheden adopteerde, gaf het — anders was niet te verwachten — een uitstekend verzorgd uiterlijk.

Hgh.

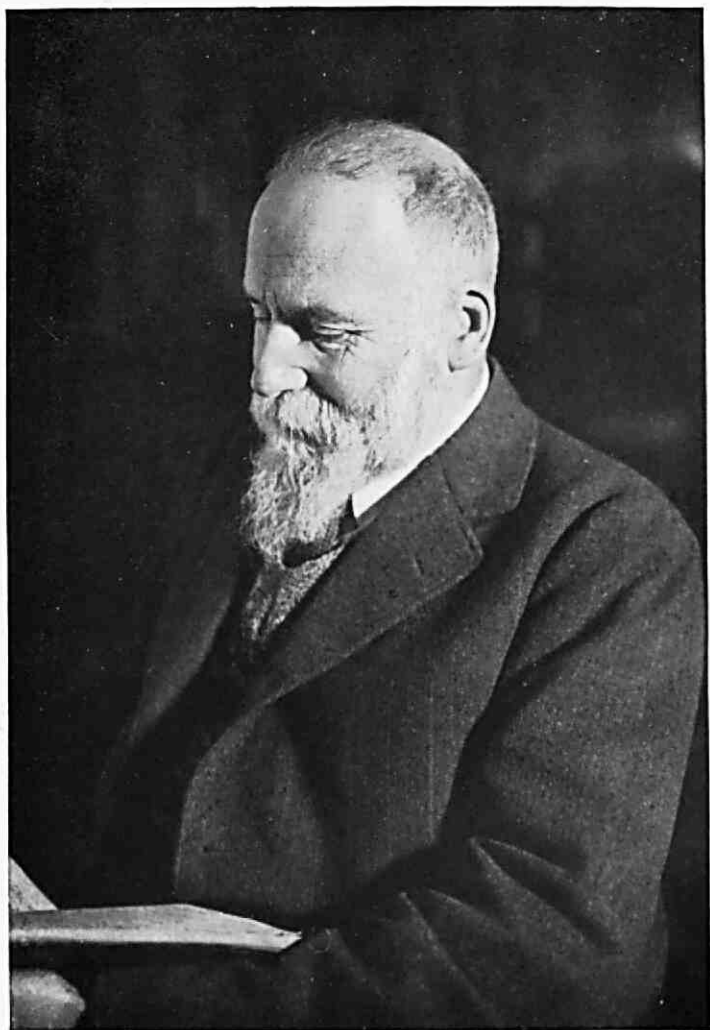
W. Kramer, *Taalstudie en Stijloefening*.
Eerste deeltje, 1934. Bij J. B. Wolters —
Groningen, Batavia.

Het eerste deeltje van *Taalstudie en Stijloefening* maakt een prettige, ouderwets nuchtere, degelijke indruk met zijn *oefeningen in waarneming en woordgebruik*, waarbij allereerst de gebieden der zintuiglijke waarneming: die van gezicht, gehoor, gevoel worden verkend. Geleidelijk volgen hierop oefeningen tot het onderscheiden van betekenis en kleurverschil, dus oefeningen over synoniemen, gevoels- en stijlwaarde. Ook het beschrijvingsopstel sluit zich hierbij aan, waarbij indeling, aanschouwelijkheid van uitdrukking, dode boekentaal en het levende juiste woord *al doende* door de leerlingen worden opgemerkt, vermeden of nagestreefd.

Niet alle oefeningen van den heer Kr. vind ik even gelukkig. Zo kan ik niet dwepen met het in zinnen laten gebruiken van losse woorden, met het invullen van woorden in losse zinnen. Ook betwijfel ik of veel stadskinderen in beweging komen bij invulverhalen, of — beschrijvingen als: *Het Polderland*, e.a. Aan verschillende oefeningen is te merken, dat de heer Kr. een buitenman is. De stadsdocent zoek zelf geschikte stukken; of make die. In elk geval biedt het boekje een rijkdom van taalmateriaal, dat, oordeelkundig tot levende oefeningen voor de klasse verwerkt, de leerlingen in het genieten en 't gebruik der taal op de goede weg moet brengen.

Ik sprak van prettig ouderwets en dacht daarbij aan de serie *Onze Taal* van Den Hertog en Lohr, vooral aan VB voor onze lagere — en hogere! — klassen, en aan *Voortgezet taalonderwijs* (I en II, voor de enkelvoudige en samengestelde zin) van Den Hertog. Wat een rijkdom van praktische, de leerlingen prikkelende, oefeningen staan daar in! Onze opvatting van taal en taalonderwijs moge zich gewijzigd hebben, de methode, om uit te gaan van de *levende taal* en van *taalgehele*n, hebben zij gevolgd en belichaamd in een schat van oefeningen als tot heden naar mijn mening nog niet is overtroffen. Vergeleken bij hun werk zijn enkele hedendaagse taaloefeningenbundels, bijv. die van Middendorp en Metzlar, in geen enkel opzicht een vooruitgang te noemen. Zelfs het boekje van den heer Kr. gaat niet uit boven *Onze Taal* VB in de behandeling van synoniemen, tegenstellingen, beeldspraak, wat levendigheid van taal betreft. Als ideale oefeningen beschouw ik zulke, waarnaar de leerlingen grijpen en die ze wenschen te verstaan om de inhoud of die het pakken door de vorm, zodat ze de moeilijkheden spelenderwijs oplossen of begerig zijn die opgelost te krijgen. Oefeningen van zo'n gehalte ontmoet ik in de boekjes van Den Hertog en van Den Hertog en Lohr nog altijd meer dan in de moderne. Het werkje van den heer Kramer reken ik tot de *goede* van tegenwoordig.

A. ZIJDERVELD.



PROF. DR. PH. KOHNSTAMM.

PROF. DR. PH. KOHNSTAMM.

Den 17 Juni a.s. zal prof. Kohnstamm 60 jaar worden.

De Redactie gevoelt de behoefte op deze plaats uiting te geven aan de gevoelens van groote waardeering en toegenegenheid, die zij voor den persoon en het werk van haar medelid koestert. Wij behoeven Kohnstamm's verdiensten hier niet uiteen te zetten. Onze lezers kennen hem door zijn talrijke baanbrekende bijdragen in ons tijdschrift en door zijn geschriften op velerlei terrein. In deze dagen van gisting heeft de wetenschappelijke opvoedkunde een uiterst belangrijke taak te vervullen: wij prijzen ons gelukkig, dat Kohnstamm zijn groote gaven en stoere werkkraft in dienst der paedagogiek stelt. Met dankbaarheid zien we reeds thans terug op den omvangrijken arbeid door hem, vaak onder moeilijke omstandigheden, verricht.

Wij bieden den jubilaris onze hartelijke gelukwensen aan en hopen, dat op den 17 Juni zal blijken hoezeer men zijn toewijding waardeert.

DE REDACTIE.

HET BIOLOGISCHE ZIELSBEGRIP

DOOR

Prof. Dr. H. J. F. W. BRUGMANS.

Voordracht, gehouden op Dinsdag 18 December j.l.
in den „Psychologische Studiekring”
te Amsterdam.

Het heeft me niet verwonderd, dat uit eenige onderwerpen, die ik ter bespreking had voorgesteld, de keus van het Bestuur uwer Vereeniging is gevallen op het biologische zielsbegrip. Het onderwerp is actueel en tevens fundamenteel. Fundamenteel ook zeer zeker, want een critische bespreking van het biologische zielsbegrip plaatst ons voor de vraag, die voor den psycholoog fundamenteel is, die naar het voorwerp der psychologie.

Er is een tijd geweest — laten wij in gedachten een vijf en twintig jaren teruggaan —, dat er voor mijn onderwerp van hedenavond in een kring van psychologen niet veel belangstelling zou zijn. Ik denk aan den tijd, dat de moderne, de empirische psychologie werd gekarakteriseerd als „die Psychologie ohne Seele”. De psychologie had met de ziel niet te maken, en een verhandeling over een onderwerp als de biologische ziel zou dan tot inhoud hebben gehad een onderwerp van louter historische beteekenis.

Tegenwoordig staat het er anders voor. Terecht of ten onrechte? Wij zullen juist bij deze vraag stil staan. Ik zal eerst het biologische zielsbegrip, in zijn primitieven en in zijn actueelen vorm, schetsen, om daarna over te gaan tot een critische bespreking.

Misschien is het beter om allereerst nog iets anders te doen. William James wijst er op — ik meen, in een zijner kennis-theoretisch georiënteerde opstellen —, dat men als toehoorder of als lezer den spreker, eventueel den schrijver, zooveel gemakkelijker of zooveel eerder zou hebben begrepen, als hij eerst eens iets had gezegd over zijn eigen standpunt. Nu volgt men hem stapje voor stapje in zijn exposé van het onderwerp, men heeft te maken met het onderwerp en met des sprekers visie op het onderwerp, en men doet zijn best, als toehoorder van goeden wil, om het onderwerp te zien door den bril van den spreker, opdat men hem in zijn uiteenzetting goed zal begrijpen. Maar wat kost dat soms een moeite!

Langzamerhand krijgt men meer en meer gegevens, die in staat stellen om te construeeren wat de spreker bezielt om het onderwerp zóó te behandelen als hij het behandelt. Eindelijk dan verstaat men hem, omdat men eindelijk zijn centralen factor te pakken heeft. Wat zou alles gemakkelijker zijn geweest, en wat zouden wij rustiger met hem zijn onderwerp hebben bekeken, als wij niet hadden moeten tobben om zijn gezichtspunt te vinden, als hij ons van te voren iets van zijn gezichtspunt had verteld.

Welnu, ik wil dan mededeelen, dat in mijn oog de ziel, in welken begripsvorm dan ook, geen uitgangspunt kan zijn voor de psychologie. Als het object van onderzoek voor de psychologie zou ik in de eerste plaats willen noemen de psychische inhouden. Het woord „psychische inhouden” kan misverstand opwekken, doordat men ze wel eens te eng opvat. Laat ik daarom ook het woord „psychische ervaringen” gebruiken. Deze ervaringen zijn voorwerp der descriptieve psychologie. Ook het constateeren van regelmatigigheden, regelmatigigheden van coëxistentie of van successie, zou ik willen rekenen tot de descriptieve psychologie. Maar het gaat dan om coëxistentie of successie van ervaringen. Wat niet wordt ervaren, kan geen voorwerp der descriptieve psychologie zijn. Voor de descriptieve psychologie bestaat de ziel niet, en in zooverre beaam ik de bekende uitspraak van Lange: de psychologie is „Psychologie ohne Seele”.

Verder weten wij echter ook, dat het voorwerp der psychologie niet tot psychische inhouden of psychische ervaring beperkt is, zoodat de psychologie ook te maken heeft met andere werkelijkheden. Daar deze werkelijkheden niet gegeven zijn, komen wij tot de kennis (of vermeende kennis) daarvan op grond van redeneering. Ik denk nu aan „het psychisch onbewuste” bijv., aan „geheugen”, „associatie”, enz. Deze werkelijkheden zijn niet gegeven, en als de psycholoog van het bestaan dezer werkelijkheden overtuigd is, dan rust op hem de taak om dit oordeel te fundeeren. Als hij dat gedaan heeft, dan — maar eerst ook dan — kunnen wij met hem meegaan, als hij oordeelt: „ook die werkelijkheden zijn voor mijn wetenschap voorwerp van onderzoek”. Zij zijn dan voorwerp voor de verklarende psychologie. Descriptie behoort echter aan eventueele verklaring vooraf te gaan. Vandaar, dat ik oordeel, dat althans in eerste instantie het voorwerp der psychologie moet worden bepaald en beperkt tot werkelijkheden,

die wel gegeven zijn, en dat zijn in casu de psychische ervaringen.

Wat nu het bestaan betreft van een werkelijkheid, die door het woord „ziel” wordt aangeduid, zou ik als mijn zienswijze het volgende willen geven. Het zielsbegrip (of liever: de zielsbegrippen), en daarbij het woord „ziel”, heeft een lange geschiedenis achter zich. Wij mogen van een woord, dat wij zelf niet vormen, maar niet iets maken. Daarom gaat het niet aan het geheel onzer psychische ervaringen met het woord „ziel” aan te duiden. — Als de ziel mocht bestaan, dan bestaat zij niet voor de descriptieve psychologie, maar voor de verklarende psychologie.

Maar is nu onze op empirie gebaseerde verklarende psychologie eens en vooral „Psychologie ohne Seele”? Het wil me voorkomen, dat het zeer dogmatisch zou zijn om deze vraag met een „ja” te beantwoorden. Waarom wel „het onbewuste”, „het geheugen”, „associatie”, enz., en principieel niet: „de ziel”? Het is de vraag of er gronden zijn voor deze verklaringshypothese. Maar het zou dogmatisch zijn, om te oordeelen: „welke realiteiten de verklarende psychologie ook mag invoeren, de „ziel” is uitgesloten.

Met het oog op de verklarende psychologie vind ik het oordeel, dat de wetenschappelijke psychologie „Psychologie ohne Seele” zou moeten zijn, een vóóroordeel.

Verder wil ik in dezen nog zeggen, dat ik noch op een positivistische wijze aan de verklarende taak der psychologie voorbij ga, noch „verklaren” op een positivistische wijze interpreter. In mijn gedachtengang is er plaats voor de ziel, als er gronden voor deze hypothese mochten blijken te zijn. Ik hecht er aan deze mededeeling te doen, om al dadelijk te laten uitkomen, dat mijn bezwaren tegen het biologische zielsbegrip niet uitvloeisel zijn van principieel verzet tegen het zielsbegrip „überhaupt” in de psychologie.

Wij beginnen de bespreking van het biologische zielsbegrip door te letten op den primitieven vorm. De natuurmensch, die nog in het geheel niet de neiging heeft om psychische ervaringen te maken tot voorwerp van theoretische overdenking, wordt gefraspeerd door twee groepen van ervaringen, die hij met elkaar in verband brengt.

Eenerzijds zijn het ervaringen, die veeleer physiologische te noemen zijn: slaap en dood. Dadelijk na het intreden van

den dood is er een groote verandering: het groote functioneele verschil tusschen een levend wezen en een dood lichaam. Voor de meeste menschen is niet het leven het raadselachtige, maar de dood. De verwondering, de verbazing, die ook den aⁿtheoretischen mensch tot denken noopt, wordt door het verschijnsel van den dood opgewekt, bij den onontwikkelden mensch wellicht nog meer dan bij ons. — Dat verder, bij oppervlakkige beschouwing, slaap en dood punten van overeenstemming vertoonen, behoeft geen commentaar. De analogie tusschen dood en slaap leeft in staande uitdrukkingen immers voort tot in onzen tijd.

De tweede groep is een groep van ervaringen, die wij als psychische zouden classificeeren. Ik heb het oog op het droomleven, visioenen, hallucinaties. De droomende is in zijn droom bij gelegenheid verplaatst in een geheel andere, vreemde omgeving, waar hij dramatis persona is: hij ziet, hoort, hij heeft zijn aandoeningsleven, hij handelt. Toch wordt het hem bij zijn ontwaken duidelijk, dat zijn lichaam de legerstede niet heeft verlaten. Aldus ontstaat de overtuiging, dat de mensch een dubbel wezen is. Hij bestaat uit lichaam en ziel. In den slaap verlaat de ziel het lichaam tijdelijk, bij het intreden van den dood voor altijd. De ziel is veel bewegelijker en lichter dan het lichaam, zij kan zich — naar in het droomleven blijkt — gemakkelijk verplaatsen over groote afstanden. En in den regel wordt ook aangenomen, dat de ziel, na den dood van het lichaam, blijft bestaan.

Zoo worden dood en slaap dus verklaard door het uitreden van de ziel. En het is wel het droomleven, dat in de eerste plaats de „ervaringen” geeft, waardoor het bestaan van een wezen, los van het lichaam, wordt gewaarborgd. Wij kunnen ons volkomen in dezen gedachtengang verplaatsen, als wij denken aan onze eigen droomen, niet zooals wij er tegenover staan als wij ontwaakt zijn, maar aan de droomervaringen zelve.

De ziel wordt, dan verder, in den regel stoffelijk gedacht. Dit „stoffelijk-zijn” zou ik niet willen opnemen als een wezenlijk element in het biologische zielsbegrip. Later toch wordt de ziel ook vaak gedacht als immaterieele „kracht”. Maar het is duidelijk — op grond van de boven geschetste ervaringen, die tot het geloof in het bestaan der ziel hebben geleid —, dat de ziel aanvankelijk stoffelijk wordt gedacht, als een ijle, weinig weerstand biedende stof. De ziel heeft

bovendien, voor de aanvankelijke zienswijze, de vorm van het lichaam. En in physische beschouwingen betreffende de materie wordt ook de ziel betrokken. Als de Grieksche atomisten zich het lichaam denken als een reusachtig samenstel van zeer kleine deeltjes, van atomen, dan zien wij, dat ook de ziel wordt gedacht als een atomencomplex. Democritus denkt hierbij dan aan vuuratomen, de kleinste en bewegelijkste onder de atomen.

Bij het biologische zielsbegrip moet derhalve worden opgemerkt, dat de ziel heel vaak stoffelijk wordt gedacht. Een wezenlijk kenmerk is het echter niet. Wanneer wij thans trachten samen te vatten wat de kern is van de zienswijze, die ik nu heb geschetst in haar primitieven vorm, dan zal in de eerste plaats moeten worden gereleveerd, dat de ziel is het levensprinciep. Van haar zijn afhankelijk de functies, waardoor een levend lichaam van de doode materie wordt onderscheiden. Zoolang mensch en dier leven, heerschen in het lichaam krachten, die zich uiten in de specifiek physiologische processen, die zich vooral uiten in specifieke bewegingen. De omschrijving dier bewegingen is niet zoo gemakkelijk. Maar wij hebben thans nauwkeurige omschrijving ook niet noodig. Ik kan volstaan met te wijzen op de meest karakteristieke dier bewegingen: de handelingen met haar telisch karakter, haar doelmatigheid ten aanzien van het in stand houden van lichaam en leven. Dàt is de ziel in de eerste plaats: levensprinciep. Daarom heb ik 'dit zielsbegrip ook aangeduid als „de ziel als biologisch princiep”. — En dan komt er, in de tweede plaats, bij, dat de ziel zich ook uit in de individueele ervaringen, in pijngewaarwordingen, aandoeningen, waarnemingen, kortom in de psychische ervaringen.

Wordt deze biologische ziel als onsterfelijk gedacht? In den primitieven vorm behoort een zeker onsterfelijkheidsgeloof er bij. Er is een ander zielsbegrip, waarbij onsterfelijkheid (of liever: eeuwigheid) een integreerend element is van het begrip. Dat zielsbegrip pleeg ik aan te duiden door te spreken van de axiologische ziel. Maar hier, bij de biologische ziel, staat de zaak aldus. Als het aanvaarden van het biologische zielsbegrip samengaat met onsterfelijkheidsgeloof (en dit samengaan is er bij meer primitieve vormen, waarmede ondertusschen niet gezegd zal zijn: uitsluitend bij die primitieve vormen), dan wordt de ziel, na het verlaten van het lichaam, eigenlijk beschouwd als een ongelukkig wezen zonder kracht

en heerlijkheid. In de Grieksche literatuur, bij Homerus o. a., komt de zwakheid der zielen tot uiting, doordat men ze laat piepen. En Achilles in den hades oordeelt, dat hij liever daglooner zou zijn onder de stralen der zon dan koning in de onderwereld. Voor de axiologische ziel daarentegen beteekent het afgestorven zijn van het lichaam een bevrijding. Als de banden met het lichaam zijn verbroken, gaat de ziel haar eigenlijke leven tegemoet. Hoe geheel anders voor de biologische ziel. Voor haar beteekent de scheiding van het lichaam geen bevrijding; zonder het lichaam is zij niet veel meer. Zij is als het ware buiten dienst, zonder taak. En voor een minder primitieve zienswijze, voor Democritus bijv. of Epicurus, overleeft de ziel dan ook niet het stoffelijke lichaam.

Dat biologische zielsbegrip nu heeft een lang leven gehad in de geschiedenis van het menschenlijke denken, en het is nog springlevend, zoowel in meer primitieve vormen als in veel meer bezonnen concepties. De meer primitieve vormen behoeven we trouwens niet te gaan zoeken in Centraal-Afrika of in het hartje van Borneo. De meeste spiritisten hebben het biologische zielsbegrip. Gewoonlijk niet heelemaal zuiver, omdat de eeuwenlange Christelijke traditie met haar anders georiënteerd zielsbegrip zich meer of minder laat gelden. En als beoefenaars der parapsychologie zich gedrongen gevoelen om een zielshypothese in te voeren, dan is het ook weer de veronderstelling, die betrekking heeft op een naar haar wezen biologische ziel.

Thans hebben wij het biologische zielsbegrip in zijn primitieven en populaireren vorm beschreven. Het wordt tijd om over te gaan tot de meer bezonnen en wetenschappelijke formulering van dit zielsbegrip. Wij zien dus af van bijkomstigheden, die afhankelijk zijn van voorwetenschappelijke „ervaring”, en ook aan parapsychologische interpretatie, die de wetenschap nog weinig heeft beïnvloed, gaan wij voorbij. Wat houden wij dan over? Ik zou willen antwoorden: in één begrip worden samengevat: *a.* de specifiek biologische functies van stoffelijken aard, die wij als levensverschijnselen plegen aan te duiden; *b.* de psychische verschijnselen; terwijl dan *c.* (in den regel) zoowel ten aanzien van de lichamelijke levensverschijnselen als ten aanzien van het psychische leven gereleveerd wordt de telische functie. In verband met dit laatste punt zult U misschien critisch vragen: „doelmatig ten

opzichte waarvan?" Wel, doelmatig ten opzichte van het instandhouden van het leven zelf.

In dit zielsbegrip kunnen we dus drie elementen onderscheiden. Elementen: d. w. z. begripsinhouden. En laat ik nadruk leggen op dat woord „onderscheiden”. Wij moeten vooral niet gescheiden voorstellen wat slechts onderscheiden wordt. Om het meer positief te formuleeren: juist het karakteristieke van het biologische zielsbegrip is hierin gelegen, dat deze drie inhouden samen geklonken zijn in het eene begrip.

Van dit zielsbegrip nu heb ik jaren geleden gezegd, dat de hedendaagsche psychologie het niet heeft. De klassieke voorgangers toch der moderne psychologie zijn uitgegaan van het bewustzijnsbegrip (van de psychische verschijnselen), niet van het geschetste zielsbegrip. Bij hun zienswijze heb ik me aangesloten, en sluit ik me nog aan, naar boven reeds is gebleken. Maar heden ten dage zijn er psychologen — en onder hen psychologen van naam —, die er klaarblijkelijk anders over denken. En hiermede is dan gezegd, dat ik indertijd ten onrechte als afgedaan heb beschouwd een conceptie, welke zoo levenskrachtig blijkt te zijn, dat zij op het gebied der psychologie het terrein heeft heroverd. Ik zou bijna willen zeggen, dat de menschen, die er zoo over denken als ik, in een verdedigende positie zijn teruggedrongen.

Om den invloed van het biologische zielsbegrip op het psychologische denken te illustreeren, zal ik bij een psycholoog stilstaan, die zeer zeker niet de eerste de beste is, bij McDougall, en wel bij de inleiding, welke hij geeft in zijn bekend werk „An Outline of Psychology”. McDougall heeft een kijk op het voorwerp der psychologie, die al heel dicht komt bij het aanvaarden van het biologische zielsbegrip. Ik zeg „die al heel dicht komt bij”, en dat klinkt wel vaag. Ik kan moeilijk anders, daar McDougall zelf wat vaag is.

Op de vraag, wat de psychologie voor een wetenschap is, geeft McDougall het volgende antwoord. De psychologie zal ons moeten helpen aan een beter begrip van den menschelijken aard, de menschelijke natuur. McDougall ziet in, dat dit geen definitie is. Hij zegt zelf: eenerzijds is deze bepaling te ruim, anderzijds te eng. Te eng: men denke aan dierenpsychologie. Te ruim: psychologie valt toch niet samen met anthropologie. Deze tekortkomingen laat hij echter niet zwaar wegen, omdat hij een scherpe bepaling onmogelijk acht. Hij geeft een toelichting op zijn onvolmaakte bepaling. Aan die toelichting

zullen wij alleen ontleenen de opmerking, dat de psychologie van „de anthropologie in de meer algemeene beteekenis van het woord” wordt onderscheiden doordat de psychologie zich niet bezig houdt met den mensch als met een species „dier”, maar dat zij let op den mensch in zijn specifiek menschelijken habitus. En dan wordt gewezen op de geestelijke vermogens.

Als de auteur zoo ver is gekomen, valt hij zich zelf als het ware in de rede door de opmerking te plaatsen: „maar waarom zullen we niet doen wat men vroeger placht te doen, waarom zullen wij de psychologie niet bepalen als de wetenschap van de ziel („mind”). En met hetgeen hij op die vraag daar ter plaatse antwoordt, stem ik in. Het begrip is vaag, eerst na lange studie zal het begrip goed kunnen worden gevormd, het is geen uitgangspunt.

Maar na deze uitspraak blijkt McDougall, eenige pagina's verder, minder verzekerd. Daar zegt hij te moeten toegeven, dat de conceptie van een ziel of geest met zekere zeer fundamenteele vermogens een begrip is, waar wij niet heelemaal buiten kunnen.

Dan gaat hij — altijd met het oog op de bepaling van het voorwerp der psychologie — over tot critiek. Het blijkt ons, dat hij van psychologie, gedefinieerd als „wetenschap van het bewustzijn”, niet wil weten. Het woord „bewustzijn” acht hij een verderfelijk woord: het is zeer ongelukkig voor de psychologie, dat dit woord algemeen in gebruik is gekomen. Maar ook de bepaling van psychologie als „de wetenschap der *individueele ervaring*” vindt geen genade. Waarom niet? Dat wordt eerst later duidelijk, als wij vernemen wat hij positief wel wil.

Dan critiseert hij — en deze critiek is voor ons, in ons verband, gewichtig, daar wij aldus komen te weten wat hij in ieder geval bepaald niet wil — de opvatting van hen, die oordeelen, dat „de ziel” het veld heeft moeten ruimen voor „de hersenen”, voor bepaalde gedeelten onzer hersen-substantie en haar processen. In deze polemiek is McDougall m. i. wat verward, doordat hij in een klein bestek te veel aanpakt, maar bij zijn eindconclusie kan ik me geheel aansluiten, als ik in plaats van „hersenen” „hersenschijnselen” (de *physiologische hersenschijnselen*) mag zeggen.

En dan komt McDougall, onder het hoofd „aanvaardbare hypothesen” tot deze conclusie. Wij moeten terug tot het oudere woordgebruik, en weer kalm spreken van de ziel („the

mind"). En — en nu komt de bepaling van zijn zielsbegrip — wat de oudere psychologen hebben verstaan onder ziel was „dat iets” (that something), dat zijn wezen, zijn aard, zijn krachten en functies uit op twee manieren: a. door en in de verschillende vormen der individueele ervaringen, en b. door de verschillende vormen van lichamelijke activiteit, welke wij kunnen samenvatten door te spreken van de gedragingen van het individu. — Ik ben van meening (aldus McDougall), dat wij geen beter woord kunnen vinden om „dat iets” aan te duiden dan het ouderwetsche woord „ziel”.

Als wij voorloopig nog even afzien van „that something”, en ons beperken tot de visie, dat samen met „de individueele ervaringen” bepaalde vormen van lichamelijke activiteit hier tot voorwerp van onderzoek worden gemaakt voor de psychologie, dan zullen velen deze zienswijze aanvaarden, en wel als een heel gewone. Zij zullen oordeelen, dat ieder psycholoog bij de toepassing der zoogenaamde objectieve methoden toch gebruik maakt van physiologische uitdrukkingsverschijnselen, mimiek, pantomimiek, gedragingen. Zeker. Maar het *gebruik maken* van physiologische uitdrukkingsverschijnselen is iets anders dan ze inlijven bij de psychologie, dan oordeelen, dat zij moeten worden gerekend te behooren tot de psychologie. Dat er psychologische onderzoekingen zijn, waarbij de psycholoog op allerlei wijze met lichamelijke verschijnselen in aanraking komt, dat wensch ik natuurlijk in 't geheel niet te ontkennen. Maar daar gaat het niet om. Het is de vraag, of bepaalde physiologische verschijnselen moeten worden opgenomen bij de bepaling van het voorwerp der psychologie. En dan zeg ik „neen”, terwijl McDougall het tegengestelde poneert. Om eventueel misverstand te voorkomen zegt hij nadrukkelijk, dat hij niet sympathiseert met psychologische puristen, die alle physiologische feiten en physiologische theorieën uit de psychologie zouden willen verbannen. Die menschen (aldus McDougall) gaan uit van het gezichtspunt, dat psychologie en physiologie twee scherp te onderscheiden wetenschappen zijn, waarvan de feiten en de denkcategorieën niet door elkaar gehaald zouden mogen worden, het zou tot verwarring leiden.

Welnu, ik behoor tot die psychologische puristen, en ik oordeel dan ook inderdaad, dat de opvatting van McDougall gemakkelijk voert tot een heillooze verwarring, zoodra men

van descriptie overgaat tot verklaring. McDougall heeft weinig sympathie voor deze puristen. Welnu, ik gevoel niets voor een verklarende physiologie, hier en daar gelardeerd met psychologie, of omgekeerd: verklarende psychologie met physiologische brokstukken er in. Het gaat hier inderdaad om een fundamenteel verschil in zake de bepaling van het object der psychologie.

Ik geloof, dat ik thans aan de inleiding van McDougall voldoende heb ontleend om U in staat te stellen met mij te concludeeren, dat McDougall het biologische zielsbegrip invoert, en zelfs van dit zielsbegrip uitgaat bij zijn bepaling van het object der psychologie. Bij hem ontmoeten wij dat begrip in een gezuiverden vorm, zonder allerlei bijmengsels van animistischen aard. Wij hebben bij McDougall de ziel ontmoet als „een iets”, dat zich uit in lichamelijke levensverschijnselen van bijzonderen aard (in bepaalde bewegingen), en in de psychische ervaringen (in „individueele ervaringen”, in de terminologie van McDougall). Twee kenmerken van het biologische zielsbegrip, zooals wij het tenslotte hebben geformuleerd, zijn er dus reeds. En het derde is er eveneens. Uitvoerig spreekt McDougall over den aard der bewegingen, welke den psycholoog in zijn hoedanigheid van psycholoog zullen moeten bezig houden. Bij al de kenmerken dier bewegingen, welke hij geeft en bespreekt, zullen wij hier niet stilstaan. Het essentieele is, dat op het doelmatige karakter dier bewegingen wordt gewezen. Dat doelmatigheidskarakter wordt dan afhankelijk gemaakt van „the mind”, en zoo is het duidelijk, dat wij ook het derde element van het biologische zielsbegrip bij McDougall duidelijk aantreffen, dat der telische werking der ziel, „telisch” allereerst ten aanzien van levensbehoud.

Gelooft McDougall nu in het bestaan van deze ziel? McDougall is een veel te voorzichtig onderzoeker om dogmatisch uit te gaan van een werkelijkheid, die ons in de ervaring niet gegeven is. De ziel is voor hem hypothese, werkhypothese.

En met deze opmerking zijn wij gekomen op het terrein der fijne onderscheidingen. McDougall zegt niet, dat het object der psychologie de ziel is. Hoe zou een empirisch onderzoeker dat ook kunnen doen? De ziel is immers niet gegeven. Maar hij *bepaalt* het object der psychologie *door te wijzen*

op den inhoud van dat zielsbegrip. Op de vraag of dat zielsbegrip „waar” is, op de vraag derhalve, of dat zielsbegrip overeenstemt met een naar inhoud corresponderende realiteit (de ziel zelve), wil hij niet dogmatisch „ja” zeggen. Daarom spreekt hij van een veronderstelling, van een hypothese. En die hypothese is dan in zijn oog een goede werkhypothese, omdat hij den inhoud van het (biologische) zielsbegrip niet ziet als een min of meer toevallige samenvatting van eenige inhouden, maar *als een geheel*. Als een geheel, waaraan weliswaar verschillende kanten zijn te onderscheiden, maar dan toch als een geheel, dat een scheiding niet toelaat. Dat geheel, dat is dan nu juist het object der psychologie.

McDougall is in dezen voor ons representant van een groote groep van psychologen. Voor onze uiteenzetting hebben wij McDougall genomen, daar hij onder de hedendaagsche psychologen een der zeer bekenden is. Door stil te staan bij zijn exposé heb ik althans aan één geval willen aantonen hetgeen ik heb beweerd. Velen zullen oordeelen, dat ik hiermede een overbodig werk heb gedaan, en wel niet zoo zeer, omdat McDougall's theorie in ruimen kring bekend is, als wel omdat deze kijk op zaken tegenwoordig zoo algemeen is, dat het citeeren van bewijsmateriaal overbodig mag worden geacht. Inderdaad, maar ik heb toch graag willen fundeeren hetgeen ik heb gezegd. Overigens: ja, wij hebben hier een zienswijze, welke, in haar wezenlijke trekken zeer verbreid en ook al heel oud, thans weer modern is en „en vogue”. Het is de zienswijze van de meeste biologisch-georiënteerde psychologen. Het is de zienswijze ook van hen, die onder aristotelischen invloed staan. Daarbij krijgt zij dikwijls een gecompliceerder inhoud doordat naast de naturalistische-biologische factoren ook geestelijke-religieuze invloed zich laat gelden. Dan is m.a.w. de inhoud van het biologische zielsbegrip vermengd met elementen van het boven reeds even genoemde axiologische zielsbegrip. Wij willen ons niet plaatsen voor die complicatie. Laat het voldoende zijn er op te wijzen, dat door die complicatie biologisch-georiënteerden en theologisch-georiënteerden dikwijls hand in hand gaan om positie in te nemen tegenover hen, die door McDougall zijn aangeduid als psychologische puristen.

(Slot volgt).

DE DICHTKUNST EN ONZE DISCIPELEN

DOOR

A. J. SCHNEIDERS.

Fratres, sobrii estote.
1a Petr., V, vs. 8.

Onder de vele beroepseuvelen waaraan de leraar-opvoeder blootstaat, grijnst me als ergste dat der Vak-Vergodding tegen. Al heeft het de zeer loffelijke zijde, dat het onmiskenbaar blijktgeeft van de beroeps liefde die hem als vakman bezielt, van met en door zijn vak een apostolaat te vervullen, van een grote beroepsdeugd dus, toch, het gebrek van deze deugd, de gebreken van dit complex van deugden (kennis, liefde, geduld, volharding) zijn gróter nog, als daar zijn:

verlies van het inzicht dat geen enkel van de schoolvakken *onmisbaar* is, en dat geen enkel *het* vak is (uitgezonderd misschien op de zuivere beroepsscholen);

verlies van een ruime blik op de Opvoeding, waarvoor het vak *middel* is; miskennis van de waarheid dat ook het vak zelf er niet mee gediend is dat de liefde er voor tot vak-vergodding verwordt. Noodzakelijk leidt het tot óvervoering met leerstof (die als stóf op de leerlingen liggen blijft), tot de schijnkweek van vakmensen in miniatuur, en oefent het een leer-terreur op de discipelen uit. Het kan ook niet nalaten, bij de meeste leerlingen een afkeer van het vak en hun opvoeder te wekken, met de daaruit voortkomende teleurstellingen van zijn ijver en bij de onderwijsresultaten bij zijn leerlingen. Gezwegen nog van de antipathie van de collega's die hij zich op de hals haalt.

Al deze gevolgen hebben hun diepste oorzaak in het zich blind staren op het vak en het dientengevolge blind zijn voor wat honderdvoudig belangrijker is: de mens, de groeiende jonge mens, de leerling. Voor hem die leert voor het (rijpende) Leven, en (helemaal) nog niet voor het Vak. Gelukkig, de van apostolisch vuur brandende vakman die, als tegengif voor zijn overmatige ijver, de blik ruim genoeg gehouden heeft om bij tijd en wijle de grenzen van de enge vakkring te overschrijden, en als mens, als belangstellend en deskundig buitenstaander vrij en in groter verband en op afstand zijn vak te zien, en zich te bezinnen op de juiste waarde ervan voor de ontwikkeling zijner pupillen.

Dit slechts evenaanstippen van een euvel dat waard is er een boek aan te wijden, moge verontschuldigd worden door de verklaring dat het nu volgend opstel zich beperken zal tot één vak, neen, tot een vakonderdeel. En, dit niet van een vak als een van de vreemde-talen, van gymnastiek of aardrijkskunde, maar van een zodanig dat we alleen organisatiehalve met deze term mogen aanduiden. Dat een gelegenheid tot ontwikkeling en vorming biedt die oneindig teerder en kwetsbaarder is: de kunst, het inleiden in de nationale literatuur; en daarvan nog wel het allerbrooste „onderdeel”: de Dichtkunst. Als elke bezigheid, als elke geestelijke bezigheid stelt het uiteraard zijn eigen voorwaarden om het „mchtig” te worden, en hoe meer het „object” beroep doet op de hoogste vermogens van de mens, en van de gehele mens, op het diepste en intiemst-menselijke, op het met-de-ziel luisteren, des te talrijker en te noodzakelijker zijn de voorwaarden waaraan de beoefening van een vak, de identificering met het object, heeft te voldoen. Te zeldzamer dus ook de omstandigheden en de tijden, dienstig om er zich met vrucht aan te wijden.

Is dat „vak” en „object” de *Literatuur*, dan dient de „docent” er pijnlijk nauwgezet mee rekening te houden, dat voor een meevoelen, meeklinken, meedélen met het edelst-menselijke daarin uitgedrukt, het voor hemzelf en zijn leerlingen een volstrekte noodzakelijkheid is dat beider instelling zuiver en geheel dáárop gericht zijn. Wie het — ongetwijfeld nuttige — vak *Geschiedenis van de Letterkunde* geeft, of de *Inhoud van Literaire Werken* tot in de details verklaart, of wel de *Techniek van de Literatuur* behandelt, die kan zich vrijwel onder alle omstandigheden en op alle uren dus, met zijn leerlingen daaraan overgeven en, nuttig werk doen. Alleen, hij make zichzelf niet wijs, en wekke bij zijn leerlingen de indruk niet, dat hij hun in de kunst inleidt! Op z'n best zegt hij ze er iets óver, maar niet er van. De instelling moet objectief zúiver zijn. — En wie als leraar er half „bij” is, of — ander geval — er helemaal „in”, maar er de leerlingen slechts gedeeltelijk bij heeft, die zal zich toch niet mogen vleien met de gedachte dat hij mens en kunst náder tot elkander brengt: half er bij, is heel er buiten staan. Een les in geografie of biologie wordt tot op de helft van z'n waarde verminderd, het profijt van een slap letterkunde-uur is nihil, zoniet negatief. Alle omgang met het hoge en fijnste die

grof, sleurig of alledaags geschiedt, is heiligschennend, en werkt vergroevend op de mens: de paarden wreken zich door voor de zwijnen hun glans te verdoffen. Voor alle kunstbeoefenen en kunstgenieten is een sterke concentratie van ziel en zinnen het to be or not to be. Voor wie dit nog niet onmiddellijk mocht gevoelen, zal de grote overeenkomst tussen godsdienst en kunst verhelderend kunnen werken. Voor de diepstgefundeerde menselijke behoeften, die mede zijn allerhoogste belangen zijn, is met de zuiverheid, de sterke algehele overgave eerste en volstreckte eis.

Volgt niet uit deze — nog o zo oppervlakkige — bespiegeling de noodzakelijkheid het literatuuronderwijs te beperken? het af te voeren van het schoolprogram om het elders misschien te beoefenen: met een selecte groep, en onder minsgunstige omstandigheden dan tussen de vakken door, of als het rustig artistieke slot (het zevende uur) van de schooldag? En een niet minder klemmender reden: de habitus van den gemiddelden leraar, meer verstandelijk dan esthetisch. Hoe weinigen zelfs onder hún die met schoonheidszin begaafd zijn, zullen qua leraar voldoende krachtig en ontwikkeld zijn om dag-in dag-uit, met een poetisch zo heterogeen gezelschap als de confectieklas is, enkele uren zich te kunnen wijden aan een zo inspannende werkzaamheid? De proef op de som kan ieder nemen die door contact met ontwikkelde buitenstaanders de gelegenheid heeft om óver de schoolmuren heen te zien. Als we alleen de gunstigste veronderstellingen hier toelaten, dan blijkt hem, dat het „zaad” ofwel op de weg gevallen is, waar het vertrappt werd of door de vogelen des hemels opgepikt, ofwel terecht gekomen is midden tussen de doornen en verstikt door de zorgen, rijkdommen en genietigen des levens. Nogmaals, dit zijn de gunstigste onderstellingen. Want hoe dikwijls kan er van „opkomen” geen sprake zijn, zelfs niet van „zaad”! Schrikbarend groot is het getal van „hogere” volwassenen, die toch alle een „literatuurschool” hebben doorlopen, en op z'n best nog wel 'ns naar lectuur omkijken. Mijns inziens mag alleen reeds déze constatering a posteriori een overweging en aanwijzing zijn om toch vooral matig en voorzichtig in ons literatuuronderwijs te wezen.

Wat voor het geheel geldt, geldt in nog sterker mate voor het deel: de Poëzie. Voor een onderwijzen, inleiden, inwijden, een zich inleven in verzen heeft een willekeurig leraar, op

een willekeurig uur, met een willekeurige groep, een heel hachelijke kans. En hoe toch is de werkelijkheid? Déze, dat les aan les de leraar op de molen van zijn (historische) bloemlezing afwisselend prozafragmenten en verzen maalt, een bonte en lange reeks van 1200 tot Heden. Van artistiek in-dringen, van — hoe gebrekkig ook — her-scheppen van beide kunstvormen, geen sprake, waar de ganse literatuur in vogel-vlucht moet overzien worden. Het weinigje dat aan werkelijk kunstdoorvoelen en genieten nog mogelijk is, wordt door zo'n methode (die geen methode is, daar ze met haar object geen rekening houdt) bij voorbaat on-mogelijk.

Stellen we ons toch helder en blijvend voor de geest de voorwaarden, die evenzovele moeilijkheden zijn om tot de verborgen schoonheid van de poëzie door te dringen! Die voorwaarden zijn talrijker dan de hiervoor reeds allemaal opgesomde. Wie trachten wil te redden wat mogelijk is, die moet met het apostolisch vuur van den kunstenaar en van den opvoeder beide de ellendige tijds-moeilijkheden als daar zijn: materialisme, sportivisme, technocratie bestrijden en — althans de duur van een uur — overwinnen. En, wederom althans tijdelijk, de ongunstige schoolomstandigheden: de invloed van de tijd en energie en (zeer vaak ook) schoonheid vretende „exacte vakken” kunnen neutraliseren, een Herculestaak, waar-voor hem voor het „hele” „vak” Nederlandse Taal en Letter-kunde slechts luttele uren ten dienste staan!

Wat nu zullen wij leraren, die de hoge waarde van de Poëzie, juist voor jonge mensen tussen zestien en twintig inzien, kunnen doen om de geringe kans die de Poëzie uiter-aard, uitertijd, en uitermilieu krijgen kan, te baat te nemen?

Van allergrootste betekenis daarvoor lijkt me: nooit en nimmer te forceren. Forceren is b.v. systematisch een of meer van de bestaande dikke bloemlezingen „doorwerken”, literair-, cultuur-historisch soms. Daarmee neemt men te veel, en te weinig-deugdelijk, hooi op z'n (een verkeerde) vork. Zo'n wijze van poëzie schenken negeert alle nauwlettend in acht te nemen voorwaarden die het opnemen van poëzie als poëzie bepalen. Voor een werkelijke literaire vorming heeft het zo doornemen van vele honderden — goeddeels middelmatige — verzen generlei waarde dan dat de jonge mensen er banaal-gemeenzaam mee worden. Als voor één „vak” het non multa sed multum geldt, dan toch zeker voor de studie en inleving in poëzie. „Wordt eikenschors bij het pond gewogen, men

weegt kaneel bij 't lood" is eerst recht van toepassing op de materie hier. Hoeveel dringender klemt het voor de verstreking van een zo geconcentreerde geestelijke en geestrijke „likeur" aan mensen die aan diepere innerlijke ervaring nog een slechts zeer vage en incidentele behoefte gevoelen. Weer dringt zich de (door diepe verwantschap) de overeenkomst met het godsdienstig-beleven op: weinig is hier méér dan veel — en gewoonte-vorming op déze gebieden, domein van de ziele, is een buitengewoon delicaat werk, waarbij men nooit teveel rekening kan houden met de noodzakelijke voorwaarden van gedisponeerd-zijn, ontvankelijkheid, stemming, gezindheid. „Beid uw tijd!" is het eerste en beste advies aan den poëzie-„leraar". Zeer zeldzaam, ja, practisch fictief, zijn de momenten waarop en leraar én klasse bereid zijn de poëzie te ontvangen. Gelukkig echter, dat de mogelijkheid bestaat om door suggestie een groot gedeelte van ons publiek onschadelijk te maken, ondertussen de begaafden méé krijgend om met dezen te gaan schatgraven. En, de rest? Die, Rest laten blijven: laten dutten of het gewichtige huiswerk van woordjes-leren of sommen-maken laten doen. Klassikaal onderwijs is nu eenmaal schipperen, en zeker hier, is het betere de vijand van het goede.

Even belangrijk als het „wanneer" is voor de musisch-menselijke vorming het „wat". We menen hieromtrent kort te mogen zijn, en samen te vatten: blijf voortdurend aan het delven naar verzen die van voortreffelijk, „klassiek" gehalte zijn, en die noch door hun taal noch ten gevolge van de vreemde sfeer en de zeer bijzondere omstandigheden waaronder ze zijn ontstaan, een uitvoerige van de poëzie afleidende verklaring vorderen. Algemeen-bekende en erkende gedichten hoeve men niet te mijden, maar zeer gewenst is het wel, om dikwijls „nieuwe, frisse" gedichten, dus nog on-gerepte, aan te bieden. 't Mag verder als aangenomen worden beschouwd, dat rijmen, hoe aardig ook, wèl aan jonge leerlingen maar niet aan oudere aangeboden worden; en allerminst als kunst. Dezen moeten leren voelen hoe wezensverschillend verzen-als-amusement en verzen-als-zielevoedsel zijn.

Al de voorgaande beperkingen in acht genomen, valt het niet moeilijk er toe te besluiten, dat we voor ons poëzie-onderwijs op H. B. S. en Gymnasium aan een 40 gedichten reeds veel hebben. De bespreking, bewondering en herhaalde vertolking ervan houdt geen tijd over als we ongeveer eens

per maand een uurtje aan poëzie wijden. Méér is alreeds dáárom af te keuren, omdat het schrijven, het spreken en het „gewone” intellectuele lezen ook hun beurt in de twee wekelijkse uren moet hebben. Om zichzelf en om het „herscheppen” van de Poëzie, die ongetwijfeld de beheersing van de gewone taal, alsook enig zelf met het vormgeven in taal geworsteld hebben vooronderstelt. Aan onze keur van veertig verzen: b.v. 6 uit de Middeleeuwen, 12 uit de Renaissance, 4 uit de Romantiek, 10 van Na-Tachtig, en een 8 uit de Eigen-Tijd, hebben we meer dan voldoende. En tevens geeft het gekozen „materiaal” ruimschoots de gelegenheid om er, perifeer, de *evolutie* van de poëzie aan te demonstreren.

Van zeker niet minder belang als het „wanneer” en het „wat” is het „hoe”. Hiervoor geeft het certificaat van Leraar geen enkele, zo geen negatieve, waarborg. Dit „hoe” immers is samen te vatten in het demonstreren van de schone eenheid van inhoud en vorm, een esthetisch-technische, fijnspeurende en -proevende werkzaamheid, waartoe de leraar alle voorbereiding heeft moeten missen. Waarvoor hij ook niet te rade kan gaan bij zijn literaire standaardwerken. Een enkel voorbeeld moge dit duidelijk maken:

Onder de uitverkoren verzen zullen waarschijnlijk het „Wilhelmus” en „Scheeps-Praet” niet ontbreken. Welnu, een historische inleiding en de taalkundige verheldering van de teksten zal den leerling eer het tégendeel van schoonheidsontroering en literair genot verschaffen. Die verklaring zal in het belang van de poëzie eer korter en minder „degelijk” kunnen wezen. Daarentegen is het voor de essentie van het kunstwerk volstrekt nodig, er bij het Wilhelmus het accent op te leggen dat het eerste vers al dadelijk zo’n directe gestalte-oproeping van De Zwijger is. En, hoe! Niet als vorst, stadhouder of graaf, maar als Geus, Vaderlander, Man. Nú noemt hij (hijzelf) eenvoudigweg z’n geslachtsnaam, en pas later als hij z’n leiderschap bepleit, ook Prince van Oranje. Behalve door zijn directheid is dit eerste vers nog merkwaardig en buitengewoon, doordat deze regel (èn dus de náám!) de lengte van al de honderdtwintig verzen bepaált. En, even opmerkelijk en wonderbaar, ook verticaal vervult deze naam (deze mán) het gehele gedicht, daar elk der vijftien strofen door de opvolgende letters van die naam bepaald zijn, en daarmee de grote gestalte van den Prins ten voeten uit geschapen is. — Bij de allegorie van Huygens moet gevoeld worden hoe trocheeïsche maat, enjambement en

vrouwelijk rijm er de vermoedheid van Prins Maurits uitdrukken; en dat als Frederik Hendrik zèlf het woord neemt, zijn durf en dadendrang uitkomen in herhaling, door assonantie versterkt rijm, en onregelmatige regelbreuk. Van zulken aard zijn de verklaringen die de interpretatie van poëzie behoeft.

Verstechnisch en aesthetisch zijn het waardevolle vondsten, als we in Gezelle's poëzietop „Ego Flos” zien, dat het oude *germaanse* halfvers nòg leeft. Dat G. de eerste strofen gebouwd heeft: allitererend en alternerend (jambisch). Dat de volgende strofen alleen alternerend zijn, en dat G. tòch de 8-reg. strofobouw houdt, waar de 4-reg. alexandrijn de enig verantwoorde is....

Zeër gewenst is het dat de leerlingen zo'n bundeltje bezitten. Om er thuis de verzen in te lezen, voor de les voor te bereiden, en op de les ter beschikking te hebben. En, los daarin, achteraan de commentaar, beknopt en zuiverpoëtisch. Wat al kleinigheden! zal men mogelijk verzuchten. Ik heb er nog méér te noemen. De hele uitvoering van het boekske moet zeggen: ik ben geen gewoontuttig schoolboek, ik ben iets zeer aparts, anders dan nuttig. Zie mijn papier, druk, omslag of band, en lees mijn kolophon. Om tot de Poëzie te lokken, mogen we geen enkel middel ongebruikt laten, en de ontschoolsing van zo'n werkje zij daartoe het allereerste middel. En voor ons toch ook, wordt de waarde van een boek niet door de tekst alleen bepaald!

Ben 'k met m'n ontboezemingen van m'n thema „de Soberheid” afgeweken? 'k Geloof het niet, want 'k heb slechts gesproken over Zuiverheid en Soberheid, en het een en het ander zijn onafscheidelijk met elkaar verbonden. Het een dóór het ander! En nògmaals acht 'k het gerechtvaardigd de parallel met godsdienst, met bidden op de voorgrond te stellen, en zeg — afziende van de inhoud van vele schone gedichten, die gebed is — niemand minder dan Gezelle na: „dat Bidden en Dichten (ook herdenken) na den rechten eesch al dikwijls deur malkander loopt”.

Daarom, voor Uzelf, en meer nog voor Uwe Discipelen: Fratres, sobrii estote, et vigilate!

KLEINE MEDEDEELINGEN.

UNIVERSITEIT VAN LEUVEN.

Deze school bestaat ruim 10 jaar. De cursus duurt vier jaar. Er zijn drie examens, twee voor Candidaats, een voor het Licentiaat, waarna men toegelaten wordt tot de promotie op verdediging van een proefschrift met 3 stellingen. Voor de 3 eerste jaren is het programma nauwkeurig omschreven als volgt (het 1e cijfer geeft aan de uren p. w. gedurende het eerste, het tweede die gedurende het tweede semester).

I. Metaphysica en Religie 2-2, Anatomie en Physiologie 2-2, Algemeene Biologie 2-0, Inleiding tot de beginselen der Psychologie 2-2, beginselen der experimenteele Psychologie 0-3, Aanvullingen der exp. Psychologie 0-2, Individueele psychologie en tests mentaux 2-0, Demonstraties daarbij 2-0, Algemeene methodologie en meth. van het M. O. 1-1, Organisatie van het L. O. 2-0, Paedagogische tests 0-2, Statistiek 0-1, Beginselen der opvoeding 0-1. Tezamen: 15-16.

II. Logica 3-0, Psychologie 2-0, Methoden der wetenschappelijke psychologie 1 $\frac{1}{2}$ -0, Psychologie van den kinder- en den puberteitsleeftijd 0-2, Experimenteele Paedagogiek 0-1, Philosophische Psychologie 0-1, Psychologische statistiek 1-0, Psychiatrie en abnormale kinderen 1-0, Kinderbescherming (wetgeving en praktijk) 0-1, Geschiedenis der Paedagogiek 1-1, Bijzondere methodologie van het L. O. 0-2, Staathuishoudkunde 0-3, Geschiedenis der Paedagogiek, capita selecta 0-1, voordrachten over Dierenpsychologie 0-1, Didactische oefeningen 2-0, Practische oefeningen in experimenteele psychologie 4-0¹⁾, in individueele psychologie 0-2, in psychologische statistiek 2-0. Tezamen 17 $\frac{1}{2}$ -15.

III. Ethiek 0-3, Natuurrecht 2-2, Psychologie 2-0, Psychologie van den kinder- en den puberteitsleeftijd 0-2, Misdadige kinderen 1-0, Philosophische Psychologie 0-1, Experimenteele Didaktiek 2-0, Geschiedenis der Paedagogiek, capita selecta 0-1, Experimenteele Phonetiek 2-0, Spraak- en gehoorstoornissen 0-1, Hygiëne 2-2, Schoolrecht 1 $\frac{1}{2}$ -0, Practische oefeningen in experimenteele psychologie 2-0, in individueele en abnormale psychologie 0-2, in didaktiek en schoolinspectie 2-0. Tezamen 16 $\frac{1}{2}$ -14.

Dit programma lijkt ons overladen en verbrokkeld en meer in de breedte gaande dan in de diepte. De korte inhoudsopgave echter van de 7 dissertaties, waarop in Juli 1934 gepromoveerd werd (d. o. door 4 dames), wekt den indruk van echte wetenschappelijkheid.

Aan de school zijn verbonden een laboratorium voor experimenteele psychologie en twee „seminaries”, voor methodologie en voor paedagogische psychologie. De namen der docenten worden niet medegedeeld. (Ontleend aan de Revue Belge de Pédagogie van 1 Oct. 1934).

G.

1) Eigenlijk twee cursussen elk van 2 u.; waarin 't verschil bestaat, wordt niet aangegeven.

VOLKENBONDSBERICHTEN.

Van het Bureau International d'Education, Volkenbond, Genève, verschenen in Februari weer enige mededelingen op onderwijsgebied over verschillende landen.

I. No. 37/R. 601 geeft een uittreksel uit het leerplan van de lagere scholen in Italië voor wat de omtrekkvakken betreft: hygiëne, schei- en natuurkunde, justitie en staatshuishouding.

Ik geef het uittreksel voor de eerste en voor de hoogste (5e) klasse.

1e klas: Persoonlijke aantekeningen over den leerling (naam, voor- naam, ouders enz.), huis, school en klas. Gedrag in school en buiten, rapport met zijn ouders, zijn onderwijzers en vrienden. Levendige en nauwkeurige beschrijving van de dagelijkse bezigheden van het op- groeiende kind, dat gezond en sterk wil zijn; zindelijkheid van lichaam en tanden; de maaltijden, de wandelingen, de spelen, enz. De kleren. De wereld van het kind: beesten, planten en zaken, die het meest zijn aandacht trekken. Een soort zaak- onderwijs, maar dan gericht op ook nog andere dingen dan dit bij ons zaak- onderwijs het geval was.

5e klas: Enige voorbeelden van scheikundige verbindingen, enkel- voudige en samengestelde lichamen, lucht en water. Opgaven over de grond en de mijnen van het land. Enkele voorbeelden van beweging en kracht en arbeid. Drijvende en zinkende lichamen. Opgaven over de ontwikkeling van de handelsmarine. Luchtdruk en barometer; lucht- ballons en vlieg machines. Italiaanse vliegvelden en prestaties der vliegers. Wat over warmte, licht, geluid, magnetisme, electriciteit. Beroepsziekten: ongelukken, verzekering tegen ziekte en op het leven; bestrijding van besmettelijke ziekten en maatregelen ter bevordering der gezondheid; de strijd tegen de tuberculose. Maatschappelijke hulpbetoon; bescherming van moeder en kind. Rechten en plichten van den burger; iets over de politieke en administratieve organen en over de justitie.

Men durft daar in Italië dus nog al wat aan voor de 5-jarige lagere school!

II. De vierde internationale conferentie voor onderwijsdoeleinden te Genève zal dit jaar gehouden worden op 15 Juli e. v. Er zal gesproken worden over de paedagogische bewegingen in 1934/35, over de opleiding van lagere onderwijzers, van de leraren van middelbare scholen en over de organisatiemogelijkheden van het onderwijs in zijn geheel. Het bureau voor onderwijs en opvoeding van den Volkenbond treedt hierbij als bemiddelaar op. Er is geen sprake van unificatie van het onderwijs, maar wel van uitwisseling van ervaringen in verschillende landen. Het vorig jaar waren 39 Gouvernemen ten vertegenwoordigd.

III. 105/R. 598 geeft mededelingen over het instituut van de handen- arbeid te Warschau, de hoofdstad van Polen. Polen beschouwt de handenarbeid als een onderwijsmethode en als voorbereiding voor het leven. In 1915 werden er te Warschau reeds jaarcursussen gevormd voor de opleiding van handenarbeids onderwijzer en -leraar. In 1923 waren deze cursussen uitgereid tot meerjarige voor de vorming van leraren aan kweekscholen, middelbare en mulo- scholen, zowel voor manlijke als voor vrouwelijke leerkrachten. Voor lagere onderwijzers

zijn éénjarige cursussen. Het programma voor mannen omvat: houtarbeid, metaalarbeid, mandenmaken, cartonnage en boekbinden, instrumentmaken, werktekenen, beschrijvende meetkunde, versiering, methodiek. Totaal aantal wekelijkse uren: 42; dat voor vrouwen: hetzelfde maar zonder instrumentmaken; daarvoor in de plaats komen: knippen, naaien, borduren, kleiarbeid, en weven; totaal 42 uren per week.

Op het programma van de éénjaars cursus voor onderwijzers, die reeds in dienst zijn komen de volgende vakken: kennis van het hedendaagse Polen (2 u.), methodiek van handenarbeid en tekenen (2 u.), psychologie (2 u.), paedagogiek en didaktiek (2 u.), schoonheidsleer van plastische vormen (2 u.), kennis van houtsoorten en metalen (2 u.), beschrijvende meetkunde en vaktekenen (2 u.), perspectief (2 u.), aquarel (2 u.), opstellen (4 u.), cartonnage en boekbinden (5 u.), mandenmaken (2 u.), houtarbeid (8 u.), metaalarbeid (3 u.); totaal 44 uur per week.

Na de tweejarige cursus hebben de kandidaten de bevoegdheid van onderwijs geven in de lagere school en ook voor twee jaar op de middelbare school en op de kweekscholen. Na die twee jaar van praktijk moeten zij een examen doen aan de universiteit van Warschau om het diploma van leraar in de handenarbeid aan middelbare scholen te verkrijgen. Het handenarbeidsinstituut is ook belast met het toezicht op de handenarbeid in het gehele land en met het goedkeuren c. q. het ontwerpen van leerplannen voor handenarbeid, met toezicht op de lokaliteiten en materialen en met het ontwerpen van werkinstructies. Dank zij het instituut is er opgericht een vereniging van vrienden van de handenarbeid, die een driemaandelijks tijdschrift uitgeeft: De handenarbeid op de school.

De 7-jarige lagere scholen hebben achtereenvolgens 2-3-3-4-2-4-4 uren handenarbeid; de 8-jarige middelbare scholen 2-4-4-2-2-2-0-0 uren; het 8-jarig gymnasium: 2-4-4-0-0-0-0-0 uren; en de 5-jarige kweekscholen: 2-4-2-0-1 uren per week. Het instituut zal gaarne onderwijzers uit andere landen ontvangen om die in te wijden in de werkmethoden. Het adres hiervoor is: Directeur van het instituut voor handenarbeid — Warschau. Gorzewska 8.

Haarlem.

K. BRANTS.

BULLETIN DE L'ENSEIGNEMENT DE LA SOCIÉTÉ DES NATIONS, NO. 1, DÉCEMBRE 1934.

Het secretariaat van de Volkenbond te Genève gaf tot dusver een driemaandelijkse „Recueil Pédagogique” uit. Een enkele maal werd in „Paedagogische Studiën” op dit tijdschrift gewezen. Het Geneefse tijdschrift is gereorganiseerd. Tweemaal per jaar zal het nu verschijnen als „Bulletin de l'enseignement de la Société des Nations”. Het eerste nummer is verschenen vóór enkele maanden. Voor wie wenst te verkrijgen „des informations exactes sur l'activité de la S. D. S. sous une forme qui permette leur utilisation immédiate dans l'enseignement” zal elk deel bevatten „une série d'exposés sur divers aspects de la S. D. S. préparés spécialement à l'intention des membres du corps enseignant et des personnes appelés à diriger des groupes de jeunes”.

Men ziet het: te Genève wordt de moed niet opgegeven. Er zullen er allicht elders ook enigen zijn. Voor hen geldt deze aankondiging.

Dit eerste deel, groot 170 pagina's, bestaat uit twee gedeelten: artikelen en officiële documenten. Er zijn onder de schrijvers der artikelen mannen met bekende namen: *Gilbert Murray* en *Jean Piaget*, de eerste in zijn hoedanigheid van voorzitter der C. I. C. I. (commission internationale de coopération intellectuelle), een functie, die eens onze Lorentz bekleedde; de tweede als directeur du Bureau international d'Education. *Murray* schrijft over „L'enseignement internationale à l'heure actuelle”, *Piaget* vraagt: „Une Education pour la paix est-elle possible?” De artikelen hebben deze verdienste der eerlijkheid, dat zij in mineur zijn gesteld. De grondgedachte, dat het werk voor de vrede tussen de volken in de eerste plaats te verrichten valt bij de opvoeding, is ongetwijfeld juist; maar nergens meer dan hier behoort men doordrongen te zijn van „de grenzen der opvoeding”, de zeer nauwe soms.

Toch zullen daarom juist sommigen van een tijdschrift als dit willen kennis nemen. Van Hogendorp ontwierp zijn schets van een Nederlandse grondwet, toen de meerderheid zijner landgenoten twijfelde, of er ooit nog van een Nederland sprake zou zijn. Waarom zou men niet bestuderen, wat er aan volkenbondswerk gedaan wordt en te doen valt, ook in een tijd, dat de Volkenbond in schemering verkeert?

Bovendien is het eenzijdig, alle volkenbondswerk voorbij te zien, nu de hoofdtak dreigt te mislukken; er gaat nog velerlei werk om, buiten dat voor oorlog en vrede. Zo bestaat te Genève, als deel van het grote Volkenbondsgemeen, een Bureau international d'Education. Tot de vele landen, die er bij aangesloten zijn, behoort Nederland nog niet; de kosten aan het lidmaatschap verbonden, vormden een beletsel van toetreding. Dit Bureau doet belangrijk werk op het terrein der internationale onderwijsdocumentatie. Van de derde conferentie van dit Bureau geeft het „Bulletin”, dat hier besproken wordt, een verslag; wie zich internationaal oriënteren wil, vindt hierin aanwijzingen, die hem verder kunnen brengen. Over de toelating tot de middelbare scholen in Europa en daarbuiten bijv. gaf dit Bureau een boek uit van ruim 200 pagina's.

Daarom behoeft men niet eerst een pro- en contra-debat over de Volkenbond te beginnen, vóór men van zijn „Bulletin de l'Enseignement” gaat kennis nemen. De internationale gemeenschappelijke vragen van onderwijs en opvoeding komen er in behandeling, buiten iedere oorlogsbewapening om.

G. BOLKESTEIN.

DE OPGAVEN UIT HET RAPPORT-BOLKESTEIN GETOETST.

In het Weekblad voor Gymnasiaal en Middelbaar Onderwijs van 8 Mei 11. (no. 36 van den 31en jaargang) is opgenomen het verslag van een proef met eenige opgaven voor Nederlandsch en Rekenen uit het Rapport Bolkestein. Hieraan is het volgende ontleend:

In een vergadering van de Vereniging van Directeuren van H.B.S.en en Rectoren van Lycea in de vier Noordelijke provinciën, in December 1934 gehouden, werd het Rapport-Bolkestein (in 't vervolg aangeduid door R.B.) besproken en bij deze gelegenheid werd het denkbeeld geopperd, om examenwerk als in genoemd rapport voorkomt, te laten

maken door een groot aantal leerlingen der eerste klassen van H.B.S.en, om aldus te weten te komen, hoe deze kinderen zouden reageren op dergelijk werk. Weliswaar zijn de omstandigheden enigszins anders dan bij een gewoon toelatingsexamen, omdat de kandidaten reeds geselecteerd zijn en ook reeds enige maanden het onderwijs aan een H.B.S. hebben gevolgd, maar de voorsteller meende toch te mogen verwachten, dat uit de resultaten ten minste ongeveer zou kunnen worden opgemaakt, of inderdaad het nieuwe systeem een belangrijke verbetering zou brengen. Een andere mogelijkheid om materiaal te verzamelen bestaat immers niet. Tevens zou kunnen blijken, of de correctie en de beoordeling van het werk grote moeilijkheden meebrachten. De vergadering ging op het denkbeeld in en kort na de Kerstvacantie werd de proef genomen.

Uitvoerig worden uiteengezet de werkwijze, het vaststellen van de normen en de waardeeringcijfers en de resultaten, waarvoor wij zeer tot onzen spijt wegens plaatsruimte de belangstellenden naar het Weekblad moeten verwijzen. De conclusies luiden als volgt:

„Brenge nu het toelatingsexamen volgens het systeem R.B. een betere selectie dan het vigerende, m. a. w. wordt het doel der commissie Bolkestein om de *geschiktheid* der kandidaten beter te peilen dan tot nu toe het geval was met dit onderzoek meer bereikt dan met het huidige toelatingsexamen?

Wij geloven het niet. De resultaten wijzen er op, dat het voor Nederlands vrijwel hetzelfde is, welke van de beide systemen men kiest; de keuze van het systeem R.B. rechtvaardigt dus niet de veel grotere hoeveelheid correctiewerk, die aan dit systeem, vergeleken met het huidige, verbonden is. Voor Rekenen menen wij geen verbetering te zien in de schifting van de kandidaten, zoals uit de tabellen blijkt.”

Ten slotte geven we hier eenige opmerkingen van de examinatoren weer:

a. *Nederlands*. Algemeen was men van oordeel, dat de nieuwe methode geenszins de voorkeur verdiende boven de thans in gebruik zijnde. Dat de vragen over een leesles schriftelijk in plaats van mondeling beantwoord moesten worden en dat de vragen over de spraakkunst voorafgegaan werden door inleidende vragen kon men eigenlijk niet als iets nieuws en nog minder als iets beters accepteren. Bovendien: zou ook dit soort werk niet vrij spoedig routinewerk worden? Met nadruk werd er door één der scholen op gewezen, dat voor leerlingen van het platteland dit werk op sommige punten (uitdrukkingen, begrippen) uitgaat boven hun ontwikkeling. Opgemerkt werd, dat meerdere vragen uit opgave a (stillezen) geen onderzoek instellen naar de algemene intelligentie maar veel meer gevoelsvragen zijn; uit den aard der zaak zijn de antwoorden hierop al zeer moeilijk te waarden door een cijfer; het feit, dat deze opgave door de meeste leerlingen — ook door vrij slechte — voldoende gemaakt werd, wijst er op, dat vele vragen te gemakkelijk waren; in meerdere gevallen trouwens werd het antwoord op een vraag gesuggereerd door de volgende vragen.

In tegenstelling met de in de vergadering der Centrale Commissie geuite mening, waren sommige leraren van oordeel, dat de kandidaten de tekst te lang onder de ogen hadden gehad, waardoor zij in staat waren veel ervan te reproduceren in het opstel.

Het geraken tot een enigszins gelijkvormige beoordeling werd bemoeilijkt doordat er in 't geheel geen aanduiding gegeven was of de vragen beantwoord moesten worden in eigen woorden of door aanhaling uit de tekst, uitvoerig of beknopt. Dikwijls kon feitelijk de candidaat met een „ja” of „neen”.

Van alle kanten kwamen er klachten over de overstelpende correctie. Per candidaat $\pm 1\frac{1}{4}$ uur is van het goede te veel; deze opgave kan men niet stellen aan docenten, die naast deze correctie toch ook hun gewone schooltaak hebben te vervullen. De uitgesproken verwachting, dat de correctie der latere werkstukken minder tijd zou vragen dan die der eerste, bleek *niet* bevestigd te zijn: no. 34 eiste nog evenveel tijd als no. 1.

Het is de subcommissie voor Nederlands niet gebleken, dat de nieuwe methode een betere selectie zou geven dan de thans in gebruik zijnde. Ook acht zij het een ernstig bezwaar, dat kinderen uit de grote steden en die van het platteland voor dezelfde opgaven worden gesteld.

b. *Rekenen*. De in de vergadering der subcommissie voor Rekenen tot uiting gekomen vrees, dat de lengte der opgaven voor vele kinderen van ± 12 jaar een bezwaar zou opleveren, werd niet bewaarheid; de candidaten bleken ook deze lange opgaven behoorlijk te kunnen lezen. Het grote bezwaar der commissie was, dat de drie gekozen opgaven te vlak waren om op grond hiervan een oordeel over het intellect van den candidaat te kunnen uitspreken. Om dezelfde reden was ook het vaststellen van een bevredigende norm bezwaarlijk. De commissie acht opgaven, als tot dusverre gegeven, geschikter voor het doel. De scholen, die zich hierover hebben uitgesproken, zijn het in dezen met de commissie algemeen eens.

De tijd, nodig voor de correctie, bleek nagenoeg dezelfde te zijn, als die welke bij het gewone toelatingsexamen besteed wordt.

BOEKBEOORDEELINGEN.

P. B. Ballard, *Thought and Language*.
London, 1934, 304 p. 6 sh.

Tot mijn spijt moet ik zeggen, dat het jongste boek van den ook in ons land welbekenden Engelschen schoolman mij heeft teleurgesteld. De verhouding van Taal en Denken, mede in verband met de theorie der intelligentie heeft mij in de laatste zeven à acht jaar ik mag wel zeggen dagelijks beziggehouden. Natuurlijk heb ik daarbij ook veel aandacht geschonken aan het werk van Spearman; maar ik heb daarvan in mijn publicaties nooit laten blijken, omdat ik daar zeer veel had gevonden wat mij — vooral in zijn mathematische grondslagen — heel betwistbaar voorkwam en heel weinig, dat mij vruchtbaar leek. En nu beloofde mij de Voorrede van Ballards boek, dat dit mij de ogen zou openen. „No one can read far in this book without seeing how much I owe to Spearman's original mind and inspiring influence. In the appendix on Neogenesis I make an attempt at explaining one of his contributions to Psychology which has a special bearing on the subject under discussion” (p. 9).

Maar in de Appendix heb ik niets meer gevonden, dan dat er twee soorten van probleemstellingen zijn: Als men twee objecten van het denken heeft kan men vragen naar hun betrekking (Eduction of Relations), en als men een betrekking heeft en een object dat daaronder past, kan men vragen naar het (een) ander daarmee in die betrekking staande object (Education of Correlates). Natuurlijk zie ik wel enige verwantschap tussen deze stellingen en de nieuwere psychologie van het denken, die wij aan de scholen van Külpe en Husserl danken (Ballard heeft daarvan klaarblijkelijk nog geen kennis genomen; hij citeert althans alleen de eigenlijke Gestaltpsychologen), maar het is mij even weinig duidelijk als vóór mijn lectuur van Ballards boek, wat de formulering van Spearman meer doet dan in uiterste abstractie heen te wijzen naar iets wat daar tot voorwerp van nauwkeurig en concreet onderzoek wordt gemaakt.

En ik moet mij dan ook alvast aanmelden als de éne lezer, die door zijn feitelijk bestaan de eerste boven geciteerde zinsnede van Ballard omverwerpt. Ik heb helemaal geen samenhang kunnen vinden tussen de Eduction of Relations and Correlates en de opmerkingen over grammatica, stijl, woordschikking en zinsbouw, interpunctie enz., die Ballard in de verschillende hoofdstukken van zijn boek geeft. Dat wil natuurlijk niet zeggen, dat de lectuur dier hoofdstukken zelf onaangenaam of onvruchtbaar zou zijn. Ballard is nooit vervelend; hij schrijft levendig, met veel voorbeelden, hij heeft grote liefde voor zijn moedertaal en toont dat door vorm en inhoud van elk zijner geschriften. Allerlei opmerkingen, die hij maakt, zijn dan ook waard overdacht te worden, maar dan als losse opmerkingen. Over het onderwerp, dat de titel in uitzicht stelt, en dat mij nu juist om ons Nutseminariumswerk — en trouwens ons gehele onderwijs — zo ter harte gaat: hoe kan taalonderwijs logisch-denken leren, daarover heb ik, gelijk gezegd, in dit boek nauwelijks iets van betekenis gevonden.

Ph. K.

Dr. A. D. Nathans, *De Opleiding van Leraren*. (J. B. Wolters — Groningen, Batavia. 1935).

Het is ongetwijfeld een verblijdend verschijnsel, dat de paedagogische vóóropleiding van den a.s. docent bij ons Gymnasiaal en Middelbaar Onderwijs steeds meer en in wijder kring de aandacht vraagt. Het probleem is niet nieuw: jaren en jaren is op de noodzakelijkheid van een praktische voorbereiding tot het leeraarsambt gewezen. Commissies hebben hieromtrent verslag uitgebracht, wij behoeven in dit verband slechts de rapporten van de Commissies Symons en Muller te noemen. Dat inmiddels het nieuwe Academische Statuut van 1920 de zaak nog urgenter heeft gemaakt, spreekt wel van zelf.

Niettegenstaande vele nuttige wenken en vertogen in zakelijke rapporten is er van een algemeene regeling nog geen sprake, al dient vermeld te worden dat enkele, min of meer op zich zelf staande pogingen worden aangewend om verbetering in den toestand te brengen.

Dat Dr. Nathans ons zijn beschouwingen omtrent dit belangrijke onderwijsprobleem heeft willen geven, verheugt ons, vooral omdat schr. een man van de praktijk is, die zich gedurende vele jaren met onver-

droten ijver en energie als mentor aan de taak van de leeraarsopleiding heeft gegeven. Ongetwijfeld zal Dr. N. heel wat moeilijkheden hebben moeten overwinnen, ook veel geëxperimenteerd, veranderd en verbeterd moeten hebben, om te komen tot wat hij thans bereikt heeft. Systematisch en zonder geleerdooenerij wordt het onderwerp behandeld.

Na een korte inleiding geeft schr. een overzicht van den toestand in het buitenland, onmiddellijk gevolgd door een hoofdstuk over den toestand in Nederland. Psychologisch zeer goed gezien, want, ofschoon schr. het niet aandikt, of er in 't bijzonder de aandacht op vestigt, treedt het contrast des te duidelijker en des te schrijnender naar voren, wanneer geconstateerd moet worden dat landen als Luxemburg, Joego-Slavië, Tsjechoslowakije, om slechts enkele te noemen — Dr. N. heeft een uitgebreid onderzoek ingesteld en zich niet tevreden gesteld met gegevens van slechts een klein aantal staten — ons op dit gebied zoover voor zijn. Inderdaad, ons land dat op onderwijsgebied onder de Europeesche landen toch waarlijk geen slecht figuur maakt, staat, wat de paedagogische vooropleiding van den a.s. leeraar betreft, beschamend bij andere staten ten achter. En dat is des te meer te betreuren, omdat ons land paedagogen van naam telt. Schr. releveert dan ook met erkentelijkheid het werk van mannen als Kohnstamm, Casimir en Brugmans, hij maakt ook gewag van de didactische arbeid in universitair verband in Amsterdam, Utrecht en Groningen, alsmede van de instelling tot praktische vorming van leeraren onder leiding van den Inspecteur van het Gymnasiaal en Middelbaar Onderwijs, Dr. S. Elzinga. — (zie hoofdstuk: *De Toestand in Nederland*). Maar van een organisatorisch geheel is nog geen sprake. —

In het hoofdstuk *De Opleiding van Leraren in Universitair verband* betoogt Dr. N. dat de Universiteit voor de algeheele opleiding van den a.s. docent behoort te zorgen. Evenals de Universiteit zich er mede belast den medicus naast theoretische kennis ook praktische bij te brengen, behoort deze instelling hetzelfde te doen voor zijn a.s. docenten, waarbij niet vergeten moet worden dat een groot percentage van de studeerenden zich vroeg of laat bij het onderwijs geplaatst zullen zien. Een enkele opmerking moet ik hier maken, omdat schr. mij citeert (bl. 39). Wanneer ik mij verklaar als voorstander van de paedagogische opleiding na het doctoraal examen, dan doe ik dit *noodgedwongen*. Ook ik zou deze opleiding liever doen plaats vinden vóór het doctoraal examen, o. a. om redenen van economische aard: we moeten de toch reeds vrij lange, moeilijke en kostbare studie niet verlengen. Mijn bijna 10-jarige ervaring op dit gebied heeft mij echter geleerd, dat de paedagogische vooropleiding zéér veel van den candidaat eischt — en ook zeer tijdroovend is (ik denk hierbij aan het hospiteeren en alles wat daarmee verband houdt: het bijwonen van een les kan den student een heele ochtend of middag kosten). Zal men de illusie: de paedagogische opleiding vóór het doctoraat, willen verwezenlijken, dan zal de Universiteit concessies moeten doen en de daarvoor noodige tijd beschikbaar moeten stellen. Dit gedeelte van de studie mag niet „en bagatelle” behandeld worden: het vak paedagogiek (plus natuurlijk de didactiek en methodiek van het betreffende vak) moet tot verplicht bijvak voor het doctoraal examen gepromoveerd worden. Als dit gedaan wordt, dan wil ik mij geheel en zonder voorbehoud scharen aan den kant v. d. schr.

De positie van den mentor heeft eveneens Dr. N.'s aandacht. Duidelijk wordt aangetoond welk een verantwoordelijke en omvangrijke taak de mentor op zich neemt en het is dan ook goed dat hiervoor een afzonderlijk hoofdstuk wordt ingeruimd. Als eisch stelt schr. dat de mentor zich op de hoogte houdt van de moderne stroomingen in de paedagogiek. Met den hospitant moet hij kwesties van praktischen paedagogischen aard bespreken, zooals het probleem van orde houden, huiswerk, „spieken”, enz. Kortom, schr. toont aan, dat het ambt van mentor geen sinecure is. Gaarne had ik gezien, dat nog een ander punt naar voren was gebracht: de verhouding van den mentor tot den hospitant. Hierover zegt Dr. N. niet veel, toch zal hij in zijn lange praktijk wel ervaren hebben, dat hospitanten zich door weinig gunstige prestaties gedeprimeerd voelen, of, wat ook, maar minder dikwijls voorkomt, dat de candidaat een te hooge dunk van zijn eigen prestaties heeft. Ook hier heeft de mentor een belangrijke taak te vervullen en wordt er veel van zijn takt geëischt om het gewenschte resultaat te bereiken.

In het hoofdstuk *Uit de praktijk* bespreekt schr. de gedragingen van den debutant, de fouten die hij maakt: het lesgeven in te vlug of te langzaam tempo, te geleerd, onduidelijk, te hard of te zacht spreken onduidelijk op het bord schrijven, niet of te weinig controleeren of de klasse hem heeft kunnen volgen, kortom allerlei kwesties die zich in den beginne voordoen en ofschoon het hier meer in 't bijzonder het vak physica betreft, is dit hoofdstuk om zijn algemeene strekking, zeer zeker ook van praktisch nut voor niet-vakgenooten.

Uit *Indrukken van de hospitanten* blijkt niet alleen dat zij de zorg, tijd en moeite aan hen besteed, weten te waardeeren, maar ook dat zij geprofitteerd hebben van de hun geboden gelegenheid om, eerst onder leiding, daarna zelfstandig, les te geven.

Ziedaar in enkele woorden wat het boekje van Dr. N. ons geeft. Wij hechten waarde aan deze publicatie, omdat hier een man van ervaring aan het woord is. Wij kunnen veel *praten* over onderwijs geven, maar het les geven zelf moet ons leeren of we inderdaad goede docenten zijn, immers: „the proof of the pudding is in the eating”. Daarom zijn de op praktijk en ervaring gebaseerde gegevens en beschouwingen van den schr. van groot belang. Uit het feit dat prof. Ornstein de uitgave van een voorrede heeft willen voorzien, hopen we te mogen afleiden, dat men ook in universitaire kringen niet onverschillig tegenover het probleem staat.

De vrees door Dr. N. geuit „dat wij in Nederland evenveel leerarenopleidingen krijgen als er initiatoren zijn” (bl. 46) lijkt mij niet ongegrond. Wij Nederlanders zijn een individualistisch volk, hetgeen zich ook in het onderwijs openbaart. Dit kan zijn voordeelen hebben en kan er toe bijdragen het onderwijs frisch te houden, maar tegen al te groote vrijheid moet gewaakt worden, want het gevaar is niet denkbeeldig dat „iedereen maar wat gaat doen”. Het is te hopen dat uit al het geëxperimenteer van groepen en enkelingen iets goeds geboren wordt en dat degenen die geroepen zullen worden te modelleeren en te organiseeren, er in zullen slagen uit de stukjes en brokjes een mooi en hecht werk te maken, waarop wij trotsch kunnen zijn.

Amsterdam.

G. A. DUDOK.

Dr. M. J. Langeveld en B. G. Palland,
Denkend lezen. Uitgave J. B. Wolters
 U. M. — Groningen, Batavia. 1935.

De ondertitel luidt: Een stilleesboekje voor opleidingscholen en de eerste leerjaren van voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs, zevende leerjaren en laagste klassen van u. l. o. scholen. Het bevat 23 prozastukken met vragen en opgaven. In de toelichting lezen we in een „woord vooraf”, dat het boekje in zeker opzicht iets nieuws brengt, de onderwijzers en leeraren zijn niet gewoon met dit leermiddel te werken. Natuurlijk niet, zou Nurks zeggen, want het is pas verschenen. Maar waarschijnlijk bedoelen de schr. met dit soort leermiddel. Ik moet den schr. de illusie ontnemen, dat ze met iets nieuws zijn gekomen. Eenige kennis van de geschiedenis der methodiek zou hen weerhouden hebben deze bewering neer te schrijven: hun genre is al heel oud en still going strong in het buitenland en ook in ons land. Verder moet ik voor den zooveelsten keer protest aantekenen tegen de voorstelling, alsof het stil^slezen alleen dezen vorm kent. Het woord is van Angelsaksischen oorsprong en het denkbeeld is veel ruimer dan hier wordt beweerd. „Het stil^slezen is een oefening — dus een activiteit — ter vergrooting der taalbeheersching” luidt hun eerste stelling. „Onder taalbeheersching wordt ten onrechte in den vage allerlei verstaan, wat daarmede of niets of slechts zijdelings iets te maken heeft. Bij voorkeur ziet men er een zeker gemak van praten voor aan.” Wie is die *men*, die deze onzinnige meening voorstaat? Toch zeker niet de talrijke bekwame werkers op het gebied van het taalonderwijs? Er zijn in de inleiding nog meer aanvechtbare beweringen. „Over de fundamenteelste schema's, waarin wij zinnen bouwen, beschikt het kind reeds bij het betreden der lagere school.” (III). „Wie de ordeningsvormen der taal, b.v. de schema's van zinsbouw, hoorbaar maakt door ze a. h. w. met klinkende woorden op te vullen, spreekt nog niet in eigenlijken zin” (IV).

De oefeningen zelf onderscheiden de schr. in „emotioneele” en „zakelijke” stil^sleesoefeningen. Verhaaltjes en leerboekachtige stukjes. Ik heb ze met genoegen gelezen, de vragen zijn dikwijls scherpzinnig en bijna altijd doordringend tot den zin van het gelezene. Een bezwaar is de lengte van de prozastukken. Het ware m. i. beter geweest die terug te brengen tot de helft. Voorgangers als Rijpma en Schuringa b.v. geven kortere stukjes.

In de inleiding geven de schr. wat ze „Korrektienormen” noemen. Wie meent, dat hierin de verschillende varianten van de antwoorden op de vragen gegeven worden, komt bedrogen uit. Elke goed beantwoorde vraag krijgt een cijfer, zoo dat tezamen 100 punten voor elk stuk kunnen behaald worden. Doordat naar het oordeel van de schr. de vragen van verschillend gewicht zijn, is het maximum voor elk antwoord verschillend. Maar de cardinale kwestie, *welk* antwoord goed genoemd mag worden — een zeer moeilijke zaak — laten ze in het midden.

Ten slotte moet ik mijn verwondering uitspreken, dat de taal van de auteurs zelf niet zonder smetten is. In het eerste stuk b.v. *vannacht* (m. z. dien nacht), en bij de vragen daarover: no. 5. „Hoe kwam 't, dat de „mof” z'n maag zoo rammelde?” No. 8. „Wat is daarmee bedoeld, dat slecht gevoede arbeiders duur zijn?” No. 10. „Kun je ook begrijpen,

waarom Hannes dat allemaal over het eten enz. zoo aan z'n baas vraagt?" No. 18. „Wat is daarmee bedoeld, dat je denken zou dat 't 'm toe kwam?" Op bldz. 95 lees ik als vraag (22): „Zou de misdadiger, die nu alleen in de auto was, 'm niet kunnen smeren?" Ik hoop maar niet, dat de leerling in soortgelijke allergeezaamste taal antwoorden zal. In de inleiding: „Hij gaf het werk in zijn eerste klassen steeds ter controle bovendien nog op..." Eigenlijk gezegd maak ik opmerkingen als bovenstaande steeds ongaarne, omdat ik weet, hoe licht fouten in werkstukken kunnen insluipen. De auteurs gelieven ze te beschouwen als blijk van belangstelling in hun werk. Bij een herziening moge dan de litteratuuropgave over het stil-lezen, die zij aan het slot van hun inleiding plaatsten, meer bevatten dan de enkele geschriften, die daar nu vermeld zijn.

P. A. D.

Hendrik van Tichelen. *Vóór honderd jaar. Uit en om de geschiedenis van het eerste gemeente-onderwijs te Antwerpen.* Met documentaire illustratie naar archiefstukken. gr. 4°. 192 blzn. tekst en 24 blzn. (ruim 50 prenten) dokum. illustr. Antwerpen. J.—E. Buschmann, 1934.

De ijverige en bekwame Conservator van 't Stedel. Schoolmuseum te Antwerpen heeft ons hiermee 'n mooi en belangrijk werk geschonken dat, om 't maar dadelijk te zeggen, zeer zeker in onze wetenschappelijke boekerijen aanwezig behoort te zijn. Zoals uit de ondertitel blijkt, behandelt de schrijver 't eerste gemeente-onderwijs in de stad zijner inwoning. Dat onderwijs viel voor 't grootste gedeelte samen met de tijd, waarin Noord- en Zuidnederland onder een bewind verenigd waren; de tijd ook, waarin door de schoolwet van 1806 't volks-onderwijs bij ons werd opgebouwd, 't „verbeterd onderwijs" in onze school z'n intrede deed. Vandaar dan ook, dat 't als vanzelf sprak, dat v. Tichelen in z'n werk ook z'n blik naar 't noorden richtte, en 'n vergelijking maakte tussen geest en methode van de volkschool in Noord en in Zuid, met name dan te Antwerpen.

Hij was daarbij zo fortuinlijk, dat hij voor die eerste, en lange tijd enige gemeenteschool 'n zo belangrijk aantal dokumenten ter beschikking heeft kunnen krijgen, dat hij ons tot in allerlei bijzonderheden over 't ontstaan, de inrichting, de benodigdheden, de schoolmeesters van die school heeft kunnen inlichten. En hij heeft dat gedaan op zeer onderhoudende en leerzame wijze.

Eind 1818 werd door de gemeenteraad tot oprichting van deze school, 'n armenschool, besloten; en in April 1819 werd deze geopend. We hebben, met v. Tichelen, alle lof voor deze daad, waarvan 't initiatief van den burgemeester was uitgegaan. 't Was overigens — vooral ook in verband met de wet van 1806! — wel 'n eigenaardige *gemeenteschool*: 't geld ervoor was door middel van 'n inschrijving door particulieren bijeengebracht. De lokaliteit, 'n voor 't doel verbouwde kapel, was en bleef 't eigendom van 't „Bureel van Weldadigheid." De stad betaalde de kosten van verbouwing en inrichting, verder ook 't traktement van de onderwijzer, en de verwarming van 't lokaal; en vaardigde ook de verordening voor de school uit. Maar in die verordening komen

artikels voor (8, 10, 12, 14), die de roomse geestelijkheid 'n niet onbelangrijke invloed op de school verzekerden.

Belangrijk zijn de meedelingen, die de schrijver heeft kunnen doen aangaande de verbouwing, om de kapel tot 't nieuwe doel geschikt te maken; en vooral ook aangaande de hulp- en leermiddelen, die werden aangeschaft. Dit alles maakt zeer zeker de indruk, dat men wat voor de school overhad, er in zekere zin 'n model-school van wilde maken. Voor die tijd was dat alles dan ook heel goed te noemen.

De school was ingericht, om er volgens Lancaster onderwijs te geven. De onderwijzer stond daar alleen, slechts geholpen door de „monitors”, voor 300 leerlingen. Maar hij verdiende dan ook 't salaris van ruim 3 schoolmeesters van toen, t. w. 't enorme bedrag van 1200 hollandsche gulden. Van Tichelen beschrijft uitvoerig de Lancaster-methode, en ook, hoe deze in de antwerpse school werd toegepast.

In 1825 werd er in 't zelfde gebouw 'n middagschool voor meisjes geopend, die al dadelijk 130 leerlingen telde. Eerst in 1842 werd er voor dit onderwijs van stadswege 'n hulponderwijzer aangesteld. Toen werd trouwens ook de Lancaster-methode verlaten.

In 'n tweede hoofdstuk bespreekt de schrijver 't antwerps genootschap „Tot nut der jeugd”, 'n soort van rederijkerskamer van schoolmeesters, die echter ook belangrijke invloed oefende op 't onderwijs.

Vervolgens komt ter sprake 't werken van 't „Antwerpsch School- onderwijzersgezelschap” in de jaren 1820—1834. En we denken daarbij aan deze gezelschappen in Noordnederland. Er was verschil: de leden van 't antwerpse waren, op één na, allen particuliere schoolhouders, dus konkurrenten van mekaar — anders dan bij ons; en, ook in tegenstelling met onze gezelschappen, was 't streven van 't antwerpse gezelschap bijna uitsluitend gericht op 't korrekst lezen en schrijven van 't nederlands, en op 't omgaan met de nederlandse maten en gewichten. Maar in 't algemeen gesproken verrichtte ook dit gezelschap 't methodische en didaktische werk tot opbouw van de school. Alleen, dit was na de afscheiding dadelijk uit: toen voelden de leden zich „vrij”, en kwam 't eigenlijke roomse karakter van 't gezelschap duidelijk aan 't licht. Maar vooral ook voelde men zich „vrij” van officieel verplichte samenwerking, en zou men 't met de vrijwillige gaan doen. Met dat gevolg, dat de praktische methodiek 't loodje moest leggen, en spoedig 't hele gezelschap opdoekte.

't Orgaan van dit gezelschap waren de *Nederlandsche Bydraegen*, 'n naam gekozen in navolging van de bekende (*Nieuwe*) *Bijdragen*, die in 't Noorden verschenen, ten behoeve van de onderwijzersgezelschappen aldaar.¹⁾ Uit wat de schrijver ervan meedeelt blijkt, dat de beide tijdschriften heel veel overeenkomst hadden: naast de didaktiek, was er plaats voor berichten over examens, vacatures, en kon men vernemen, welke schoolmeesters met boekgeschenken waren vereerd. En ook die antwerpse *Bydraegen* overleefden de afscheiding niet.

¹⁾ 't Is onjuist, als v. Tichelen op blz. 108 schrijft, dat deze gezelschappen die *Bijdragen* „lieten verschijnen”. Deze toch waren 'n min-of-meer officieel tijdschrift, ter ontwikkeling en ook ter informatie van de onderwijzers; die min-of-meer de verplichting hadden, er kennis van te nemen.

Zo af-en-toe had van Tichelen al gelegenheid erop te wijzen, hoe groot 't verschil was op onderwijsgebied tussen Noord en Zuid. Dit laatste toch was, tengevolge van z'n ongelukkige geschiedenis, in dit opzicht zeer ten achter. In 'n afzonderlijk hoofdstuk laat hij dan nog eens zien, hoe 't in de jaren 1819—1826 bij de Noorderburen was. Hij doet dit aan de hand van de jaargangen van 't (*Nieuw*) *Algemeen magazijn voor onderwijs en opvoeding*, dat van 1819—1827 te Amsterdam verscheen. Nu is 't enigzins vreemd, dat hij juist dit tijdschrift daarvoor gekozen heeft, en niet de (*Nieuwe*) *Bijdragen*. Dan toch zou de vergelijking met de antwerpse *Bydraegen* wat zuiverder zijn geweest. Ook dan zou al voldoende gebleken zijn, dat deze laatste door de eerste werden overvleugeld. Maar nu heeft de schrijver de balans nog meer ten nadele van Antwerpen laten doorslaan. Immers, dat *Algemeen magazijn* was door 'n aantal artikelen z'n tijd stellig vooruit; men zou 't de „Nieuwe School” van die jaren kunnen noemen; veel denkbeelden eruit zijn zelfs in onze dagen nog behartigenswaard. Hoe dit zij, de vergelijking is gemaakt, en is ten slotte 'n zaak van de auteur zelf. Hij heeft niet dat hoofdstuk in elk geval belangstelling voor dit frisse tijdschrift gewekt.

En eindelijk bespreekt hij 't werkje van H. W. C. A. Visser, *Verhandeling over de volstrekt noodzakelijke kundigheden*, enz., dat in 1820 als met goud bekroond antwoord op 'n prijsvraag van 't Nut verscheen, en waarin ook de Bell-Lancasterse school in Engeland wordt beoordeeld. Van Tichelen had hierbij wel even kunnen vermelden, dat over die zelfde prijsvraag ook 'n antwoord was ingekomen van de bekende onderwijzer P. K. Görnitz, dat door 't Nut met zilver werd bekroond, en, eveneens in 1820, te Rotterdam werd uitgegeven.

Na 'n lijst van werken „die met nut geraadpleegd worden”, volgen dan de interessante „dokumentaire platen”.

Rest me nog meetedelen, dat 't werk keurig is uitgevoerd, waarbij me alleen de opmerking van 't hart moet, dat, in verband met 't zeer kloeke formaat, ook de „goedkope”(1) editie wel in band had mogen zijn uitgegeven: 't eenvoudig omslag is in dit geval niet voldoende.

Ten slotte: voor wie belang stellen in de geschiedenis van school en onderwijs kan ik de kennismaking met dit werk van Van Tichelen aanbevelen.

P. L. VAN ECK Jr.

Mr. H. de Bie, *De Christen en de moderne beschouwing van verloving en huwelijk*. Uitgave Drukkerij Stichting Hoenderloo. Bibliotheek v. Bijbelsche Opvoedkunde. 18e Jaargang. No. 5 en 6.

Dit is geen gemakkelijk onderwerp, vooral wanneer er over gesproken moet worden voor de jongeren, zooals Mr. de Bie heeft gedaan voor de Hervormde Jongeren te Rotterdam, waarvan dit deeltje van de Bibliotheek dan het getrouwe verslag is. Het bevat een goed gedocumenteerd betoog, waaruit duidelijk wordt, welke rampen kunnen voortkomen uit de verbreiding en de toepassing van de moderne beschouwing over verloving en huwelijk. Het boekje wordt van harte ter lezing aanbevolen.

HET BIOLOGISCHE ZIELSBEGRIIP

DOOR

Prof. Dr. H. J. F. W. BRUGMANS.

Voordracht, gehouden op Dinsdag 18 December j.l.
in den „Psychologische Studiekring”
te Amsterdam.

(Slot).

Wij gaan nu over tot de critiek op het biologische zielsbegrip in zijn beteekenis voor de bepaling van het voorwerp der psychologie.

In de eerste plaats zou ik er op willen wijzen, dat wij, door als psycholoog op de een of andere wijze van het biologische zielsbegrip uit te gaan, toch al heel eigenaardig beginnen. Wij beginnen met een overschrijding van ons gebied. Lichamelijke verschijnselen van bepaalden aard (we denken dan nu aan die bewegingen, waardoor een levend wezen zich onderscheidt van een dood ding) maken wij afhankelijk van de ziel, die derhalve, ten aanzien van die lichamelijke verschijnselen, „levenskracht” is. En nu stel ik de vraag: hebben wij, als psychologen, het recht om de biologie, die zich met de lichamelijke levensverschijnselen bezig houdt, een levenskracht op te dringen?

Wij weten, dat er in het kamp der biologen oneenigheid is. Er zijn vele biologen geweest — en al zijn zij tegenwoordig misschien veel geringer in aantal, zij bestaan nog altijd —, die oordeelen, dat de stoffelijke levensverschijnselen verklaard en begrepen zullen moeten worden van uit de krachten en wetten, die ook heerschen in de doode natuur. Wij weten ook, dat dit (tot nu) niet gelukt is, zelfs niet voor het eenvoudigste organisme: de cel. Wij weten, vervolgens, dat er andere biologen zijn, die oordeelen, dat zij met de gewone natuurkrachten, met physica en chemie, niet zullen uitkomen, en deze biologen zijn geneigd om een specifieke kracht aan te nemen, een levenskracht. Zoo zijn de meeningen der biologen verdeeld. Ik ben geneigd om te oordeelen, dat de in de eerste plaats genoemde categorie van biologen methodisch-regulatief gelijk heeft, en dat verder deze groep van biologen bestaat uit òf oppervlakkige òf zeer bezonnen denkers. Die van de tweede categorie staan er m. i., als minder

oppervlakkig of als minder bezonnen, tusschen in.)¹ Ik kies dus partij voor de eerstgenoemde groep en ben de meening toegedaan, dat een levenskracht in de physiologie niet thuis hoort. Daardoor sta ik tegenover die psychologen, die de physiologie veeleer een levenskracht opdringen. Maar als psycholoog tot psychologen sprekende zou ik willen vragen: „Waarom zouden wij ons verliezen in dit pro en contra?” Zijn wij als psycholoog superdeskundigen op biologisch terrein? Waarom ons te mengen in wat een interne kwestie is voor de biologen? Als wij het biologische zielsbegrip aanvaarden, doen wij dat, en dan kan ons in zake biologie of physiologie dilettaantisme worden verweten.

En waarom zouden wij ons daaraan blootstellen? Wat winnen wij er mee? Volgens mijn meening niets, integendeel, wij verliezen er door. Wij beginnen immers op die manier de bepaling onzer wetenschap door een beroep te doen op een *veronderstelling*, een *hypothese*. Een psychophysiologische hypothese nog wel. En als dan — bij deze of gene gelegenheid — de physiologische biologie zich met onze zaken gaat bemoeien, dan zullen wij dat, op grond van hetgeen we zelf hebben gedaan, niet kunnen disqualificeeren. — De psychologie is aldus geen autonome wetenschap. Zij heeft haar grensoverschrijding geboet door eigen zelfstandigheid op te geven.

Kortom, U ziet waar ik heen ga: laat de bioloog, die de lichamelijke levensverschijnselen onderzoekt, baas zijn in eigen huis; laat de psycholoog zijn object van onderzoek zóó bepalen, dat hij zich niet schuldig maakt aan grensoverschrijding. Maar dan kunnen wij het biologische zielsbegrip niet gebruiken.

Dat ik echter door de thans gegeven overwegingen van de zaak nog niet af ben, daarvan ben ik volkomen overtuigd. U zou me het volgende voor de voeten kunnen werpen:

¹) *Minder oppervlakkig*; zij hebben besef van de ontoereikendheid van het metafysisch materialisme. *Minder bezonnen*; dat besef verhindert hen om de beteekenis van het regulatieve materialisme voor het onderzoek, dat de wereld der stoffelijke verschijnselen tot voorwerp heeft, te erkennen.

De lezer, die bij deze toelichting een nadere uiteenzetting wel gewenscht acht, vindt deze op blz. 135 e. v.

Spreeker verbreekt daar wat voor het biologische zielsbegrip een geheel is, en hij meent daartoe het recht te kunnen ontleenen aan het bestaan van een paar speciale wetenschappen, wier taak hij gaarne zóó wil bepalen, dat zij elkaar niet in het vaarwater komen. Dat laatste is nu wel heel aardig, en door het „Spezialistentum” te propageeren is hij zeer zeker pacifistisch werkzaam — hij is bang voor grensoverschrijding, en den strijd, die daarvan het gevolg zal zijn —, maar het gaat hier om ernstiger zaken. Als spreker aan den mensch onderscheidt de lichamelijke levensverschijnselen, die door *A* onderzocht zullen worden, en de psychische levensverschijnselen, waarmee *B* zich zal bezig houden, nu dan kunnen — wat mij betreft — *A* en *B* hun gang gaan, maar ik zou dan toch wel willen opmerken, dat zoowel *A* als *B* éézijdig te werk gaan, dat de mensch een psychophysiologicalhe eenheid is, en ik zou derhalve toch opnieuw de vraag willen stellen of dat biologische zielsbegrip met het oog op „den mensch als psychophysisch geheel” nu zoo volkomen verwerpelijk is.

Als iemand me dit zou zeggen, zou ik hem antwoorden, dat ik zijn bezwaar begrijp. Ik ontken dan ook niet, dat de mensch een psychophysiologicalhe geheel is. Ik zou alleen aan mijn betoog het volgende willen toevoegen.

Speciale wetenschappen, ieder met haar brok of kant van de werkelijkheid, leveren stukwerk. Daarom moet er een wetenschap zijn, die al die stukken, welke de speciale wetenschappen komen aandragen, ordent en vereenigt. Een geheel, dat door de speciale wetenschappen, die haar stukje of kant bestudeeren, als het ware verbrokkeld is, moet natuurlijk in haar totaliteit door de wetenschap worden erkend. Deze algemeene wetenschap, die zich bezig houdt met de wereld als geheel (eventueel: met den mensch als geheel) is de metaphysica.

Het zou me te ver voeren om de metaphysica als universeele wetenschap te schetsen. Ik zou alleen willen zeggen, dat een bijzondere wetenschap zich niet moet opwerpen tot metaphysica. De physica heeft het indertijd gedaan, en we kregen het materialisme met zijn eenzijdigheid. Laat een bijzondere wetenschap haar resultaten geven aan den beoefenaar der metaphysica, die deze resultaten dan in verband zal moeten brengen met de resultaten, welke andere wetenschappen hem hebben gebracht. Laten biologie, en vooral dan ook psychologie — hoe belangrijk haar problemen ook mogen zijn —

niet vervallen in de fout, die de physica indertijd heeft geleid tot het metaphysisch materialisme.

Ik verwijt vele biologen, physiologen, en ook psychologen van onzen tijd, dat zij hun speciaal vak niet voldoende onderscheiden van de metaphysica. Om hun vak principieel goed te zien, daarvoor zouden zij moeten zijn òf minder geborneerd òf meer geborneerd. Vroeger hadden wij de biologen en physiologen, die meer geborneerd waren (de meer geborneerden zijn er trouwens nog wel), die materialist waren, en m. i. kwam die beperktheid van blik, die gevolg was van hun vakbeoefening, hun vak ten goede. Nu zijn zij veelal minder geborneerd, minder eenzijdig (en dat vind ik voor hen als mensch een gelukkig verschijnsel), maar in hun visie op hun speciale wetenschap treden zij daardoor — om het nu maar met een gewaagd beeld te zeggen — als een rivier, die te veel water krijgt om te verwerken, buiten hun oevers. Ik ben ervan overtuigd, dat meer metaphysica (in den zin van bewust beoefende metaphysica) en vooral meer kennis theorie hen ertoe zou brengen om te erkennen, dat zij in hun functie van bioloog of physioloog of psycholoog zich hebben op te leggen zelfbeperking. Zonder die zelfbeperking wordt de eene psycholoog metaphysicus (meestal dilettant metaphysicus), en een andere psycholoog, zoodat in zijn oog wetenschappelijke wijsbegeerte niets anders is dan psychologie.

Het biologische zielsbegrip leeft thans weer in de psychologie, omdat metaphysische belangstelling meer leeft dan vroeger. Over dit laatste verheug ik me. Maar omdat de metaphysica moet steunen op de resultaten der bijzondere wetenschappen, en niet omgekeerd (niet: de speciale wetenschappen op metaphysische hypothesen of theorieën), kan ik allerminst meegaan met hen, die het biologische zielsbegrip ten grondslag leggen aan de psychologie.

Ook voor de menschen van het biologische zielsbegrip heeft de psychologie tot voorwerp van onderzoek de psychische inhouden, de psychische verschijnselen. Zij zien vervolgens op hun wijze de taak der psychologie ruimer, maar dat de psychische ervaringen ook behooren tot het object van onderzoek, dat zullen zij niet ontkennen. Welnu, psychische ervaring staat tegenover andere (niet-psychische) ervaring. Het object der psychologie bepalen zal daarom toch in ieder geval ook wel moeten beteekenen: nagaan en definiëeren wat psychische

ervaring is. En dat is mogelijk, maar het is een determinatio door negatie, door buiten te sluiten, door het psychische beleven af te grenzen van de physische ervaringen. Zoodra men het *met begrip van zaken* heeft over de psychologie denkt men niet meer aan psycho-physisch neutrale objecten. Ik kan me wel in gedachte verplaatsen op het standpunt, waar ik psychophysisch neutrale objecten zie. Maar dan ben ik nog niet aan de onderscheiding van physica en psychologie toe. Als ik dat standpunt inneem, dat aanvankelijke standpunt, dan ben ik noch physicus noch psycholoog. Of liever gezegd: ik heb dan geen idee van wat *physische* verschijnselen zijn, of van wat *psychische* verschijnselen zijn.

Psychisch en physisch zijn correlatieve begrippen, polaire begrippen zouden wij ook kunnen zeggen. Maar natuurlijk: ik kan in gedachte deze onderscheiding wel weer opgeven, en me terug verplaatsen op het aanvankelijke standpunt, dat aan alle wetenschap is voorafgegaan. Het is een aardig fantasie-experiment. — En ook is het me wel mogelijk, om een standpunt in te nemen, waar ik de onderscheiding „psychisch-physisch” behoud, maar het tegenstellingskarakter dier onderscheiding wegdoezel door een metaphysische realiteit in te voeren, die zich zoowel physisch als psychisch uit. Die metaphysische realiteit zou ik dan ook psychophysisch neutraal kunnen noemen. En dan kan ik blijven spreken over „physisch” en „psychisch”, zonder aan die onderscheiding in den grond der zaak veel beteekenis toe te kennen.

Dit laatste nu doen de psychologische representanten van het biologische zielsbegrip: zij onderscheiden wel psychisch en physisch (physiologisch), maar zonder aan die onderscheiding voor de bepaling hunner wetenschap fundamenteele beteekenis toe te kennen. Daaraan doen zij dan — volgens mijn meening — verkeerd, maar dat neemt niet weg, dat zij in hun visie heel goed te volgen zijn, zoodat wij hen (naar het me voorkomt) volkomen kunnen begrijpen.

Zij redeneeren aldus. Aan den mensch kunnen wij onderscheiden de psychische *levensverschijnselen* en de lichamelijke *levensverschijnselen*. Deze verschijnselen hebben gemeen, dat het *levensverschijnselen* zijn. *Als psycholoog heb ik te maken met levensverschijnselen*. En verder zijn wij er allemaal van overtuigd — juist, als wij ons zonder theorieën en derhalve onbevangen tegenover deze verschijnselen plaatsen —, dat er een innig verband is tusschen psychische levensverschijnselen

en tal van physiologische levensverschijnselen. Wij zijn er vast van overtuigd, dat onze handelingen (denk maar aan de schrijfbewegingen van de hand) afhankelijk zijn van ons voorstellingsleven, van onzen wil, kortom van ons psychisch leven. Wij zijn er stellig van overtuigd, dat onze waarnemingen afhankelijk zijn van voorafgaande veranderingen in het sensorisch zenuwstelsel. Tusschen de psychische en lichamelijke verschijnselen is een innig verband. En wanneer wij dus onder één begrip brengen („levensverschijnselen”), dan is dat geen willekeurige begripsvorming. Dan vatten wij samen *wat inderdaad ten nauwste met elkaar samenhangt*.

Welk recht — aldus zou bijvoorbeeld McDougall kunnen voortgaan —, welk recht *met het oog op feiten* heeft U om ons verwijten te maken? Inderdaad, wij vatten psychische verschijnselen en lichamelijke levensverschijnselen (en van die laatste dan in het bijzonder die lichamelijke levensverschijnselen, die wij „handelingen”, „gedragingen” noemen) samen in één begrip. En zoo zijn wij gekomen tot wat U het biologische zielsbegrip noemt. En U zegt dan, dat wij aldus een metaphysisch element aan onze empirische wetenschap der psychologie ten grondslag gaan leggen. Goed, maar laten wij constateeren, dat ik het niet heb gehad over de onsterfelijkheid der ziel, of over de zelfstandigheid der ziel, en dat ik haar bestaan een hypothese heb genoemd.

Het zwaartepunt van mijn betoog, aldus kunnen wij McDougall laten voortgaan, is hierin gelegen, dat ik constateer, dat *de inhoud* van dat *zielsbegrip* op *ervaringen* berust. De ervaringen, die ik zoo juist heb geschetst, bestaande in het verschil tusschen dood en levend, en in de innige wisselwerking tusschen psychische en lichamelijke levensverschijnselen. Het is geen wonder, dat de menschen altijd die ervaringen hebben samengevat, en daarom is het biologische zielsbegrip ook zoo oud. Met die ervaringen als uitgangspunt hebben de menschen aanvankelijk natuurlijk gefantaseerd, maar wij hebben geleerd om in de wetenschap onze fantasie aan banden te leggen. Het zielsbegrip, zooals het zich in den loop der tijden heeft voorgedaan, moet gezuiverd worden, maar dat is bijzaak; de hoofdzaak is, dat *het een ervaringscomplex is*, dat aan de conceptie van het biologische zielsbegrip ten grondslag ligt. En in zooverre bevinden wij ons dan toch niet op het terrein der metaphysica, in zooverre hebben wij het immers niet over een werkelijkheid, welke

in de ervaring niet gegeven is, welke als een diepere realiteit ten grondslag zou liggen aan ervaringsverschijnselen, maar wij hebben het over de ervaringen zelve.

Zoo zou McDougall kunnen spreken, en deze woorden zullen bij velen weerklink vinden.

Nadat ik nu — naar ik meen en hoop — op een loyale wijze den vertegenwoordiger van het biologische zielsbegrip nog eens aan het woord heb laten komen, mag en moet ik terugkomen op mijn critiek.

Het bezwaar, dat ik heb genoemd, is dan hierin gelegen, dat het invoeren van het biologische zielsbegrip beteekent, dat wij — als niet-bioloog — een keuze doen tusschen vitalisme en het tegengestelde standpunt. Wij hebben dan partij gekozen voor de „levenskracht”.

Laat er ten opzichte van een woord als „levenskracht” geen misverstand zijn. Als men oordeelt, dat het levende organisme bij den huidige stand der wetenschap niet verklaard is uit de „doode natuur”, heeft men gelijk, en als men aan deze overdenking uiting wil geven door te spreken van „levenskracht”, dan kan dat een onschuldige term zijn. Het is een onschuldige term, als men zich er van bewust is, dat het een woord is, dat een tekort aan inzicht aanduidt. Dat het als het ware is een algebraische x , passende bij een bepaald probleem. Dan weet men dat er door dat woord niets is verklaard. „Levenskracht” staat dan op één lijn met woorden als „geneeskracht”, „voedingskracht”, enz.

De vitalisten en neo-vitalisten verstaan echter onder levenskracht iets anders. Dat andere is moeilijk te definieeren. Otto Liebmann zegt ervan: ein „rätselhaftes Plus”, welches zum Mechanismus und Chemismus hinzutritt”. Het woord „entelechie” wordt ook vaak gebruikt. Het is in ieder geval een werkelijkheid, dat levensprinciep, en het wordt als onstoffelijk gedacht, het neemt geen ruimte in. Het werkt vormend en reguleerend en is — volgens een bepaling van Driesch — „die Individualitätskonstante des Organischen”. Kortom, deze levenskracht is biologische ziel.

En nu vind ik het — om het nogmaals te formuleeren — zeer ongewenscht om bij de bepaling der psychologie deze hypothetische realiteit op te nemen. Laat de psychologie vrij in haar verklaringshypothesen, laat de biologie eveneens vrij

in haar verklaringen, en laat dan de metaphysica het harmoniseerende werk doen.

De psychologie kan gelukkig haar object van onderzoek bepalen zonder dat de vraag, of een levenskracht al dan niet bestaat, voorafgaat. Zij is als autonome wetenschap niet afhankelijk van een bepaald antwoord op die vraag.

Ten aanzien van de biologie zou ik er nog op kunnen wijzen, dat een „levensprinciep” voor den bioloog, die de lichamelijke levensverschijnselen onderzoekt, toch wel een zeer slechte werkhypothese beteekent. Immers, voor zoover hij van deze hypothese gebruik maakt, zal hij de verklarende oorzaak niet meer zoeken op het terrein der lichamelijke verschijnselen. Maar nu zal het verklarende werk voor den physioloog toch wel in de eerste plaats hierin gelegen zijn, dat hij voor stoffelijke veranderingen in het lichaam zoekt naar een stoffelijke oorzaak. Of hij die altijd zal vinden? Ik zeg niet dogmatisch: ja. Maar zijn taak is om ze te zoeken en te blijven zoeken. En ook als hij, op grond van zijn metaphysische overdenkingen, van oordeel mocht zijn, dat hij, in zijn verklarende physiologische werkzaamheid, wel eens zou kunnen komen te staan voor een muur, dan zal hij toch nog moeten zeggen: en als ik voor het een of andere verschijnsel een stoffelijke verklaringsgrond niet kan vinden, dan zal mettertijd misschien een ander gelukkiger zijn, wij (generaties van physiologen) zullen ons lang moeten inspannen, voordat wij het recht hebben om zoo'n muur onoverkomelijk te gaan achten. — Deze man, die voor stoffelijke veranderingen stoffelijke oorzaken zoekt (en ze ook inderdaad dikwijls vindt), heeft een werkprogram. Maar hij, die een levensprinciep invoert (hij moge een meer of minder verdienstelijk wijsgeer zijn), heeft aan het naarstig zoeken naar stoffelijke oorzaken veeleer kwaad gedaan.

Hetgeen ik thans heb gezegd, wil ik voor de meer wijsgeerig onderlegden abstract formuleeren. Van het metaphysische materialisme ben ik een overtuigd tegenstander. De stoffelijke wereld is als *stoffelijke* wereld voor me „verschijnsel”, slechts verschijnsel. Maar *ten aanzien van die wereld der stoffelijke verschijnselen* denk ik materialistisch. Het materialisme is voor me niet „waar”, het is voor me een regulatief princiep, een werkhypothese, en dan natuurlijk beperkt in haar toepassing tot de stoffelijke verschijningswereld. Maar dit beteekent, dat ik ook voor de stoffelijke levensverschijnselen de

materialistische werkhypothese laat gelden. Hetgeen met andere woorden wil zeggen, dat er ten aanzien van verklaring der stoffelijke levensverschijnselen in het systeem, dat ik als juist aanvaard, geen plaats is voor een levenskracht.

Als wij ons rekenschap geven van wat „verklaren” beteekent, dan zullen wij voor een verandering van lichamelijken aard een lichamelijke oorzaak vragen. Of deze vraag, deze eisch, altijd zal worden ingewilligd, dat is een andere kwestie. Maar de eisch, het postulaat, is er, en daarom is voor de lichamelijke wereld (de stoffelijke wereld) het materialisme althans „een regulatief principie”.

Die geheele physische causale reeks is trouwens volgens mijn overtuiging een reeks van pseudo-causaliteit. Maar deze stelling zal ik niet uitwerken, dan kwamen wij geheel op het terrein der metaphysica. Ik heb op het oogenblik een meer practisch doel. Over de verschillende begrippen van „verklaren”, over de al of niet gesloten physische causale reeks, over de physische causale reeks als eventueel een reeks van pseudo-causaal verband, kunnen wij hier niet verder spreken. Ik heb slechts willen laten voelen wat er onder meer aan het pro of contra in zake het vitalisme vastzit. En dan zou ik willen vragen: moeten wij nu al die kwesties, die metaphysische en kennistheoretische kwesties zijn, onder het oog hebben gezien, voordat wij kunnen overgaan tot de bepaling van het voorwerp der psychologie? Ik antwoord hierop „neen”. De psychologen van het biologische zielsbegrip zouden hierop „ja” moeten zeggen. Wat zij doen, is schijnbaar zoo eenvoudig en licht, maar het is zwaar van kennistheoretische en metaphysische beslissingen. Dat hun beslissingen de mijne niet zijn, kan ik, als in dezen onbelangrijk, daarlaten. Het essentieele is, dat zij een speciale empirische wetenschap baseeren op een beslissing van metaphysischen aard. En die beslissing kunnen wij thans, ten slotte, in het kort formuleeren.

Zij gaan uit van de tegenstelling „doode en levende natuur” als van een fundamenteele tegenstelling. Voor de levende natuur nemen zij een levensprincipie aan. De psychologie heeft tot voorwerp van onderzoek een gedeelte van de levende natuur, dat nu nader moet worden bepaald. Laten wij erkennen, dat die nadere bepaling verre van gemakkelijk is. Zij zal ons worden gegeven in den vorm van een omschrijving, die bezwaarlijk alleszins bevredigt, en daardoor uitlokt tot critiek. Het gaat er echter niet in de eerste plaats om, of

die omschrijving meer of minder bevredigend uitvalt. Het voornaamste is, dat onze aandacht niet worde afgeleid van het feit, dat het hier een *nadere* bepaling betreft, dat het hier gaat om de „*differentia specifica*” (een „voor de psychologie” nadere specificatie), en dat bij die omschrijving het levensprinciep is vooropgezet.

Volgens mijn overtuiging zal de psychologie niet moeten uitgaan van de tegenstelling doode en levende natuur. Het gaat voor haar m.i. om een andere onderscheiding, die dan in ons verband „tegenstelling” kan worden genoemd, om de onderlinge afgrenzing van natuur eenerzijds (doode of levende natuur, het is indifferent) en van de individueele ervaring (de psychische ervaring) anderzijds.

Tot deze onderscheiding is een ieder gekomen, *zij is gegrond in bepaalde ervaringen*. Voor het begrip betreffende het object der psychologie komt het er nu maar op aan om na te gaan, waarop deze onderscheiding, die een ieder maakt, berust.

Tot de bepaling van het object der psychologie komen wij door haar object af te grenzen van dat der physica, der natuurkunde in den ruimsten zin van het woord. Met deze aanduiding moet ik hier volstaan, omdat de uitwerking zou beteekenen de behandeling van een nieuw onderwerp, welke ruimschoots plaatsruimte voor een nieuw artikel zou vragen.

AANLEG EN MILIEU-INVLOED

DOOR

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM.

Naar aanleiding van: Prof. Dr. Th. J. Stomps, *De mutatietheorie in hare betekenis voor onze samenleving*; W. Versluys, Amsterdam, 1935; 31 p.

In zijn ons ter aankondiging toegezonden rectorale rede behandelt de schr. een vraagstuk, dat voor den opvoeder van het uiterste gewicht is: de verhouding van door erfelijkheid bepaalde aanleg en de door milieu-factoren, dus ook de opvoeding, wijzigbare kanten van het individu. Als samenvatting van zijn standpunt mag men beschouwen de uitspraak op p. 12: „Het moge onjuist te zijn, te zeggen: „Erfelijkheid is alles, milieu is niets”, als een paal boven water staat, dat

men zeggen moet: Erfelijkheid is bijna alles, milieu is bijna niets."

Het valt te betreuren, dat deze, zo wetenschappelijk als maatschappelijk beschouwd, even gewichtige stelling door den schr. zo weinig nauwkeurig omschreven en met argumenten gestaafd wordt, wat de psychische eigenschappen betreft. Of men moest de op gezag van den schr. inderdaad ex cathedra verkondigde uitspraak, dat het werk van Freud en Adler „volstrekt waardeloos" is, als argument laten gelden. In een artikel in het Maartnummer van Volksontwikkeling over De Grenzen der Opvoeding heb ik de op feitenkennis gebaseerde opvattingen der huidige karakterologie tegenover deze dogmatiek geplaatst. Ik zou kunnen volstaan met naar die publicatie hier te verwijzen; maar ik wil van deze gelegenheid gebruik maken om nog een aanvulling te geven van het daar medegedeelde, die in een noot op p. 180 reeds in het vooruitzicht wordt gesteld.

Door een artikel in de *Int. Zsch. für Individualpsychologie* (Heft 1, Jg. 1935) van de hand van Mevr. Hertha Orgler werd mijn aandacht gevestigd op een aantal gevallen van identieke, niet samen opgevoede tweelingen. Ik ben thans ook in de gelegenheid geweest van de oorspronkelijke publicaties in het *Journal of Heredity* kennis te nemen. Het betreft zeven gevallen, beschreven door H. H. Newman¹⁾ van de University of Chicago en een geval, beschreven door H. J. Muller²⁾ van de University of Texas. Deze zeven paren leveren nu merkwaardig verschillende uitkomsten.

Het paar van Muller vertoont ten opzichte van de intelligentie-testresultaten grote overeenkomst; daarentegen grote verschillen in emotioneel en volitioneel opzicht. „De reacties van de tweelingen op al deze tests — behalve de intelligentietests — zijn bijna doorlopend zo totaal verschillend, dat dit ene geval genoeg is om aan te tonen, dat de resultaten van zulke tests weinig of niets van de erfelijke grondslag van de geestelijke structuur aanduiden. En toch wordt beweerd, dat de uitkomsten van zulke proeven aangetoond hebben, dat ze duidelijk correleren met belangrijke kenmerken in de sociale levenshouding en in het slagen in verschillende

1) *Journal of Heredity*, deel 20, p. 47, 97, 153, deel 23 p. 3, 297, 369 en deel 24, p. 209.

2) *Journal of Heredity* 16, p. 433.

soorten betrekkingen. Indien dan trekken als deze, blijkbaar zo belangrijk en zo objectief omschreven, niet door erfelijkheid bepaald zijn, is het nog waarschijnlijker, dat vele van de psychologische verschillen, zoals die gewoonlijk in stambomen van den mens worden aangetoond, evenmin een genetische basis hebben" (p. 442).¹⁾

Deze waarschijnlijkheid wordt sterk verhoogd door het feit, dat de waargenomen verschillen geheel passen bij de verschillen van opvoedend milieu: „Vele verschillen in de reacties van de tweelingen schenen bovendien te correleren met uitgesproken verschillen in levenservaringen en „gewoonten.” (p. 444)²⁾.

Hiermede in overeenstemming is het zevende paar van Newman, twee jongens, 13½ jaar oud, van elkaar gescheiden toen ze een maand oud waren. Bij het intelligentie-onderzoek halen zij ongeveer gelijk resultaat (both boys have had the same amount of schooling). Het Will-Temperament-profile toont daarentegen niet onbelangrijke verschillen: „Richard heeft meer van de zelfkant van het leven gezien en is minder beïnvloed door vrees en sexualiteit dan Raymond, die zelden zijn tamelijk beschaafd en veilig tehuis verlaten heeft.” (l. c. p. 211).³⁾

In hoofdzaak komt hiermede ook het derde paar van Newman overeen, twee jonge mannen, omstreeks 23 jaar oud toen zij onderzocht werden, gescheiden op de leeftijd van twee maanden. Zij hebben vrijwel hetzelfde intelligentie-

¹⁾ „The responses of the twins to all these tests — except the intelligence tests — are so decisively different almost throughout, that this one case is enough to show that the scores obtained in such tests indicate little or nothing of the genetic basis of the psychic make-up. And yet the results of such tests have, it is claimed, been shown to be correlated distinctly with characteristics of importance in the conduct of life, and in the successful holding of various types of positions. If, then, traits apparently so important, and so objectively defined as these, are not fixed by heredity, it is still more probable that many of the psychological differences commonly shown in human pedigree charts likewise have no genetic base.” (p. 442).

²⁾ „Many of the differences in responses of the twins seemed, moreover, to be correlated with salient differences in their past experiences and habits of life.” (p. 444).

³⁾ „Richard has seen more of the seamy side of life and is less adversely affected by suggestions of fear and sex than is Raymond, who has rarely been away from his rather refined and sheltered home.” (l. c. p. 211).

quotient, maar verschillen niet onbelangrijk in intellectuele praestaties (educational age); ook de emotionele tests — behalve de Pressy Test of Emotional Reaction — leveren evenmin grote verschillen en toch maken beiden een geheel verschillende indruk: „Het enige naar voren tredende verschil is in hun algemene persoonlijkheid. Zoo tegengesteld is de door hen op alle waarnemers gemaakte indruk, dat wij er van het begin af sterk door getroffen werden. C. maakt de indruk van meer statig, meer gereserveerd, meer zelfbeheerst te zijn, minder vreesachtig, ervarener en minder vriendelijk. Hij glimlacht zelden, heeft een ernstiger uitdrukking in wenkbrauwen, ogen en mond. Hij staat rechter op met ingetrokken kin en de wenkbrauwen iets over de ogen getrokken. O. is in alle opzichten het tegengestelde.” (l. c. p. 165).¹⁾

Een geheel ander beeld levert het eerste paar van Newman. De schr. vat zijn resultaat aldus samen: „De algemene gevolgstrekking is geoorloofd, dat in dit paar tweelingen verschillen in milieu en opvoeding de oorzaak zijn van de belangrijk grote verschillen in verstandelijke bekwaamheid en tevens dat de zijden van hun temperament en hun gevoelsleven ongewoon gelijk zijn gebleven.” (l. c. p. 64).²⁾

Nog meer uitgesproken vinden we dit type in het tweede geval van Newman, 27 jaar oud toen ze onderzocht werden, van elkaar gescheiden met 18 maanden en onbekend voor elkaar gebleven tot op hun 21e jaar. De conclusie luidt: „Deze tweelingen zijn in de grond gewijzigd door hun zeer verschillende opvoeding. Bij iedere proef in geestelijke bekwaamheid, in z.g. aangeboren capaciteit of van vorderingen, heeft G, die beter is opgevoed, het beste verstand. In tegenstelling tot het grote verschil in geestelijke bekwaamheid staat

¹⁾ „The one outstanding difference is in their general personalities. So opposite is the impression made by them upon all the observers that we were forcibly struck by it from the beginning. C. impresses one as more dignified, more reserved, more self-contained, more unafraid, more experienced and less friendly. He seldom smiles, has a more serious expression about the brows, eyes and mouth. He stands more erectly with chin held in and brows drawn down somewhat over his eyes. O. is the opposite in all of these respects.” (l. c. p. 165).

²⁾ „The general conclusion might be that in this pair of twins differences in environment and in training have been responsible for bringing about a significantly great divergence in intellectual ability, but that their temperamental or emotional traits have remained unusually similar.” (l. c. p. 64).

het feit, dat in alle proeven over gevoelsleven en temperament de tweelingen de indruk maken, dat zij merkwaardig en in ongewone mate gelijk zijn." (p. 104).¹⁾

Weer een ander beeld biedt het vierde paar van Newman, Mary and Mabel, bij het onderzoek 29 jaar oud, gescheiden toen zij vijf maanden oud waren:

„Het geval in kwestie verschilt zeer van alle vorige gevallen en wel daarin, dat zij in drieërlei opzicht sterk uiteenlopen: zowel wat het intellect als het temperament betreft en ook lichamelijk. Terwijl Mabel, het boerenmeisje, in de intelligentietests zoveel lager gerangschikt is dan Mary (I. Q. Stanford—Binet 88.5 tegen 106.2), maakt zij op degenen, die kennis met haar maken, een beslist intelligente indruk. Toen de tweelingen bij ons waren dachten zowel Dr. Lillie als ik, dat Mabel de flinkste van beiden was. Zij nam altijd de leiding en maakte de plannen. Zij was veel mededeelzamer en nam het grootste aandeel in de conversatie. Zij scheen haar zuster in alle opzichten te overheersen en maakte de indruk de sterkste persoonlijkheid te zijn. Ongetwijfeld heeft zij evenveel gezond verstand als Mary. Haar geest is echter niet geoefend in het soort werk dat de intelligentie-tests eisen. De waarde van deze tests als maat voor geestelijke bekwaamheid kan dus enigszins betwijfeld worden. Stellig toetsen zij nauwkeuriger de gevolgen van oefening dan van aangeboren begaafdheid." (l. c. p. 15)²⁾.

¹⁾ „These twins have been profoundly modified by the very different educational careers. In every test of mental capacity, whether of so-called native ability or of achievement, G., the more highly educated twin, has distinctly the superior mind.... In contrast with the great difference in mental power stands the fact that in all the tests of emotional traits and of temperament the twins give the impression of being remarkably and unusually similar." (p. 104).

²⁾ „The present case differs sharply from all previous cases in that they are strikingly different in all three respects: intellectually, temperamentally and physically. While Mabel, the farm girl, on the basis of the intelligence tests given, ranks so much lower than Mary (I. Q. Stanford Binet 88.5 and 106.2), she makes an impression upon those who meet her of being decidedly intelligent. When the twins were with us, both Dr. Lillie and I thought that Mabel was the abler of the two. She always took the lead and did the planning for the pair. She seemed much more communicative and took the major share in conversation. She seemed to dominate her sister in every way and gave the impression of having the stronger personality. Certainly she

Een vierde type eindelijk vinden we in het vijfde en zesde paar van Newman, waar de verschillen, door meetbare gegevens vast te stellen bijna geheel in de lichamelijke conditie hun oorzaak vinden. Ida heeft, misschien door gebrek aan jodium in haar voeding, een kropgezwel en het daarmee gepaarde myxoedeem, met de gevolgen daarvan:

„Zij kan niet meer dan een paar straatblokken lopen zonder zich uitgeput te gevoelen en zij werd ziek toen ze een paar trappen moest klimmen. Ada vertoont geen dezer symptomen ofschoon ze heel wat ziekten van andere aard heeft gehad. Zij is een veel sterker, actiever en energieke vrouw dan Ida.” (l. c. p. 376)¹⁾

Waarschijnlijk is het verschil in optreden daarvan het gevolg. „Ada is een dominerender, zelfbewuster en strijdlustiger soort mens, Ida is zachter en meer teruggetrokken. Ada nam bij alle regelingen de leiding en beschouwt zichzelf als de bekwaamste van de twee.”²⁾

Ze hebben beiden heel weinig onderwijs gehad; in hun intellektuele prestaties zijn ze bijna gelijk (Ada I. Q. 101.5, Ida 93.7). „Beiden blijken intelligenter dan men van personen met zo weinig onderwijs en uit zulk een ongelukkig vroeger milieu zou verwachten.” (l. c. p. 377).³⁾

Beide zijn zeer godsdienstig; (het is typerend voor het karakterologische standpunt van Newman, dat met uitzondering van Mary en Mabel, beide „brought up in a religious environment”, dit de enige mededeling is van godsdienstige gezindheid, die hij geeft.

has as much „sense” as Mary, if we give that term its accepted usage. Her mind, however, has not been trained to the kind of performance required in intelligence tests. There may therefore be some ground for skepticism as to the validity of these tests as measures of mental ability. Undoubtedly they test more accurately the effects of training than of native endowment.” (l. c. p. 15).

¹⁾ „She cannot walk more than a block or two without feeling exhausted, and she was made ill by having to climb one or two flights of stairs. Ada has none of these symptoms, though she has had a good deal of illness of other kinds. She is a much stronger, more active, and more vigorous woman than Ida.” (l. c. p. 376).

²⁾ „Ada is a more dominant, assertive and militant sort of person; Ida much more gentle and retiring. Ada took the lead in all arrangements and considers herself the more capable of the two.”

³⁾ „Both appear decidedly more intelligent than one would expect of people with so little education and such an unfortunate early social background.” (l. c. p. 377).

Ook het vijfde paar van Newman vertoont allereerst fysieke verschillen en de psychische schijnen daarvan afhankelijk. „Over het algemeen ziet B er eventjes over de dertig uit, terwijl D er bij de veertig uitziet, zelfs ouder dan haar werkelijke leeftijd. D. is in de laatste jaren zeer duidelijk verouderd, zoals blijkt uit afb. 3, toen de tweelingen 34 jaar waren en meer op elkaar leken dan nu.” (l. c. p. 300). ¹⁾

Waarschijnlijk is dit verschil in gezondheidstoestand aan de zeer zware levensomstandigheden van D. toe te schrijven. Vermoedelijk zullen daarmee ook de betrekkelijk kleine geconstateerde intelligentie- en karakterverschillen samenhangen.

„Er is ongeveer een verschil van zes maanden ten gunste van B. in educational age en geestelijke leeftijd (l. . 301).... B.'s optreden is veel zelfbewuster dan D.'s. Zij neemt de leiding in alle zaken die de omgang met de medemensen betreffen. In sommige opzichten schijnt ze een sterker karakter te bezitten, maar D. heeft moed en energie in hoger mate aan de dag gelegd.” (l. c. p. 300). ²⁾

Tot zover de door Newman en Muller meegedeelde feiten omtrent de verschillen en overeenkomsten, gebleken bij het testonderzoek. Een dieper gaande karakterologische beschrijving en een analyse van de gezinnen, waarin de opvoeding plaats had, ontbreekt. Maar wat meegedeeld wordt is m. i. in elk geval voldoende om te constateren, dat:

1^o. de speelruimte in fenotype bij hetzelfde genotype zeer veel groter is dan Prof. Stomps zonder bewijsmateriaal als vanzelfsprekend meende te mogen aannemen;

2^o. de door het z.g. intelligentiequotient gemeten „intelligentie” geenszins uitsluitend op „aanleg” berust, maar in zeer duidelijke mate mee bepaald wordt door milieuinvloeden.

Het laatste is ook de conclusie, die Newman trekt. In het

¹⁾ „In general B looks hardly over thirty years old, while D looks nearer forty, even older than her real age. B has aged most decidedly during the last few years as is evidenced by Fig. 3 when the twins were 34 years old and were much similar than they are now.” (l. c. p. 300).

²⁾ „There is about a difference in favor of B of six months in educational age and in mental age (l. c. p. 301). B's behavior is much more confident and self-reliant than D's. She takes the lead in all social relations. In some respects she seems to possess a stronger character, but D has shown courage and energy to a high degree.” (l. c. p. 300).

boven als feitelijke uitkomst omtrent het tweede paar mees gedeelde vlecht hij de volgende verklarende beschouwing in:

„Ongetwijfeld bevordert oefening van het verstand de kwaamheid van een individu om elk soort test met goed gevolg te ondergaan, zelfs zulk een als de International Test, waarin geen taal wordt gebruikt maar alleen graden van snuggerheid en geestelijke pienterheid worden getest. In deze test was G. even superieur boven E. als in de meeste van die testen die een bepaalde vordering vooronderstellen. In de Stanford Achievement Test en in de meer gevorderde Otis Test waren de resultaten, zoals te verwachten was, het meest verschillend ten gunste van de tweeling, die beter onderwijs had genoten.”¹⁾

Men zal dus wel de bewering van eenduidige bepaaldheid van het op zekeren leeftijd (resp. bij volwassenheid) bereikte intelligentiepeil door de erfelijke factoren moeten loslaten. Daarmede is echter niet gezegd, dat men niet meer van een door erfelijke factoren volledig bepaalde intellektuele „aanleg” zou mogen spreken. Als men de metastabiliteits- resp. verzadigings-theorie van het intellect aanvaardt, die ik onderstellenderwijs in mijn Utrechtse intreerede heb geopperd, zou men kunnen vasthouden aan de gedachte, dat door erfelijke factoren een *maximum* van intellektuele ontplooiing is bepaald, die nooit overschreden wordt, maar alleen wordt bereikt bij *gunstige* omstandigheden. Geen van de gevallen toch levert een voorbeeld van een paar, waarbij de in betere omstandigheden geplaatste desondanks een minder resultaat behaalt. En ook omtrent de kwalitatieve verschillen, die nog binnen dezelfde erfelijke bepaaldheid zouden kunnen bestaan, kunnen de hier beschreven paren geen gegevens verschaffen. Daartoe zou het nodig zijn, dat de milieus veel meer uiteenliepen — en in gunstigen zin uiteenliepen — dan hier het geval was. Want men moet bij de beoordeling der beschreven verschillen wel in het oog houden, dat de opvoedende gezinnen in intellektueel opzicht geenszins zeer ver uiteen staan,

¹⁾ Obviously, mental training improves the ability of an individual to score well on any sort of test, even such an one as the International Test in which no language is used and only degrees of brightness or mental alertness are supposed to be tested. In this test G was as superior over E as in most of those tests involving achievement. In the Stanford Achievement Test and in the somewhat advanced Otis test, as might be expected, the scores of the twins were most different and in favor of the more highly educated twin.”

laat staan heel extreme gevallen vertegenwoordigen. En evenmin heeft men te doen met zeer begaafde tweelingen; trouwens het is wel duidelijk, dat de kans zeer klein is, langs dezen weg een voorbeeld te vinden van zeer begaafden, die gelegenheid hadden die begaafdheid ten volle, maar naar verschillende richting te ontwikkelen.

Nog moeilijker valt het, een analoge conclusie omtrent de karaktervorming te trekken. Immers wat wij „karakter” noemen is zeker een nog veel rijker gestructureerde grootheid dan het intellect; en objectieve gegevens zijn er, zoo ooit, zeker nog veel moeilijker te verkrijgen dan op het gebied der intellectuele ontwikkeling. Om slechts een voorbeeld te noemen: het schijnt zeer plausibel, dat er jaarlijks een groot aantal mensen geboren worden, die — tenzij onze didactische mogelijkheden boven alle verwachting zouden groeien — ook bij de beste scholing nooit hogere wiskunde of mathematische fysica zullen kunnen leren, laat staan creatief op zo abstracte gebieden zouden kunnen werken. Maar onze huidige karakterologie laat — voor zover ik zien kan — in de verste verte niet toe, dat we een even nauwkeurig omgrensd karakterologisch probleem zouden kunnen stellen om van de oplossing niet te spreken. En zelfs al konden we dat, dan zou om voor de hand liggende redenen, iedere poging om op dit gebied willekeurig verschillen in 't leven te roepen gesloten zijn. En de kans, dat onwillekeurig de opvoedende milieus extreem zouden verschillen, is natuurlijk excessief klein. Hoe belangrijk dan ook de ons door Newman en Muller verschafte gegevens zijn als afweer van een onderschatting van opvoedingsmogelijkheden en opvoedingsfouten, het is wel duidelijk, dat ook langs dezen weg de positieve grensafbakening der opvoedingsmogelijkheden niet met wetenschappelijke zekerheid kan worden voltrokken.

BLADVULLING.

„Een duitische wetenschap bestaat niet, maar alleen een wetenschap, die door Duitschers beoefend wordt. D. w. z. praedicateen als „duitsch”, „nationaalsocialistisch” enz. zijn niet toepasselijk op een leerstof of een leervak, maar alleen op de menschen, welke deze wetenschap beoefenen.” (H. Opperman in de Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung. X. 4. bl. 371 verg. in dit tijdschrift Jrg. XIV. bl. 246). G.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

DE MACHT DER OPVOEDING.

Erfelijkheid en Milieu.

Een belangrijke bijdrage tot deze brandende kwestie bevat de uitvoerige studie van Franz Kramer en Ruth von der Leyen, „Entwicklungsverläufe „anethischer, gemütlöser“ psychopathischer Kinder“ in de Ztschr. f. Kinderforschung 434 (1934) bl. 305—422. Wel is waar is het materiaal beperkt; slechts 11 gevallen worden behandeld, 5 meisjes en 6 jongens, d.o. 3 paar, 1 van twee broeders, 2 van broeder en zuster, maar zij worden met een zeer groote, aan wijdoopigheid grenzende volledigheid geschetst, dat de lezer zich van elk een duidelijk beeld vormen kan. En dan ziet hij toch wel heel duidelijk, dat hij hier staat tegenover een groep scherp omlinnde figuren, die reeds elk afzonderlijk, en des te meer alle tezamen typologische beteekenis hebben. 't Zijn uitsluitend zwaar psychopathische kinderen, van die soort, die door duitsche geleerden als „anethisch“ en „gemütlös“ afgestempeld zijn en die vroeger onder „moral insanity“ gerubriceerd werden. Trots de onvermijdelijke individueele verschillen komen zij in de hoofdtrekken merkwaardig overeen. Zij kenmerken zich door een buitengewone lichamelijke, zoo wel als zedelijke gevoelloosheid en onaandoenlijkheid, onoverwinnelijke en hoogst walgelijke smerigheid, fenominale vraatzucht, kras egotisme en egoïsme, zich uitend in een volmaakt a-sociaal of antisociaal gedrag, gemeene taal, onverbeterlijke leugenachtigheid, onoverwinnelijke steelen snoepzucht, praecoce onzedelijkheid, groote labiliteit — de meestal onverschillige of doffe houding wisselt af met uitbarstingen van woede — en bieden oogenschijnlijk aan de opvoeding de allerslechtste kansen. Daarvoor staan zij dan ook geboekt: „Alle pogingen,” zegt Kraepelin, „om hun opvoeding in goede banen te leiden, blijven onvruchtbaar, omdat de noodige aanknoopingspunten, liefde en eergevoel, ontbreken.” En Schröder: „De „anethische“ is en blijft harteloos; resultaten zijn van zijn opvoeding niet te verwachten, alle moeiten en kosten zijn tevergeefs.” Zij worden vrijwel algemeen beschouwd als voorbestemd voor de criminaliteit.

Welnu, van deze 11 louter zeer zware gevallen, wier levensloop van kindsbeen af (2e of 4e levensjaar) tot hun intrede in de maatschappij ons hier uitvoerig geschetst en gesignaliseerd wordt, is slechts één bepaald mislukt. Dat de zedelijke en maatschappelijke toekomst van de 10 overigen verzekerd is, daarvoor kan natuurlijk niet worden ingestaan; een zekere labiliteit, een zeker gebrek aan weerstandsvermogen, blijft hun eigen en kan hen licht tot speelbal der omstandigheden maken. Maar bij allen is de vooruitgang enorm, ja, zoo groot, dat men zelfs van omkeer kan spreken. Wat mij persoonlijk 't meest getroffen heeft, is deze aanvankelijk beslist weezinwekkende wezens, met wie niemand iets kon beginnen, die liefde evenmin vroegen als gaven, te zien veranderen in aanhankelijke, liefdezoekende en gevende, dankbare, ja beminnelijke persoonlijkheden, en dat soms zelfs al zeer spoedig, heel kort na de verwijdering uit het ongunstig milieu.

„Het” ongunstig milieu, want dat is bij alle aanwezig; alle zijn zij

afkomstig uit een in zoowat elk, en vooral in paedagogisch opzicht, hoogst ongunstig milieu.

Evenzeer zijn zij zonder uitzondering alle min of meer erfelijk belast.

Maar nu is 't merkwaardige dit, dat onmiskenbaar het milieu een veel grooter rol speelt, dan de erfelijke belasting en deze laatste volstrekt geen hinderpaal blijkt te zijn voor hervorming en steviging van het karakter door een doelmatige opvoeding.

En dit treft te meer, omdat men volstrekt niet zeggen kan, dat deze kinderen, na hun verwijdering uit 't slechte milieu, een consequente supérieure opvoeding hebben genoten. Wel zijn zij allen jaren lang geobserveerd en behandeld door die deskundigen, voor wie op het jongst gehouden „Landelijk Congres voor Volksgezondheid en Kinderbescherming” zoo veel lansen gebroken en voor wie zoo krachtig een paedagogisch monopolie (althans voor de observatie) is opgeëischt; wel zijn zij alle jaren lang in speciale opvoedingsinternaten opgevoed. Maar hoe? Den schrijvers zelve schijnt dit niet opgevallen te zijn of 't heeft hun niet belangrijk toegeschenen, maar mij heeft 't zeer getroffen en mij kwam het voor, dat hier onwillekeurig een groot gebrek der moderne duitsche „Fürsorge-erziehung” wordt blootgelegd. *Al deze kinderen zijn nl. door vele handen gegaan, zijn achtereenvolgens door verschillende autoriteiten onderzocht en gerubriceerd en hebben alle zonder uitzondering achtereenvolgens korter of langer tijd in 4, 5 verschillende opvoedingsinrichtingen vertoefd* — d. o. blijkbaar ook minder geschikte — telkens afwisselend met tijdelijke terugkeer naar het ouderlijk huis, wat regelmatig allerjammerlijkste rechutes ten gevolge had.

Hoe uitvoerig de medegedeelde protocollen ook zijn, de motieven van deze talrijke verplaatsingen blijven vrijwel in 't duister. Alleen vernemen wij ettelijke malen, dat de verplaatsing geschiedt lijnrecht tegen 't advies van de een of andere autoriteit in. Met name de herhaalde terugkeer in het ouderlijk huis schijnt volmaakt ongemotiveerd, want 't bloote verlangen van ouders en stiefouders, die hun volmaakt onvermogen om hun kind te begrijpen en op te voeden glansrijk bewezen hebben, kan natuurlijk niet als motief gelden.

Bijzonder merkwaardig is 't geval van een jongen, die afwisselend voor psychopaath en voor zwakzinnig wordt uitgemaakt, totdat hij ten slotte — althans dat is mijn indruk en blijkbaar ook 't oordeel der schrijvers, zie bl. 409 — dank zij de herhaalde verplaatsingen, waarbij 't eene gesticht hem aan 't andere toekaast, zwakzinnig wordt. En dit is juist het bovenbedoelde uitzonderingsgeval! Zijn broertje, die 't beter getroffen heeft, kwam zelfs zeer goed terecht.

Het wil mij voorkomen, dat hieruit blijkt, dat de huidige duitsche Fürsorge-erziehung lijdt aan hyperorganisatie, aan een overmaat van inrichtingen, instanties, en vooral van ambtelijke bevoegdheden, die op onverantwoordelijke wijze kunnen ingrijpen en dit ook veelvuldig doen. Ieder, die iets weet van de nederlandsche kinderwetgeving en kinderbescherming, weet dat zulke wantoestanden — want dat woord schijnt mij niet te kras — bij ons onmogelijk zijn. Maar ook weet ieder, die ook maar even geneusd heeft in de „Heilpädagogik”, hoezeer hier het hollandsche spreekwoord toepasselijk is van de vele koks, die de brei bederven.

Maar daarom zijn dan ook de hier bereikte resultaten des te merk-

waardiger en des te overtuigender. Al zijn zij dan ook door vele handen gegaan, aan 't slechte milieu, waarin zij geboren zijn, aan den verderfelijken invloed van hun volstrekt onbekwame ouders zijn zij ontruikt en geplaatst in omgevingen, die dan toch in ieder geval paedagogisch torenhoog boven 't ouderlijk milieu stonden. En dit enkele feit bleek, trots allen handicap, voldoende om zeer verblijdende resultaten te verkrijgen.

Het vernietigende oordeel van Kraepelin, Schröder e tutti quanti zal moeten worden herzien en aan 't milieu, d. i. aan de opvoeding, zal ten slotte toch tegenover de erfelijkheidsfactoren 't overwicht moeten worden toegekend.

De geheele geschiedenis schijnt mij een bevestiging van wat ik jaren geleden al verkondigd en dikwijls herhaald heb, n.l. dat het groote verschil tusschen het normale en het abnormale kind hierin bestaat, dat 't eerste een matig slechte — en vaak zelfs een heelemaal slechte opvoeding nog wel verdragen kan, er nog wel doorheengroeit, terwijl het laatste daar niet tegen kan en als het niet (tijdig een geappropieerde opvoeding krijgt, te gronde gaat. Wanneer 't anders was, wanneer elke paedagogische fout zich aan ieder kind, ook 't normale, wreekte, dan kwam niemand terecht, want er bestaat geen opvoeding, waarin niet grove fouten gemaakt worden. Is het dus een onweersprekelijk feit, dat vele kinderen — en in zekeren zin alle — terecht komen trots hun opvoeding, de geschiedenis der abnormalen leert ons, dat hieruit geen conclusies moge getrokken worden tegen de onontbeerlijkheid en de macht der opvoeding.

Ten slotte geef ik de conclusie, waartoe de schrijvers kwamen, in hun eigen bewoordingen.

(Op één geval met ongunstigen afloop na, zie boven) „is 't verloop in al die gevallen anders geweest. Na uit hun vroeger milieu verwijderd en in een doelmatige paedagogische omgeving overgebracht te zijn, heeft het gedrag der kinderen zich grondig gewijzigd. Bij 't eene kind met merkwaaardige snelheid, bij 't andere eerst op den langen duur en met ontsporingen. Vraatzucht, afwezigheid van walging, smerigheid, brutale houding tegenover de omgeving traden geheel op den achtergrond. In de plaats van de onaandoenlijkheid trad in de meeste gevallen een meer of minder duidelijke overgevoeligheid en sensitiviteit.” (bl. 399).

„Zooals uit onze mededeelingen blijkt, mag men den erfelijkheidsfactor niet onderschatten, maar 't beslissende schijnt ons, dat wel een abnormale aanleg aanwezig was, maar dat deze niet ondubbelzinnig en onherroepelijk tot a=sociaal gedrag voert. Niet de gevoelloosheid, 't ontbreken van altruïstische gevoelens enz. zijn gegeven, maar de aanleg beteekent slechts de mogelijkheid om onder bepaalde uitwendige omstandigheden in een brutaal=egoïstisch gedrag te vervallen.” G.

STERILISATIE.

In hetzelfde nummer vinden wij een mededeling omtrent de werking van de duitsche Sterilisatiewet — officieel geheeten „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses.” Volgens § 3 dezer wet hebben de leiders van „Fürsorge=Erziehungsheime” het recht bij de betrokken

autoriteiten een voorstel in te dienen tot sterilisatie van hun verpleegden. Een in Dec. 1934 verschenen „Ausführungsverordnung” voegt daaraan toe den *plicht* aangifte te doen van die verpleegden, die wegens „Erbkrankheit” voor sterilisatie in aanmerking komen. Dit heeft reeds ten gevolge dat vele ouders wantrouwig geworden zijn, en van opneming in 't opvoedingsgesticht sterilisatie vreezen voor hun kinderen met name voor de meisjes. Uit de mededeeling blijkt niet, dat die vrees ongegrond is, want ten eerste wordt met nadruk gewezen op de groote verantwoordelijkheid voor den directeur, en ten tweede wordt opgemerkt, dat 't niet gaat om enkele gevallen, maar een geheele categorie. Voorts wordt ge- waagd van een eigenaardige moeilijkheid, die zich alweer vooral bij de meisjes voordoet; men ducht nl. van de in de inrichting teruggekeerde gesteriliseerden een nadeeligen invloed op hun medeverpleegden. 't Geen moeilijk iets anders beteekenen kan, dan dat de sterilisatie door 't ge- steriliseerde meisje als een vrijbrief voor onzedelijkheid wordt beschouwd.

Wij nemen dit bericht hier op, omdat de kwestie van — vrijwillige en onvrijwillige — sterilisatie onmiskenbaar ook in ons land aan de orde komt. Komt 't zoover, dan is 't te hopen, dat niet alleen Jura, Eugenetica, en Medicijnen, maar ook Ethiek en Paedagogiek een woordje zullen hebben mede te spreken.

Ook de recensie-afdeeling dezer aflevering behandelt veel litteratuur over dit onderwerp. Hoewel daarbij alleen overtuigde voorstanders der sterilisatie aan 't woord komen, vinden wij d. o. opmerkelijke uitspraken als van O. Bumke (bl. 266): „Door steriliseering alleen laten noch schizophrenie, noch zwakzinnigheid, noch epilepsie zich uitroeien. Naar den huidige stand der wetenschap zouden wij alle manisch-depressieven niet kunnen uitroeien zonder daarbij de bijna of geheel gezonden en in ieder geval de sociaal-volwaardigen van deze categorie uit de wereld te helpen en wij zouden ons daarmee zoowat van al het schoone en goede, van alle kleur en warmte, van zeer veel geest en van alle frisheid in ons leven berooven”; van R. Fetscher (bl. 268): „Alleen bij dominante erfelijke ziekten bestaat theoretisch de mogelijkheid ze geheel uit te roeien, maar practisch staan vele moeilijkheden in den weg. Bij recessieve kwalen kan men alleen de „Merkmalsträger” vatten. Is een enkelvoudig recessief merkteken bij 1% der bevolking aanwezig, zoo zou men door steriliseering der dragers in ongeveer 300 jaar de frequentie tot op $\frac{1}{4}$ kunnen verminderen.” En van Burgdorfer (bl. 264): „Het belang- rijkste echter is en blijft de religieus-zedelijke vernieuwing, die ons weder tot de bronnen des levens terugvoert.” G.

ALGEBRAISCHE PROPAEDEUSE OP DE LAGERE SCHOOL.

Voor de sectie-*l. o.* der Daltonvereniging spraken onlangs de heeren dr. W. F. de Groot en J. G. Bos over bovenstaand onderwerp.

De stellingen van den heer de Groot waren: 1. Het rekenonderwijs is in verkeerde banen. (romansommen). 2. Rekenen bereidt niet voor tot wiskundeonderwijs m. o. 3. Niet alle rekensommen zullen vervallen, alleen uitwassen. 4. Korte opgaven voldoen beter dan romansommen. 5. De vraagstukken van het Rapport Bolkestein zijn deels goed, deels af te keuren. 6. Algebraische propaedeuse is meer effectief. 7. Algebraische propaedeuse stelt niet te hooge eischen aan het kind.

De stellingen van den heer Bos luidden als volgt:

1. De hervorming van het lager onderwijs is een zaak van inwendige levensvernieuwing, afhankelijk van de geestelijke cultuur en de bekwaamheid van de onderwijzers. 2. De methodiek der lagere school wordt bepaald door den aard van het kind, toekomstige mogelijkheden en plaatselijke schoolomstandigheden: de l. s. is methodisch autonoom. 3. De toelatingsexameneischen van het m. o. hebben geen gunstigen invloed gehad op de ontwikkeling van het lager onderwijs. 4. Het rekenonderwijs op de l. s. heeft ten doel een voorbereiding te geven tot het logisch denken in het algemeen, en het rekenkundig en meetkundig denken in het bijzonder, — maar niet een speciale voorbereiding voor het wiskundeonderwijs op de middelbare school. 5. Eenvoudige oplossingsvormen, met toepassing van de rij der natuurlijke getallen, een natuurlijke verbinding tusschen het concreet en het abstract denken, en hebben als zoodanig een bijzondere psychologische beteekenis voor de ontwikkeling van het denken. 6. Het afschaffen van romansommen, of andere wijzigingen in het selectiesysteem voor de toelating tot het m. o., heeft geen overwegenden invloed op de didactiek der l. s. 7. Het Rapport Bolkestein bedoelt de l. s. de gewenschte vrijheid te geven in de wijze van oplossing van vraagstukken, maar het kan ook aanleiding geven tot verzwareing van exameneischen en examenopleiding. 8. Wiskundige propaedeuse op de l. s. is geen onderwijs in algebra en meetkunde, maar onderwijs ter ontwikkeling van de grondslagen van het wiskundig denken, waartoe doelmatig ingericht rekenonderwijs ruimschoots gelegenheid biedt. 9. Voor eenvoudige vraagstukken, zooals in het Rapport Bolkestein als voorbeeld zijn gegeven, is algebraïsche propaedeuse overbodig. 10. Naast het toepassen van schema's en figuren is ook het werken met letters een gebruikelijk hulpmiddel bij de verklaring van rekenkundige eigenschappen en het oplossen van vraagstukken: het aandringen op „algebraïsche propaedeuse” op de l. s. is dus óf overbodig, óf ongewenscht.

TIJDSCHRIFTEN.

Die Erziehung. IX. 9. 1934.

H. BEUTLER. Der pädagogische Dienst am Grenzschulheim Boberhaus in Löwenberg in Schlesien. Hoewel, merkwaardig genoeg, met geen enkel woord daarnaar verwezen wordt, sluit deze mededeeling wonderwel aan aan die van E. Lehmensick in *hetzelfde tijdschrift* (VIII. 3. 1932) „Landschule und pädagogische Akademie”, die ik in Jrg. XIV, bl. 298 geëxcerpeerd heb. Ook ditmaal geldt 't een, goed systematisch voorbereid en georganiseerd, verblijf van kweekelingen van een „pädagogische Akademie”, toekomstige landonderwijzers, van \pm 16 dagen in een dorp. Alleenlijk met dit verschil, dat toen de dorpschool op den voorgrond stond, nu het dorpsleven; waren toen de deelnemers geïnterneerd bij dorpschoolmeesters, nu bij boeren. De oorsprong is trouwens een andere: van 't mij niet nader bekende „Boberhaus” (directeur Hans Dehmel) uit wordt 't silezische dorpsleven stelselmatig bestudeerd door groepen van studeerenden of jeugdleiders. In 1930 werden na zorgvuldig onderzoek 4 dorpen voor een „Dorfwoche” uitgekozen; in elk dorp werd een

groep van 15 man in boerengezinnen geïnterneerd. 's Ochtends moesten dezen het geheele boerenwerk van het gezin medemaken, precies alsof zij zelf lid van dat gezin waren; 's middags moesten zij in gemeenschappelijken arbeid met hun medecursisten en onder leiding hun bevindingen en opmerkingen verwerken tot een wetenschappelijke studie van 't dorpsleven; de avonden werden deels gebruikt voor voortzetting van dezen wetenschappelijken arbeid, deels voor nauwere aanraking met de bevolking door 't organiseren van familiebijeenkomsten, feestjes of derg. Dat was voor de cursisten hard, zeer hard werken, maar 't loonde zeer en daarom organiseerde 't volgend jaar de „Pädagogischer Dienst” door bemiddeling van het Boberhaus een dergelijke „Dorfwoche” speciaal voor toekomstige plattelandschoolmeesters, en wel voor 10 zorgvuldig uitgekozen kandidaten. De tijd werd verlengd tot 3 weken, door bijvoeging van een aparte „Schulwoche”. Het resultaat was wederom in hooge mate bevredigend. Ja, als vanzelf ontwikkelden zich daarnaast velerlei vertakkingen van dezen paedagogischen dienst, die den schr. doen spreken van „ein ganzes System landschaftgebundener Erziehungsunternehmen”, die elkaar aanvulden en bevruchtten. Als zoödanig noemt hij: loondienst van „Hitlerjugend” gedurende den oogsttijd, die evenzoo goed aan 't bestudeeren van 't hun vreemde dorpsleven — zij kwamen uit andere deelen van Deutschland — gezet werd en met een goed gevolg. In 't zelfde dorp werd in den winter een „Dorfwoche” gehouden voor klasseonderwijzeressen: ook jonge bibliothecaressen uit Breslau deden mede. Als blijvend instituut organiseerde 't Boberhaus systematische interneeringen van zijn cursisten tot opleiding van „Landhelfer”, wat blijkbaar een officieel ambt is geworden en vulde die aan met „Bauerntage”, waarop de boeren naar 't Boberhaus werden genoodigd. Zoo vestigt zich reeds een traditie van silesisch folklore-onderzoek, die thans door de „Wissenschaftliche Akademikerhilfe bei der Notgemeinschaft der deutschen Wissenschaft” verder ontwikkeld wordt.

H. WENKE. Die pädagogische Lage in Deutschland. I. Die Neugestaltung von Jugendrecht und „Jugendwohlfahrt”. II. Verordnungen über die Umgestaltung der Schullehrpläne. Ons interesseert hier alleen dit tweede gedeelte, een overzicht bevattende van de tot op dien datum uitgevaardigde verordeningen. 't Rijksministerie vaardigde „Richtlijnen” uit voor de leerboeken der geschiedenis, het pruisische schreef voor alle eindexamens voor: „Rassenkunde” en „Vererbungskunde” als verplichte vakken; 't thüringsche gaf voorschriften voor 't geheele onderwijs, 't badensche organiseerde de nieuwe „Grundschule” bij de wet. Zeer belangrijk acht de schr. de nieuwe Hamburger verordeningen. Deze stellen als algemeen doel voor de volksschool op: „an der Wasserkante Menschen zu erziehen von nordischer Artung und deutscher Volkheit, von hansischem Wagemut und festem Gottesglauben”, enz. enz. ('t gaat nog 7 regels lang zoo voort). Mitsdien is de hoofdkost: Religion, Deutschkunde, Geschiedenis, Aardrijkskunde en Lebenskunde (Biologie), maar in „Gesamtunterricht”, zoodat bijv. ook gezondheidsleer en bevolkingspolitiek er onder vallen. 't Onderwijs moet gegeven worden op een manier, die straffe leiding van den onderwijzer met zelfwerkzaamheid van de l.l. verbindt. In latere verordeningen worden deze algemeene voorschriften meer in bijzonderheden uitgewerkt; hierbij

moet o.a. 't latijnsche letterschrift weder voor 't (zgn.) duitsche wijken. Denzelfden geest ademt een saksisch ministerieel decreet, waarbij de Landesschule te Klotzsche — welk een echt-duitsche naam!! — wordt omgezet in een „Nationalpolitische Erziehungsanstalt”, die jongens van 15 jaren zonder onderscheid van rang of stand tot „bewuste nationaal-socialisten” zal moeten opkweken. In Mei 1934 werd 't Rijkswijzen-ministerie voor Wetenschap, Opvoeding¹⁾ en Volksontwikkeling ingesteld, tot hoofd waarvan de pruisische minister van onderwijs, de heer Rust, werd benoemd. G.

Revue belge de pédagogie (katholiek)
XVI. 2. 1934.

A. FAUVILLE. Etude d'un enfant bien doué. Dit kind is zijn leeftijd ver vooruit, ook lichamelijk. Op den leeftijd van 10½ j. was zijn Q.I. 163; zijn praestaties in teekenen en opstel, waarvan staaltjes worden medegeedeeld, staan nog veel hooger. Hij is 't eenige kind van onbemiddelde ouders, wier financieele omstandigheden 't hebben meegebracht, dat hij slechts weinig en onregelmatig school heeft gegaan. Trouwens er was nog een andere reden: toen eens zijn onderwijzer — hij was toen 10 j. en zat in de 5de klasse — schamper opmerkte: „je opstel is geen wonderwerk”, nam zijn moeder hem van school af en onderwees hem voortaan zelf. Lezen had hij zich zelf al geleerd, en goed ook, voor hij 5 j. oud was. Hij heeft dus voor zijn intellectueele ontwikkeling heel weinig aan de school te danken gehad. Bovendien is 't een verlegen, schichtig kind, dat weinig spreekt en zich moeilijk uit. Zijn grootste genoegen is, avontuurlijke verhalen te bedenken, waarin hij zelf geen rol speelt. Aan sport doet hij weinig; bij 't spelen met zijn makkers in de open lucht is hij druk. Zijn lievelingsvak is de aardrijkskunde, dan komen teekenen, geschiedenis, natuurwetenschappen, rekenen. Hij beweert, dat hij arts wil worden, omdat hij een neef heeft, die dit beroep uitoefent. G.

BOEKBEORDEELINGEN.

Prof. Dr. H. J. F. W. Brugmans en T. T. ten Have. *Opmerkzaamheid en appetentie bij kinderen in verband met den maatschappelijken stand hunner ouders. Een kwantitatief onderzoek.* Meded. 15 van de Dr. D. Bos-Stichting. J. B. Wolters, 1935. 98 p. f 1.50.

Aan zes Groningse scholen, „wier bevolking zooveel mogelijk uitsenging naar stand” hebben de schr.'s test-onderzoekingen gedaan. De opmerkzaamheid werd onderzocht met: een Bourdon-test van puntcomplexen, dezelfde met verzwaarde opdracht, een tachistoscopisch onder-

¹⁾ Ja, „Erziehung”, niet „Unterricht”; zou in Nederland een „Departement van Opvoeding” denkbaar zijn? Engeland's „Board of Education” telt natuurlijk niet mede, aangezien Education hier „onderwijs” beteekent.

zoek met zinloze lettercombinaties, en een ordeningstest van getallen; de apperceptie met: tachistoscopisch lezen van woorden, en het ordenen van opeenvolgende plaatjes. Bij de berekeningen werden de resultaten „geëgaliseerd” ten opzichte van enkele foutenbronnen, bijv.: dat sommige scholen in September opnemen, andere in Maart; het verschil in aantal van jongens en meisjes, enz. De uitkomst wijst aan dat de groep der twee best-gesitueerde scholen voor alle tests hoger genoteerd staat dan die der twee laagst-gesitueerde scholen. De verschillen in test-uitkomst lopen van 5% tot 30% (percentage door middelen van de verschillen per test: 15%). Evenwel blijkt, dat de gemiddelde variatie binnen elke school omstreeks $4 \times$ zo groot is als die tussen de schoolgroepen. Daaruit volgt dus (conclusie van den rec.) dat voor individuele prognose de geconstateerde groepsverschillen zonder betekenis zijn.

Bij de bespreking der „concomitante factoren” der gevonden groepsverschillen wijzen de schr.'s er met prijzenswaardige nauwkeurigheid op, dat hun onderzoek geen conclusie toelaat omtrent de vraag, of aanleg dan wel gezinsmilieu „oorzaak” is der gevonden verschillen. Daarentegen menen zij wel te kunnen volhouden, dat het schoolmilieu geen invloed heeft gehad, ja zelfs dat de aangetoonde verschillen een bewijs zijn „van „resistentie” ten aanzien van den nivelleerenden factor der school” (p. 83).

Tegen deze stelling heb ik zeer ernstige bezwaren. Het is mij onbegrijpelijk, dat de schr.'s menen, dat „het ook geen nadere uiteenzetting behoeft, dat de voor allen gelijke lagere school ook deze verschillen niet in het leven heeft kunnen roepen” (p. 82). Ik meen integendeel, dat vrijwel ieder onderwijsman ervan overtuigd is, dat — zelfs bij gelijk programma op papier, waaromtrent niets wordt meegedeeld — het niveau van een typische opleidingsschool en een uitgesproken „school van minder gesitueerden” niet gelijk is. Bovendien bezitten wij het nauwkeurige onderzoek van Van der Velde, waarbij gebleken is, dat voor dezelfde welstandsgroep (inkomens tussen f 1000 en f 2500) het aantal punten bij de Oortse test van omstreeks 45 voor die kinderen, die een volksschool bezoeken, springt op 86 voor de leerlingen van een middenstandsschool. Het is wel heel jammer, dat de schr.'s blijkbaar met dit onderzoek niet bekend zijn geweest. Anders zouden zij zeker niet voorbijgelopen zijn aan de voor de hand liggende vraag, of de 30% uit Beroepsgroep B, die met 70% uit Beroepsgroep C de bevolking der Boteringeschool uitmaken, nu inderdaad in testresultaat overeenkomen met de 59% dierzelfde Beroepsgroep, die met 41% uit Beroepsgroep A de bevolking der Zuiderdiepschool vormen. Let men op de zo markante verschillen tussen deze twee scholen (de Boteringeschool staat voor bijna alle tests nog beneden de Plantsoenschool, die tot de twee minst gesitueerden behoort) dan is een ontkennend antwoord op die vraag waarschijnlijk; maar natuurlijk blijft het, met het oog op de enorme spreiding binnen elke school, mogelijk. Het ware zeer te wensen, dat de schr.'s deze belangrijke gegevens nog publiceerden, of hun onderzoek in deze richting aanvulden.

Een ontkennend antwoord wordt bovendien plausibel gemaakt door de eigen uitkomst der schr.'s betreffende de milieu-invloed, tenzij de schr.'s slechts pour acquis de conscience neerschreven, dat zij over aanleg en milieu als „oorzaak” geen mening wilden vellen, en in hun

hart toch bij de eerstgenoemde alleen de oorzaak zoeken. Immers waarom zou het gezinsmilieu wel invloed oefenen op de hier onderzochte prestaties van opmerkzaamheid en vlugheid van opvatting en het schoolmilieu niet? Ik vrees, dat de schr.'s hier overmatige aandacht hebben geschonken aan hun stelling, dat de hier onderzochte prestaties niets met „kennis” hebben te doen. Immers de school heeft toch nog andere invloed dan „kennis”-vermeerdering, al ware het slechts door de omgang en wedstrijd met schoolkameraden; en zij zelf heeft toch — gelukkig — ook nog wel iets van vormende kracht.

Maar bovendien is de stelling, dat de zuivere *onderwijsinvloed* der school niets met deze testprestaties te maken zou hebben, in haar algemeenheid zeer aanvechtbaar. Voor de Bourdontest en de andere test met zinloos materiaal ben ik weliswaar genigd die onafhankelijkheid toe te geven, o. a. op grond van Kindler's uitkomst van een negatieve correlatie tussen Bourdontest en intelligentie. Maar voor de beide tests met zinvol materiaal en voor de ordeningstest geloof ik er, eerlijk gezegd, niets van. En juist bij deze tests treden de belangrijke verschillen tussen de scholen op, die zich handhaven in de „gezuiverde” getallen, terwijl ze voor de Bourdontests tot de helft worden gereduceerd. Trouwens ten opzichte van test E (de snelle herkenning van 4, 5 en 6-lettergrepige woorden) wordt op p. 28 ook door de schr.'s toegegeven, dat het „zeker niet buitengesloten is, dat de kennisfactor (lees m. i. vormingsfactor) mede in het spel is geweest” en ten opzichte der andere apperceptieproeven wordt ook op p. 80 aan die mogelijkheid gedacht, zonder dat er nochtans verder op wordt ingegaan. Ook deze gedachtengang richt zich dus m. i. rechtstreeks tegen de hoofdconclusie der schr.'s omtrent de „resistentie” van aanleg en milieu ten aanzien van de „nivellerende” factor der school.

Ph. K.

Dr. J. Waterink, *Inleiding tot de theoretische paedagogiek. II. De Geschiedenis der Paedagogiek*. Tweede stuk. G. J. A. Ruys, Zutphen 1934, p. 221—440, f 3.—

Van Waterink's groote werk is thans het tweede stuk over de Geschiedenis verschenen, dat de Middeleeuwen behandelt volgens het reeds bij de bespreking van het eerste stuk (P. St. XIV, p. 230) genoemde plan. Het opent met een algemene beschouwing over De structuur van de opvoeding in verband met leven en levensbeschouwing in de Middeleeuwen, die van veel eigen studie en zelfstandige opvattingen getuigt. In 't bijzonder heeft mij daarbij getroffen, dat de schr., naast zeer grote waardering voor de kerk der Middeleeuwen — terecht wordt de nadruk gelegd op het vele goede dier „donkere” eeuwen en op het voor alle Christenen gemeenschappelijke, dat die tijd bevat — een zeer groot gevaar signaleert in haar *economische* positie. Hij schetst haar (p. 252) als „de machtigste groot-goedsbezitter” tegen het einde der Middeleeuwen „met allerlei persoonlijke banden verweven in (het opkomende) kapitalistisch systeem, dat zij zelfs tegen de excessen niet kon waken.” En hij trekt hier de lijn in door, die reeds aan het slot van het eerste stuk bij de bespreking der kerkorganisatie werd aangegeven: „Zoo toch dreigde voor de kerk al meer het gevaar, dat zij in de oogen van haar leden, vooral van haar arme leden, een groot heer werd, wiens taak

het was zijn bezittingen te verdedigen en zooveel mogelijk aardsch voordeel uit aardsche goederen te behalen."

Twee vragen zijn bij mij in verband daarmee gerezen: Hebben niet juist de bedelorden met hun verplichte armoede een sterk tegenwicht opgeworpen? En: hoe staat de schr. tegenover beschouwingen als die van Max Weber, die juist een zoo nauw verband leggen tussen de geest van het opkomende kapitalisme en de reformatorische ethiek? Over de laatste vraag zal ons zeker het volgende stuk nader inlichten. Daar (in verband met de opkomst van het gymnasium) zal ook pas de Broederschap des Gemeenen Levens besproken worden, waaraan de schr. zeer grote invloed toekent, in 't bijzonder ter verklaring van de grote verschillen tussen Nederlandse en Duitse ontwikkeling. In verband daarmee zijn ook lezenswaard zijn opmerkingen over de Ierse invloeden in het begin der Middeleeuwen.

Uit de aard der zaak wordt het Humanisme nog slechts kort besproken om reeds hier iets van het einde der Middeleeuwen te tekenen. Uitnemend geslaagd lijken mij de bladzijden (§ 5 p. 244—251) waarin Middeleeuwen, Humanisme en Reformatie wederzijds afgegrensd worden naar hun vrijheids- en persoonlijkheidsopvatting.

Zeer interessant is ook hoofdstuk X over de Godsdienstige opvoeding, die hij schetst, los van het schoolwezen: „In de Middeleeuwen had het schoolwezen niet dien invloed, dien het in onzen tijd heeft.” „Bij den overgang van de Middeleeuwen naar den nieuwen tijd heeft de godsdienstige opvoeding in huis alle aandacht. Het is te betreuren, dat het mooie in deze eeuw zoo dikwijls wordt voorbijgezien.”

Eerst daarna komt de ontwikkeling in het schoolwezen ter sprake, en vervolgens de Ridderopvoeding en de vorming van den geestelijken stand met de oprichting der Universiteiten.

Een kort overzicht over de meningen over paedagogiek en didactiek in de Middeleeuwen besluit dit boeiende stuk.

Ph. K.

Aloys Wenzl, *Theorie der Begabung*. Entwurf einer Intelligenzkunde. Felix Meiner, Leipzig, 1934. 142 p. M. 4.50, geb. M. 5.50.

Dit boek houdt zich bezig met de vragen, die sedert omstreeks zeven jaar in het middelpunt van ons Nutsseminarium-werk staan. Het wil een theorie geven van de intelligentie in haar veelvuldigheid als grondslag o. a. voor de beoordeling van schoolpraestaties en de verwachtingen daaromtrent. Ik heb het daarom met veel verwachting ter hand genomen. Maar het stelt te leur omdat het te veel aan de schrijftafel geconstrueerd, te weinig op de basis van nauwkeurige waarneming aan en proefneming met kinderen is gebouwd. Hoewel de schrijver Selz kent, is de betekenis van diens Erziehbarkeit der Intelligenzleistungen niet tot hem doorgedrongen. Dientengevolge staat hij omtrent intelligentie-tests nog op het standpunt, dat zij vooral los moeten zijn van schoolervaring en liefst „stom” moeten zijn, dus los van het gebruik der taal. En hoewel hij Lindworsky even noemt, bouwt hij in 't geheel niet voort op de Bewusstseins-schichtung van diens leerlingen. De onderscheidingen, die hij maakt tussen een K_1 , een K_2 en een K_3 -Begabung, waarvan de eerste op aanschouwelijkheid, de tweede op abstractie, de derde op totaliteit is ingesteld, doen niet voldoende recht wedervaren aan het onloochenbare

feit, dat niemand aanschouwing zonder abstractie of omgekeerd kan hebben. Ik kan daarom niet zeggen, dat dit boek ons verder helpt aan oplossing van het intelligentie-vraagstuk. Maar het heeft de verdienste, dat de lezer althans enige indruk krijgt van de ingewikkeldheid en veelheid der problemen, die hier liggen. In dezen weliswaar sterk beperkten zin kan ik het wel aanbevelen. Ph. K.

Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Zweite, völlig neubearbeitete Auflage. Carl Marhold Verlagbuchhandlung. Halle a. S. 1931—1934. Afl. 13—17.

Met de dubbeldikke aflevering 17 is dit omvangrijke standaardwerk voltooid. De oorspronkelijke opzet van een omvang van 'n 3000 kolommen is nog met ruim 400 kolommen overschreden. Men kan niet nalaten een eresaluut te brengen aan de wetenschappelijke zin, de grondigheid en de volharding waarvan dit werk getuigenis geeft. De nationaal-socialistische omwenteling, die tijdens het verschijnen dezer laatste vijf afleveringen is voorgevallen, heeft in de behandeling der artikelen weinig, in de staf der medewerkers nagenoeg géén verandering gebracht. Een uitvoerig artikel over Sterilisierung bijv. is nog van de hand van de overleden geneeskundige redacteur Dannemann, doch er is aan toegevoegd de tekst van de hierop betrekking hebbende wet, het Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 14. Juli 1933, 1 Jan. '34 in werking getreden.

De ongewone beknoptheid van sommige artikelen uit de twee laatste afleveringen doet vermoeden dat de uitgever eindelijk een uiterste grens voor de uitdijende omvang heeft gesteld. Artikelen als van Stern over Übung en over Zerstretheit, van Henze over Vereinswesen im Ausland, van Dannemann over Wunderkinder en over Zirkuläres Irresein zijn gebleven beneden wat men van de behandeling van zulke belangrijke onderwerpen gewend is. Wat echter niets afdoet aan het gunstige oordeel dat we reeds enige malen over dit werk hebben uitgesproken. Het is een schone vrucht van samenwerking tussen opvoedkundigen en geneeskundigen en met recht is men in de duitse „heilpädagogische" kringen trots op dit hoogstaande werk. Het behoort toegankelijk te zijn voor allen die bij de opvoeding en de behandeling van afwijkenden werkzaam zijn of op enigerlei wijze voor de hierop betrekking hebbende vraagstukken belangstelling hebben.

Voor wie wil weten hoe dik en hoe duur het werk ten slotte geworden is, zij meegedeeld dat het 1700 artikelen en 2000 woordverklaringen bevat, dat het 1712 groot octavo dichtbedrukte bladzijden groot is, in 2 kolommen gedrukt, en dat de prijs is 81.30 Mk. in losse afleveringen en in twee zware linnen banden 88 Mk.

A. J. SCHREUDER.

Dr. V. D'Espallier, *Moderne Schoolboeken.*
N. V. Standaard-Boekhandel. Antwerpen —
Brugge — Gent — Leuven. 1935. 96 bldz.
Prijs ?

De heer D'Espallier is leeraar aan het „Hooger Instituut voor Opvoeding" te Antwerpen, schrijver van het tweede deel van het „Nieuwe Banen

in het Onderwijs." Laat ik beginnen met een aanmerking: de bouw van het werkje kon volgens strakkere lijnen zijn opgezet. Overigens breng ik den auteur hulde voor zijn oorspronkelijk denkbeeld het schoolboek tot onderwerp van een studie te nemen. Hij merkt terecht op, dat behalve in Amerika, de litteratuur over deze zaak schaarsch is. En toch is het schoolboek een belangrijk, machtig onderdeel van het onderwijs: de insider weet maar al te goed, dat dikwijls niet de onderwijzer of leeraar, maar de leerboeken de richting, inhoud, aanbidding, kortom de methodiek bepalen. Tot op zekere hoogte is daar niets op tegen; vooral de lagere-schoolonderwijzer kan onmogelijk voor elk der vakken van het programma een eigen schoolboekje, zij het in den vorm van dictaat, aantekeningen of anderzijds, samenstellen. Maar dan dient het schoolboek werkelijk goed te zijn: dat daaraan nogal wat ontbreekt, is bekend genoeg en wie het nog niet wist, kan het in D'Espalliers boekje lezen. In dit verband wijst hij op de niets zeggende kritieken die in onderwijsblaadjes in België (en in Nederland voeg ik er bij) slechts de onbenuligheid of de onbevoegdheid van den beoordeelaar demonstreeren. Daarbij komt nog het kwaad van het plagiaat: een oorspronkelijk denkbeeld vindt spoedig slierten navolgers en overschrijvers. Over allerlei kwesties met het schoolboek samenhangend geeft de schr. een aardig overzicht, leesbaar geschreven met kennis van zaken en subjectief genoeg, om hem als een scherpzinnig man te kunnen waardeeren. Vooral de Amerikaanse textbooks hadden zijn belangstelling, maar ook de Nederlandsche blijkt hij goed te kennen. Hij onderscheidt 10 soorten: „den catechismusvorm, den leidraad, de aide-mémoires, het oefenmateriaal, de taken (Dalton), de naslagwerken, het bronnenboek, het leerleesboek, de gemengde vormen, het Italiaansche eenheids-schoolboek." Over al die genre's geeft hij uitvoerige details: ik heb speciaal nagegaan wat hij over de „werkboeken" schrijft en dat was uitstekend. „De banbliksems van de extremisten trotseerend waag ik het er nochtans bij te voegen, dat de beste onder de schoolboeken, dit soort, waarvan men er geen dozijn maakt in een menschenleven, bijna alle gegroeid zijn uit een jarenlange en niet bloot passieve ervaring, uit het dagelijksch piekeren over schijnbaar onbelangrijke details, uit het mee- of tegenvallen van sommige manieren van voorstellen, uit de correcties aangebracht door verstandige en . . . domme leerlingen", schrijft hij ongeveer aan het slot (bladz. 91). Een waar woord, dat ook in Noord-Nederland wel eens gehoord mag worden.

P. A. D.

The Year Book of Education. 1935.
London, Evans Brothers Ltd. 35 sh., 962 blz.

In 1932 verscheen onder redactie van Lord Eustace Percy, oud-minister van onderwijs, het eerste Engelsche Yearbook. De bedoeling was een overzicht te geven van den stand van het onderwijs, v.n. in Engeland en de Dominions, maar ook van andere landen. In de volgende jaren werden de gegevens bijgewerkt, terwijl tevens het aantal algemeene onderwerpen werd uitgebreid. De uitgave vertoont verwantschap met de bekende sinds 1924 verschijnende Educational Yearbooks van Teachers College, Columbia University. Het jaarboek 1935 is thans uitgegeven onder redactie van Lord Eustace Percy, Sir Percy Nunn en Dover

Wilson, de beide laatste hoogleeraren aan de Universiteit van Londen. De uitbreiding der redactie geeft den nauwen band aan tusschen het jaarboek en de wetenschappelijke opvoedkunde. Naast de zeer uitvoerige statistische en andere administratieve gegevens bevat het nieuwe jaarboek hoofdstukken over de psychologische zijde van de kinderlijke ontwikkeling, de intelligentie en de schoolvorderingstest, de opleiding tot medicus, architect e. d., het onderwijs en de sociale crisis, enz. enz. Het is een rijke bron van informaties op velerlei gebied, van waarde voor de (in Nederland helaas weinig talrijke) belangstellenden in „comparative education”. De mededeelingen over Nederland zijn zeer summier, die over Ned. Indië daarentegen tamelijk uitgebreid, waarbij o. a. geput is uit werk van onze landgenooten Z. Stokvis en Dr. De Kat Angelino.

P. A. D.

Modern Schools Handbook; edited by Trevor Blewitt. London, Gollancs Ltd., 1934; 5/-

Dit boek biedt heel wat meer dan de titel zou doen vermoeden en verdient zeker een korte aankondiging in Paed. Studiën. De samensteller beoogde in eerste instantie aan de ouders (in Engeland!), die voor hun kind geen vrede konden hebben met de „gewone” scholen van het „oude type”, een handleiding te geven bij het zoeken naar nieuwe wegen. Mitsdien verzocht hij de leiders van 21 „moderne” scholen zelf hun onderwijsinrichting in een uitvoerige schets, die theorie zowel als praktijk geeft, te beschrijven.

Ongetwijfeld zal dit handboek voor veel ouders een goede gids kunnen zijn. Maar de waarde van het boek als geheel gaat daar verre boven uit. In handig formaat vindt de opvoedkundige, en ook de belangstellende leek, hier alles bijeen wat hij graag zou willen weten omtrent de nieuwe schoolbeweging in Engeland. Zo is dit een waardevol studieboek geworden.

Het is bekend hoe in Engeland het (lager en middelbaar) onderwijs veel meer variaties aanwijst dan ten onzent het geval is. Er was geen schoolstrijd die openbare zowel als bijzondere scholen (om tot eenheid en „gelijkstelling” te komen!!!) wrong in eenzelfde keurslijf van stricte wettelijke bepalingen. En de ouders vragen ginds niet in de eerste plaats naar een diploma, dat de toegang tot de Universiteit garandeert! De aanbidding van de gedrukte bladzijde, van de boekengeleerdheid, nam daar nimmer de groteske vormen aan waar wij in ons land onder zuchten. Ten allen tijde was er meer bewegingsvrijheid.... meer mogelijkheid om te experimenteren, om paedagogisch laboratoriumwerk te verrichten. Daarbij ging het altijd in de eerste plaats om karakter..... en ieder Engelsman weet wel dat „character is caught, not taught”!

De „editor” verzekert ons dat het moeilijk genoeg was tot zijn keuze van 21 scholen „as representative as possible” te komen. Wij geloven hem gaarne! In zijn voorwoord geeft hij drie kenmerken aan, die al deze scholen typeren: een loslaten van veel oude conventionele methoden; een streven om de leerlingen zo individueel mogelijk te behandelen; en een vast geloof dat er in de wereld iets veranderd is en

nog steeds veel verandert! Dat laatste kan de Hollandse schoolwereld zich voor gezegd houden.

Na een „Introduction for Parents” van A. Williams-Ellis (waarin zij uiteenzet waar de ouders bovenal op moeten letten wanneer zij op zoek gaan naar een „goede” school voor hun kind, wat zij *wel* mogen verlangen — en evenzeer wat zij *niet* mogen verlangen) volgt dan de beschrijving van zeven „co-educational Schools to University Age”, vijf „Boy's Schools to University Age”, vijf „Girl's Schools to University Age” en vier „Junior and Preparatory Schools”. Dus elk wat wils. Enkele oude bekenden treffen wij hierbij aan (Bedales School, Abbotsholme School); met nieuwe vrienden maken wij kennis.

Wat ons vooral moet treffen bij het doorbladeren van deze „prospecti” is de geringe plaats toegekend aan het eigenlijke curriculum, de leerstof, het lesprogramma. Uitvoerig echter beschrijft iedere referent hoe hij de jeugdigen, aan zijn zorgen toevertrouwd, tracht op te voeden, te vormen tot goede, nuttige, gelukkige mensen, tot leden van de grote maatschappij. Hoe mager, hoe weinig zeggend zijn daarbij vergeleken onze gebruikelijke Hollandse schoolprogramma's. Is dat alleen een gevolg van onze bescheidenheid? Zeker is dat vele Engelse scholen, van binnen gezien ons toch wel een ander beeld vertonen en heel wat minder bieden dan deze essays doen verwachten. Gelukkig dat omgekeerd vele Holl. scholen van binnen gezien heel wat meer bieden dan alleen wat de magere, nuchtere programma's aanduiden. Ongetwijfeld kunnen beide volkeren hier veel van elkaar leren, veel van elkaar overnemen. Een ieder die onzerzijds daarmee een aanvang wil maken zal met veel vrucht dit „Handbook” kunnen bestuderen!

C. P. GUNNING.

Verslagboek der zevende R. K. Paedagogische Week van de R. K. Leergangen, Tilburg, gehouden 21—23 Aug. 1933, f 1,50.

De R. K. Paed. Week (zie voor het 6e Verslag P. St. XIII, p. 140) was ditmaal gewijd aan vragen der didaktiek. Ook nu moeten wij ons bepalen tot een korte aanduiding van den inhoud. Na een korte Inleiding van den secretaris M. J. Verhoeven en het Openingswoord van den Voorzitter Mgr. Dr. Th. Goossens geeft P. Joannes een beschouwing over Didaktiek en Katholieke beginselen. Dit overzicht is in hoofdzaak historisch; van de nieuwere psychologie vinden we hier nog weinig gewag gemaakt. De bijdrage van Prof. Raederscheidt: Die Stellung der Volksschule im Bildungsganzen der Gegenwart, spreekt meer over het opvoedingsdoel dan over de middelen. Dan treffen wij drie artikelen, aan het globalisatiebeginsel gewijd. Prof. Rutten behandelt gegevens der psychologie met betrekking tot het globalisatiebeginsel, Br. Denijs: Het Ganscheidsstandpunt en de Methodiek en Zr. Marie: Het Globalisatiebeginsel en het Buit. Lager Onderwijs. In elk dezer artikelen hebben wij te doen met goede referaten over het behandelde terrein. Eindelijk geeft Dr. Moorman in aansluiting aan het boek van Dr. Leest een voordracht over Spreekonderwijs op de Middelbare School.

Ph. K.

LEERTIJD, WERK EN LEVEN

(met betrekking tot de tegenwoordige schooltoestanden)

DOOR

HEINRICH DEITERS (Berlijn).¹⁾

De stelselmatige uitbreiding van het schoolwezen begint in alle Europeesche cultuurlanden tegen het eind der eeuw van het rationalisme. Tot deze tijd bestond er wel een vrij goed ontwikkeld systeem van hoogere scholen; daarnaast waren er vele lagere scholen, die gewoonlijk heel weinig beteekenden, de zorg hiervoor werd overgelaten aan de kerk en enkele philanthropen. De patriarchale behartiging van het schoolwezen door enkele protestantsche vorsten veranderde aan het geheel niets. Pas bij de uitbreiding van het algemeen lager onderwijs komen de groote nationale schoolsystemen tot stand, die nog heden ten dage toonaangevend zijn. In de geschiedenis doet het *tijdperk der school* zijn intrede, waarin deze de geheele openbare opvoeding onbetwist beheerscht. Dit duurt ongeveer 150 jaar en gaat in onze dagen langzamerhand in een ander tijdperk over. Ongeveer in het midden van deze periode, terwijl het groote werk nog lang niet voltooid is, maakt zich het verlangen naar hervorming kenbaar. Het begin van deze *tijd der schoolhervorming* valt, in de verschillende landen samen met de opkomende overheersching van de menschelijke geest door de techniek.

Even veelzijdig als de kritiek op de school zijn de voorstellen tot haar verbetering, de doorslaggevende idee van de geheele beweging schuilt in de eisch der *werkschool*. Men kan in bijzonderheden aan het ontstaan van deze idee aantoonen, dat het werk de beteekenis heeft die de staathuishoudkunde er aan hecht; reeds bij Pestalozzi oefende deze nog jonge wetenschap een beslissende invloed op het pedagogische denken uit. Een latere belichaming van het denkbeeld is in het bijzonder de *école active* van het Fransche taalgebied, een poging, om de werkschool met de oude humanistische school tot één geheel te vereenigen. De tweede helft van deze tijd der schoolhervorming wordt door nieuwe ideeën beheerscht, die eerst bij het onderricht in de kunstgeschiedenis

¹⁾ De vertaling van dit voor ons tijdschrift geschreven stuk is van de hand van den heer R. van Delden, litt. cand.

ingang vinden. Verschillende oorzaken werken samen, om in Europa deze irrationeele onderstroom weer aan de oppervlakte te brengen, die eerst in de vroege romantiek vaste vorm gekregen heeft en een korte tijd door het zegevierende liberalisme overheerscht werd. De filosofie van het leven verzette zich tegen het positivisme, waaraan de werkschool haar leuzen ontleend had, en *levensscholen* of scholen der *levensgemeenschap* werden later die scholen genoemd, welke het irrationeele in de opvoeding tot zijn recht willen doen komen. Al is deze leus ook vaag en voor verschillende uitleggingen vatbaar, toch is de levensschool in vergelijking met de humanistische en de werkschool een nieuw type. In haar bereikt de schoolhervorming de laatste consequentie, die zij op haar eigen gebied trekken kan.

Reeds lang kunnen wij het feit constateeren, dat alle gemeene paedagogische problemen vooral de school gelden. De suprematie, die zij bezit, is zoo traditioneel en onbetwist, dat wij deze nauwelijks nog als zoodanig aanvoelen. De tegenwoordige schooltoestanden zullen wij echter alleen dan goed begrijpen, wanneer wij ons van alle vooringenomenheid losmaken en de school als een paedagogische inrichting van een bijzonder karakter, als het ware van buitenaf probeeren te beschouwen. Daartoe dwingt ons ook een ondervinding, die wij in de periode der schoolhervorming altijd weer opdoen. De consequente verdedigers van de werkschool zien evenals die van de levensschool in deze inrichting iets van onbegrensde plasticiteit. Zij gaan uit van de onderstelling, dat de school om zoo te zeggen de opvoedingsinrichting „an sich” is, buiten welke niets belangrijks voor de opvoeding der jeugd gebeuren kan. Ten slotte moesten zij echter allen inzien, dat alle pogingen tot hervorming op bepaalde grenzen stootten, welke grenzen zij niet overschrijden konden. Men moet zich absoluut bewust zijn van de bijzondere individualiteit van deze school, die men zoo maar niet kan veranderen.

Laat ik dit met eenige historische beschouwingen duidelijk maken. Opgevoed werd er gedurende alle tijden en bij alle volken. Echter het ontstaan van de paedagogie, zooals de westersche beschaving die kent, is een historische gebeurtenis, die slechts éénmaal heeft plaatsgevonden en wel in het Athene der vijfde eeuw in de kring der sophisten.¹⁾ Het onderricht

1) Vgl. W. Jäger, Paideia, deel 1, Berlijn en Leipzig 1934.

der sophisten was een onderdeel van de geheele Attische burgeropvoeding, die toen onder invloed der gewijzigde tijdsomstandigheden haar einde tegemoet ging. Toonaangevend voor de ontwikkeling der jeugd bleven de dichters, die reeds in deze tijd in groot aanzien stonden, vooral Homerus, Hesiodus en de oude wetgevers. Het middelpunt der opvoeding was volgens de praktijk der sophisten het onderricht. Het formeel doel was daarbij kennis der grammatica en rhetorica bij te brengen. Deze opvoeding was niet gericht op de praktijk des levens. Zij was bestemd voor de burgers van de Attische republiek, de Polis, die zich als een smalle scheidingsstrook tusschen de oude, door traditie beheerschte patriciërsstaat en de komende bureaukratische monarchie als een gemeenschap van burgerlijke vrijheid ontwikkeld had: iedere vrije persoonlijkheid was daarin nog een volwaardig burger, soldaat en mederegent. Deze opvoedingsmethode door middel van klassieke schrijvers was op zichzelf goed gekozen, want in hun werken werd op poëtische wijze het menschen-type weergegeven, dat het meerendeel der Polis uitmaakte. Maar op Salamis volgde Chäronea, op Perikles Alexander, en toen de Grieksche vrijheid voor de Hellenistische monarchieën geweken was, was ook de paedagogische situatie grondig veranderd, zonder dat evenwel zij, die daarbij in de eerste plaats betrokken waren, dit feit in zijn geheele omvang begrepen. Nu toonde de toestand, die gedurende de bloei-periode van de Polis zich ontwikkeld had, zijn keerzijde. Onder invloed van de opkomende filosofie ging de opvoeding niet meer uit van het leven zooals het werkelijk was, maar zooals de dichters het zich voorstelden. Dat scheen nog geen gevaren op te leveren, zoolang daarnaast nog een overeenkomstige werkelijkheid bestond, maar toen deze verdwenen was, bleef alleen nog de poëtische kopie daarvan over. De jeugdopvoeding behield haar oude vorm, maar werd beroofd van haar politieke inhoud, aan welke zij haar werkelijk leven te danken had. Ook de beste Romeinsche keizers konden aan die toestand niets veranderen, en zoo werd in de scholen voor rhetorica nog eeuwenlang over de dood voor het vaderland en over de vrijheid gedeclameerd, toen reeds lang in de werkelijke staat alleen nog Caesar telde met zijn beambten en legioensoldaten. De beheersching van de beide wereldtalen van die tijd en de vaardigheid in logische redentatie, die men zich door de studie daarvan eigen maakte, had ook in de

late oudheid nog praktische waarde, maar de voorstelling van de antieke mensch, zooals die bij de schrijvers leefde, was een ver verwijderd ideaal, aan welk de werkelijkheid in geen enkel opzicht beantwoordde. Zoo ontstonden reeds in de oudheid alle wezenlijke kenmerken van de humanistische beschaving, die dan in de school bleven bestaan. Maar terwijl het formalisme en het geringe contact met de bestaande werkelijkheid aan den eenen kant de groote nadeelen van dit opvoedingssysteem waren, boden zij aan den anderen kant juist de mogelijkheid, dat dit systeem kon worden overgeplant en weer kon ontluiken, zoodra de nooit geheel verdwenen geest der antieke oudheid weer opleefde, terwijl iedere poging, om de oude Attische en Spartaansche opvoeding werkelijk te vernieuwen, had moeten mislukken. De groote scholarchen, die de humanisten als een tweede generatie opvolgden, brachten toen in groote lijnen het werk tot stand, om volgens laat-antieke voorbeelden de nieuwe Latijnsche school op te richten, en gaven haar de vaste vormen, die zij nu nog heeft. Het was de taak van het rationalisme, om deze hogere school voorloopig theoretisch tot een algemeene volksschool uit te breiden, en tegelijk de natuurwetenschappen er in op te nemen. Dit nieuwe stadium in de geschiedenis van het schoolwezen vindt zijn volledig programma in de werken van *Comenius*. Hem treft weer het gewone lot der humanisten. Hij is wereldsch en toch van het aardsche leven afgewend. Hij, de groote balling, de zoon van een klein volk, dat zoo juist zijn politieke zelfstandigheid voor eeuwen verloren had, het hoofd van een ondergaande geloofsgemeenschap, kon met paedagogische denkbeelden slechts handhaven, als hij deze in een vaste en algemeene vorm wist in te kleeden. Hij vereenigde in zijn programma de moedertaal en het Latijn op één school, hij vereenigde het taalonderricht met de feitenleer, de wetenschap met het geloof, en legde deze school de taak op, de christenheid te hernieuwen en vrede te stichten. De mogelijkheden, die deze school bij de opvoeding biedt, zijn in het werk van *Comenius* consequent nagegaan, en men kan zeggen, dat de grenzen van zijn systeem met die van de school zelf samen vallen. Het baart daarom geen verrassing, dat de school later langs de weg, die hij vooruitgezien had, ver voortgeschreden is en toch het algemeene doel der opvoeding, dat hij haar toegewezen had, nooit ook maar bij benadering bereikt heeft. *Comenius* bleef

de groote theoreticus der school, totdat meer dan honderd jaar na zijn dood Pestalozzi kwam, gedurende wiens leven de gloriëtijd voor de school aanbrak.¹⁾

Nu we haar geschiedenis kennen, kunnen we de algemeene kenmerken der school vaststellen, waarbij we van den tegenwoordigen toestand uitgaan. De school is in de eerste plaats een instelling voor onderricht. Dat wil hier meer zeggen dan zoo nu en dan eens een les geven, wat bij iedere vorm van opvoeden voorkomt, terwijl dan daarnaast eigen ondervinding, zelfstandig leeren, gemeenschappelijke bezigheid, een belangrijke plaats innemen. Hier vormt een stelselmatige, gedurende alle tijden doorgevoerde wijze van lesgeven de grondslag voor de geheele opvoeding. Leeraar en leerling zijn door zuiver geestelijke banden met elkaar verbonden, niet door natuurlijke banden, zooals die b.v. tusschen vader en zoon bestaan in een familie, noch door een gemeenschappelijke onderneming, zooals baas en leerjongen. De leeraar is de drager van een hoogere kennis, die de leerling van hem moet ontvangen. In deze onderlinge verhouding zien wij nog de nawerking van die tusschen priester en novice, welke zich eerst langzamerhand van de religie heeft losgemaakt en wereldlijk geworden is. In de jongste vormen van het tegenwoordig leerplan kan men zien, dat de wereldlijke school uit de tempelschool voortgekomen is. Meestal vormen een geloofsbelijdenis, een bepaalde filosofische opvatting van de geschiedenis of bepaalde maatschappelijke omgangsvormen de achtergrond van het onderricht; is dit niet het geval, dan vormen toch de afzonderlijke vakken een gesloten geheel. In het middelpunt van het onderricht staat het boek. In een bepaald stadium van cultureele ontwikkeling berust iedere hoogere cultuur op de overlevering van religieuze of filosofische geschriften, die als heilig en noodzakelijk voor alle tijden beschouwd worden. Zulke boeken, die niet een of ander gebied van zakelijke kennis bestrijken, maar een visie van de wereld in religieuze, artistieke of wetenschappelijke vorm geven, beheerschen nog heden ten dage grootendeels het onderricht. Lezen, schrijven en vreemde talen werden oor-

¹⁾ J. Jakubec, Johann Amos Comenius, Praag 1928 (in de Engelsche taal), I. Kvacala, Johann Amos Comenius, Berlijn 1914, H. Staedke, Die Entwicklung des encyclopädischen Bildungsgedankens und die Pansophie des J. A. Comenius, Leipzig 1930.

spronkelijk niet voor praktische doeleinden geleerd, maar om de heilige boeken toegankelijk te maken, en zoo komt het, dat het taalonderricht nog heden de grootste plaats in onze scholen inneemt. De voornaamste inhoud van het onderricht is een algemeene *leer van de wereld* en de plaats van de mensch daarin, en de leerling tracht zich deze toe te eigenen en tot een richtsnoer voor zijn verdere leven te maken.

Beschouwen wij thans de school van sociologisch standpunt, om te constateeren, aan welke eischen van de moderne maatschappij zij in wezen voldoen kan en aan welke niet. Gedurende eeuwen geven de Latijnsche scholen, vooral de protestantsche, aan de geestelijke raadslieden van koningen en volken hun opleiding, zooals hun voorgangsters in de oudheid dit bij de filosofen gedaan hebben. Onder de leiding der geestelijken behartigt daarnaast de volksschool de religieuze opvoeding van de massa's in de stad en op het land. Langzamerhand gaat echter een groot gedeelte van hun invloed ook in de nieuwere tijd op de filosofen over, die in dienst van de absolute vorstenmacht en vervolgens van de opkomende burgerstand de moderne politieke, juridische en staatkundige systemen ontwerpen. Op hen volgt het leger van beampten, rechters en schrijvers, die de groote verandering van de feudale maatschappij in een burgerlijke doorvoeren. Ook deze groep ontvangt haar principe op de oude Latijnsche scholen. Ten slotte volgen als onderdeel der classes dirigeantes de mannen der wetenschap, die het natuurwetenschappelijk apparaat in dienst stellen van de moderne industrie, de landbouwkunde en de oorlogstechniek. Nu voor 't eerst ondergaat de school, die sedert de oudheid in wezen niet veranderd is, een uitbreiding. Naast de humanistische treedt de nieuwe mathematisch-natuurwetenschappelijke vorm der hoogere school naar voren, die het theoretisch grondbeginsel van de oude onveranderd overneemt. Zoo worden ten slotte alle groepen, die in de burgerlijke staat de heerschende klasse vormen, op deze school opgeleid. Duidelijk waarneembaar is haar rol in Frankrijk, waar alle resten van het feudalisme volkomen opgeruimd werden en de burgers de onbepaalde politieke macht overnemen. Hier wordt de school een der voornaamste centra der binnenlandsche politiek; juristen, geleerden en leeraren regeeren de staat, zelfs arbeidersleiders zooals Jaurès zijn hier humanisten. In alle landen echter doorloopen de hoogere standen niet alleen de hoogere school,

maar zij erkennen, dat zij een aanzienlijk deel van hun vorming aan haar te danken hebben. Niettemin zijn er onder de heerschappij der school belangrijke enclaves, die zich aan haar invloed onttrekken. Nemen wij tot grondslag voor ons oordeel de laatste tijd voor de wereldoorlog, in welke de school zich nog tot alles in staat achtte en alles van haar verwacht werd, dan komen wij tot de ontdekking, dat twee belangrijke functies in de maatschappij slechts in geringe mate door haar behartigd worden. De school, die bewust algemeene ontwikkeling tracht bij te brengen, moet in het algemeen van politieke en beroepsopleiding afstand doen. Alleen in een land als Frankrijk, waar de politieke ideeën humanistisch zijn, kan de school zonder bezwaar in de rechten en plichten van den burger onderrichten¹⁾. In de landen daarentegen, waar zooals in Engeland en Duitschland nog aanzienlijke resten van aristocratie en feudalisme overgebleven zijn, ontvangt de jeugd der hoogere standen een gedeelte van haar karakterontwikkeling en tegelijk daarmee haar politieke opleiding in bijzondere standenscholen, die een corporatief karakter dragen. In beide landen verschillen die in bijzonderheden en zij staan ook in verschillend verband met de school. De arbeidersjeugd wordt in al die landen volgens de van oudsher traditioneele wijze in de bedrijven zelf vakkundig opgeleid. Daarnaast geven de vakscholen met de overgeleverde onderwijsmethodes een algemeene inleiding in de beginselen van de staat en het beroep.

De school ontstaat dus uit een maatschappelijke toestand, waarin òf de geestelijke leiding òf het uitoefenen van heerschappij over de menschen de belangrijkste functie is. Koningen en filosofen, pausen en keizers vormden met hun gevolg een eigen, van de rest der wereld afgescheiden groep, die boven de bevrediging van de meest gewone verlangens verheven is. Toen de burger in hun midden kwam, leerde hij filosofeeren en dan ook regeeren, maar die wereld, die eigenlijk de grondslag van zijn macht vormde, bleef nog lang op de achtergrond, toen de industrie reeds de geheele bestaande constructie der maatschappij omverwierp²⁾. Toen echter trad de industrie met haar oorzaken en gevolgen, met de talrijke nieuwe eischen, die zij aan de mensch stelde, steeds

1) Vgl. uit de nieuwere tijd in het bijzonder P. Lapie, *L'éducation morale dans les écoles françaises*. (Revue pédagogique, d. 90, 1926, p. 103).

2) Vgl. Th. Veblen, *The theory of the leisure class*, London, 1924.

meer in het algemeen bewustzijn, en het overbrengen van de kloof, die tusschen haar en de traditioneele school bestond, is het eigenlijke doel der hervormers, die trachtten haar in de *werkschool* een nieuwe gedaante te geven. Het is hier niet de plaats, om deze beweging ook maar in 't kort te beschrijven, maar belangrijk voor onze gedachtengang is het, om *het verband tusschen de werkschool en de industrie* duidelijk voor oogen te hebben. Haar eerste voorstanders, in 't bijzonder Pestalozzi, gaan van de *huisindustrie* uit. Bij deze huisindustrie wordt al van kinderarbeid gebruik gemaakt en hierop voortbouwend trachten zij te bereiken dat het werk achter het spinnewiel en het weefgetouw een opvoedend karakter krijgt, om de kinderen op een hooger geestelijk peil te brengen en tegelijk de arbeidsprestatie's van het volk over 't geheel op te voeren. Met de achteruitgang van de huisindustrie en het verdringen van het handwerk door machine's, verdwijnt ook deze vorm van werkschool. De volgende groep van werkpaedagogen gaat van de kinderarbeid in de fabriek zelf uit. De schoolgebouwen werden met de fabriek verbonden, de dag werd aan werk en onderricht besteed. Maar wegens het mechanische en geestdoodende karakter van fabrieksarbeid moest het geheele streven van alle paedagogen en philantropen zich tot doel stellen, de kinderarbeid in de fabriek zoo veel mogelijk te beperken; een directe verbinding van de arbeid met de school was dus op deze grondslag niet mogelijk. Het werk van *Robert Owen*, de beroemde school van New Lanark¹⁾, die van 1816—1823 bloeide, was derhalve geen industrieschool, maar een volgens de beginselen van Rousseau en diens navolgers opgezette volksschool voor de kinderen, die in Owen's fabriek werkten. Owen deed zijn best, om ook het leven van de arbeiders in de fabriek en daarbuiten te hervormen volgens dezelfde philanthropische beginselen, waarnaar hij zijn school ingericht had, en zoo schijnt hij ons toch toe als een der meest beteekenende voorloopers der werkschool, welker opvoedkundige ideeën nog lang niet voldoende uitgebuit zijn. Maar de hervorming van het industriële leven slaat in de daarop volgende tijd een andere weg in, de fabrieken worden van het platte land naar de steden

¹⁾ F. Podmore, Robert Owen, London 1906.

²⁾ K. Friedrich (d.i. Karl Biedermann), Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung an die Schule. Leipzig 1852.

verplaatst, de kinderen blijven in het gezin, ook als zij in de fabriek werken, de fabrieksarbeid van kinderen onder 14 jaar wordt afgeschaft. Van groot belang voor de toekomst was de nieuwe stoot die de beweging uit de Noorsche landen, vooral uit Zweden, ontving. In deze dunbevolkte streken met weinig verkeer droeg de huisindustrie nog het karakter van handenarbeid en kunst en diende voornamelijk om in de huiselijke behoeften te voorzien. Handwerk en volkskunst in deze eenvoudige vorm, die noch een groot technisch apparaat, noch de samenwerking van velen vereischten, kon men gemakkelijk aan het bestaande schoolonderwijs aansluiten, en zoo ontstaat de *Slöjd*, een soort van arbeidsonderricht, die 't beste met de andere leervakken en hun bedoeling te vereenigen is. Het jaar 1848 vestigde opnieuw de aandacht op de werkschool. Nadien stijgt en daalt de beweging in aanzien met het toenemen en afnemen van de macht der arbeiders. De paedagogie stond over 't geheel genomen in het teeken van het liberalisme. Het kende geen principieele twijfel aan de school en het idealistisch karakter, dat zij aangenomen had, maar de verstandigsten onder zijn leiders zagen de noodzakelijkheid in, haar opvoedende invloed op de handarbeiders te vergrooten door werkonderricht er aan toe te voegen. De werkschool, die eerst een zaak van enkele paedagogen en psychologen geweest was, kreeg nu een meer schoolsch karakter. De voornaamste voorvechter van deze soort van werkscholen in Duitschland en daarbuiten is *Kerschensteiner*, wiens werkzaamheid van 1899 af ruim dertig jaar omvat¹⁾. In deze tijd ontstond het tegenwoordig nog heerschende begrip der werkschool. De *école active* van den paedagoog *Ferrière* uit Genève is weliswaar er aan verwant, maar wijkt toch in belangrijke punten van haar af; daarop zal ik nog terugkomen. Na de wereldoorlog ontstond verder een nieuwe soort van werkschool, die met een verandering in de toestand der industrie verband hield. De leidende paedagogen van de Sovjetrepubliek richtten, geheel overeenkomstig het karakter van hun staat, hun blikken op ideeën van Owen en andere socialisten en ontwierpen een programma, waarin het onderwijs en de opvoeding in nauw verband met de verschillende trappen van cultuur moesten plaats vinden, van de meest primitieve vorm van landbouw en handenarbeid af tot

¹⁾ G. Kerschensteiner, *Selbstdarstellung*, Leipzig 1930.

de moderne industrie toe. De werkschool veranderde hierdoor in de productieschool¹⁾). Ook in Duitschland werd deze opvatting van tijd tot tijd verdedigd.

Het woord „werk” is verwarrend. Iedere stelselmatige bezigheid, die een zekere mate van inspanning vereischt, kan volgens ons taalgebruik zoo genoemd worden, en in die zin is gedurende alle tijden en op iedere wijze in de school gewerkt. De geschiedenis der werkschoolbeweging, zooals wij die tot nu toe kennen, laat evenwel zien, dat deze opvatting van werk aan de staathuishoudkunde ontleend is, en als wij ons daaraan oriënteren, dan wordt ons dit begrip duidelijker.

In tegenstelling met zuiver hersenwerk verlangt het werk in deze beteekenis iets stoffelijks, waaraan het zich kan voltrekken, want dit geschiedt niet in een samenhang van abstracte voorstellingen, maar in de stoffelijke realiteit, die het verandert. Bovendien ontstaat door het werk de maatschappij, daar de werkende zich met zijn medemenschen moet vereenigen, om zijn arbeid te kunnen volbrengen. Al deze kenmerken van het werk nu, en dat is van paedagogisch standpunt bezien het belangrijke, verwekken in de werkende mensch een zekere innerlijke gesteldheid, die op een andere wijze niet ontstaan kan.

Wat kan nu de school doen, om de werkende mensch op te voeden?

Dat is de vraag, van welker beantwoording de beslissing omtrent de werkschool afhangt. Het is vanzelfsprekend, dat iedere scholing, die het kind op de een of andere wijze ontvangt, in de toekomst ook aan zijn werk ten goede komt. Het gaat bij de werkschool echter uitsluitend om de directe opleiding tot het werk zelf, en niet om de resultaten, die daarnaast door ander onderricht verkregen worden. Het onderricht vormt het middelpunt der school. We spreken daarbij wel van de leerstof, maar de eenige materie, die hier werkelijk veranderd wordt, is de ziel van de leerling zelf. De leerstof, van welke aard die ook is, wordt daarbij wel vervormd, opdat de leerling daaraan zijn kennis opdoet, maar daarna neemt zij haar oude vorm weer aan. Het onderricht verschilt van het werk verder daarin, dat het zich geheel afspeelt in de geest van de leerling en nergens daarbuiten tot een zakelijk

¹⁾ S. Hessen und N. Hans, Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen. Langensalza 1933.

resultaat leidt. Het wereldbeeld, de wetenschappen en hun resultaten, de kunstwerken, die het onderwerp van het onderwijs zijn, staan geheel op zich zelf, het onderricht voegt daar niets aan toe, zijn doel is uitsluitend tot de leerling zelf beperkt. Dientengevolge staat ook de studeerende als zoodanig alleen. Werk verbindt de mensch met zijns gelijken, studeeren isoleert hem. Het onderricht is op het individu gericht, en dit keert zich bij het leeren in zich zelf.

Evenzeer echter als het onderricht van het werk verschilt, onderscheidt zich de school van de werkplaats, en dit verschil komt niet overeen met dat tusschen opleiding en beroepsbezigheid. Reeds in de prille jeugd onderscheiden zich de handelingen, die tot het verwerven van nieuwe inzichten dienen, van andere, die betrekking op het milieu van het kind hebben. In de latere schooljaren treedt naast het onderricht in de regel ook de beroepsopleiding naar voren. En ook de volwassene leert nog en laat zich onderrichten, zoolang de dorst naar kennis in hem nog niet geheel verdwenen is. Maar als school en werk zoover van elkander verwijderd zijn, als inderdaad het geval is, dan moesten ook de pogingen der hervormers, om een werkschool van haar te maken een andere uitwerking hebben dan die, welke zij verwacht hadden. Alles, wat de beweging ongeveer in de laatste dertig jaar werkelijk bereikte, wordt veel juister door de Fransche en Engelsche begrippen „*école active*” resp. „*activity school*” uitgedrukt dan door het Duitsche „*Arbeitsschule*”, of het Nederlandsche „*werkschool*”. De Fransch—Engelsche uitdrukking duidt aan, wat bereikt is, de Duitsch—Nederlandsche, wat men had willen bereiken.

De methode van het onderricht stemt ten allen tijde overeen met de voorstellingen, die de paedagogen zich van het menschelijk inzicht gevormd hebben. De kennis, die als een openbaring der godheid beschouwd wordt en in heilige boeken staat, kan aan de leerling alleen autoritatief overgebracht worden, doordat zij hem verteld of voorgelezen wordt. Gaat de menschelijke geest er toe over, om de grondvormen van het inzicht, die hem vooreerst als onveranderlijk en van hogere oorsprong toeschijnen, te analyseeren, dan neemt de onderwijsmethode een uitgesproken logisch karakter aan. Onder dit gezichtspunt wordt vooral de nadruk op talen en wiskunde gelegd. Met de opkomst der natuurwetenschappen ontstaat een andere opvatting over het wezen van het inzicht,

dat nu als de verstandelijke verwerking der ervaring in nauw verband met deze beschouwd wordt. Deze opvatting, die vooreerst nog sterk idealistische elementen bevat, wordt in 't vervolg door psychologische en sociologische onderzoekingen dieper behandeld. De heftige strijd der philosophische scholen in de vorige eeuw kan de overeenstemmingen in hun opvattingen over de kennisleer niet camoufleren. De groote prestatie van de *école active* is nu deze, dat zij op deze grondslag een *nieuwe onderrichtsleer* ontwikkelt, waarbij de leerling geen pasklaar gemaakte leerstof inpompt, maar zelf ervaringen opdoet, en niet denkt volgens een logisch schema, maar vrij en zelfstandig nadenkt over hetgeen hij ondervindt. Zoo gaat de didaktiek met de veranderingen mee, die op het gebied der kennisleer plaats grijpen. In overeenstemming met de aansluiting van het onderricht aan eigen ervaring is het, dat aan de school de beginselen van handenarbeid en tuinarbeid als werkonderricht toegevoegd worden. Verder worden in het selfgovernment van de leerling de politieke vormen der democratie op de school toegepast.

Maar aan deze hervormingen zijn door de geaardheid der school bepaalde *grenzen* opgelegd, die niet te verwijderen zijn. De school omvat leeraren en leerlingen, bestaat dus niet uit gelijkgerechtigden, zooals de burgerstand in de democratische staat. In de verhouding tusschen leeraar en leerlingen speelt de autoriteit, die aan het selfgovernment paal en perk stelt, een groote rol. Het werkonderricht vermocht nergens een zelfstandige positie in de school in te nemen, omdat het altijd aan de belangen der wetenschappelijke vakken ondergeschikt bleef, geheel overeenkomstig de grondbeginselen der school. In de eerste plaats is de school overal gebonden aan een rooster, die door een hooger streven gedicteerd wordt, en die de grenzen, die de leerling zonder stelselmatige leiding zou bereiken, aanzienlijk overschrijdt. Daarom wordt ook in de *école active* voor de leerling het materiaal voor de ervaring, die hij verwerven moet, met zorg klaargemaakt en zijn zelfstandig werken staat voortdurend onder leiding en toezicht. Een principieel bezwaar tegen de didaktiek der werkschool ligt daarin niet opgesloten, omdat iedere vorm van opvoeding zulke bestanddeelen van fictie en spel bevat, maar men moet inzien, dat zulk opvoedend spel nooit tot de volle realiteit door te voeren is.

Werk is het gevolg van de nood des levens, het is uiterlijk

en verandert de werkelijkheid, naar welke de menschen zich richten moeten, de school daarentegen behoort overeenkomstig haar oorsprong tot het rijk van de geest, die zich waarnemend en denkend een beeld van de wereld vormt. Werk is noodzaak, geest — vrijheid, het eerste is handelend, deze kon=templatief. Werk vereenigt, geest isoleert. *Daarom kan de intellektueele mensch alleen met geestelijke onderwerpen, de werkende stand alleen door het werk zelf opgevoed worden.*

De leiding in de paedagogie berustte gedurende de af=loopende periode geheel bij de vertegenwoordigers der school. Zij trachtten de werkopleiding in de school op te nemen en het nieuwe doel door een uitbreiding van de oude vorm te bereiken. Een korrektie van dit idee is noodzakelijk. *Schoolvorming en werkopleiding* hebben ieder hun bijzondere voor=waarden en men moet ze bij de algeheele opbouw van het openbare opvoedingswezen naast elkander organiseeren in=plaats van ze te willen samensmelten. De school speelt daarbij ook in de toekomst een leidende rol, omdat zij in haar geschiedenis van twee duizend en vijfhonderd jaren het idee der algemeene opvoeding heeft ontwikkeld, dat ook voor de opvoeding van de werkende mensch fundamenteel is. De werkopleiding zal overal aan de bestaande inrichtingen voor werkonderricht en beroepsopleiding aangesloten worden. Hoe algemeen het probleem ook is, zoo zal de oplossing toch van de cultureele en politieke eigenaardigheden van ieder land afzonderlijk afhangen. Onmiddellijk na de wereldoorlog heeft *Charles Andler* een voorstel voor Frankrijk gedaan. Hij wil aan een élite van arbeiders, zonder ze voortdurend van hun werkplaatsen verwijderd te houden, een soort van hoogere werkopleiding geven, tot welk doel de hoogere vakscholen en de universiteiten moeten samenwerken. Voor deze opleiding bezigt hij een uitdrukking, die karakteristiek is voor de Fransche toestanden, „humanisme travailliste”¹⁾. Hier wordt dus voorgesteld, om de beroepsopleiding tenminste voor een uitgelezen groep tot een algemeene werkopleiding te verheffen. Dit idee zou echter, als men het in grootere omvang zou willen verwezenlijken, in de eerste plaats ook naar beneden moeten doorgevoerd worden en de beroepsopleiding ge=

¹⁾ Ch. Andler, *L'humanisme travailliste*, Paris. Vgl. ook E. Herriot, *Créer*, Paris 1925, en J. Wilbois, *La nouvelle éducation française*, Paris 1922.

durende de leertijd moeten hervormen. Deze is tegenwoordig geheel gespecialiseerd. Direct van de algemeen opvoedende school komt de jonge man in den regel in een bijzondere beroepsopleiding. In deze overgang schuilt nu, zooals de bemoeiingen in de verschillende landen dat aantoonen, een der belangrijkste problemen van de toekomstige schoolorganisatie. School- en werkopleiding moeten hier door een tusschenschakel met elkaar verbonden worden¹⁾. Misschien zal de proefneming met het „Landjahr” voor de jeugd, die de school verlaten heeft, zooals die tegenwoordig in Duitschland gedaan wordt, in deze richting tot een resultaat leiden. Het „Landjahr” kan aan de jongelieden, die later in de industrie gaan, een bredere grondslag voor hun beroepsopleiding geven, doordat het hen met de beginselen van het boeren- en handwerk vertrouwd maakt. Het is natuurlijk duidelijk, dat de opbouw van een georganiseerde werkopleiding ten nauwste samenhangt met het bedrijf zelf. Het gaat daarbij niet alleen om het opbrengen van de middelen door de gemeenschap en om organisatorische veranderingen bij de werkzaamheid der jongeren, maar om veranderingen in de opvattingen betreffende het bedrijf. De werkplaats, het landbouwbedrijf, de fabriek, die een zoo belangrijk aandeel in de openbare opvoeding moeten hebben, moeten zelf van paedagogische ideeën doordrongen worden. Opvoeding van de werkende mensch in het werk zelf heeft tot voorwaarde, dat dit in toenemende mate gehumaniseerd wordt.

Nemen wij de hier gegeven analyse der school aan, dan kan haar verhouding tot de romantiek korter weergegeven worden. Sedert het optreden van *Nietzsche* moet men van een *romantische paedagogie* spreken, waarvan het systeem nog altijd op een duidelijke voorstelling wacht. Haar kernbegrip is het *leven*. Voor deze beweging, die gericht is tegen de geweldige rationaliseering, die bij het ontstaan der moderne maatschappij overal heeft plaatsgevonden, is het leven het irrationeële zonder meer²⁾. Haar aanhangers staan, in tegenstelling met de reformisten, die de werkschool verdedigen

¹⁾ Vgl. Das neunte Schuljahr (met adviezen van Kerschensteiner, Spranger e. a.). Jena 1929.

²⁾ Vgl. E. Seillière, Introduction à la philosophie de l'impérialisme, Paris 1911; van denzelfden schrijver verder: Le comte de Gobineau et l'aryanisme historique, Paris 1903, Introduction; en: August Comte, Paris 1924.

revolutionair tegenover de school. In bijzondere jeugdbonden roepen zij eigen organen in dienst van de opvoeding in het leven. De tijd, waarin onder de jonge generatie deze beweging, die zich in alle landen van Europa doet gelden, ontstaan is, kan men niet nauwkeurig vaststellen. Tusschen 1870 en 1890 overschrijdt het liberalisme van de klassieke tijd in Duitschland, Frankrijk, Engeland en Italië het hoogtepunt van zijn macht, nieuwe bewegingen van nationalistische of sociaal-revolutionaire richting komen in haar plaats. Omstreeks 1890 neemt de geschiedenis der Europeesche jeugdbeweging een aanvang. Zij doorloopt achtereenvolgens verschillende vormen van organisatie, van de revolutionaire kringen van de begintijd via de groote democratisch georganiseerde jeugdverenigingen tot de organisatie van staatswege in de dictatoriaal geregeerde landen, waar zij bevoorrechte organen tot de vorming van politieke gezindheid worden. Zij tracht evenwel in alle gedaanten bepaalde blijvende kenmerken te bewaren, onafhankelijkheid tegenover de oudere generatie, levendige gevoelens en politieke gezindheid. Dat bepaalt ook haar verhouding tot de school. De school doet in de laatste periode van haar hervorming een reeks pogingen, om zich aan de romantische paedagogie aan te passen. De hervorming tot kunstopvoeding, die van Engelsche sociale hervormers als Ruskin uitgaat, toont romantische kenmerken. Het onderricht in alle nationale vakken wordt ten zeerste door haar beïnvloed. Verscheidene vormen der jeugdbeweging worden door de school overgenomen en bij alle leerlingen tezamen in toepassing gebracht. Verder vormen „*die Schulen der Lebensgemeinschaft*”, die na de wereldoorlog op verscheidene plaatsen in Duitschland bij wijze van proefscholen opgericht werden, een poging, om de school in haar geheel in de geest van deze beweging te hervormen¹⁾. De school doet ook hier, evenals bij de werkschool, haar best, de eischen der nieuwe beweging in haar eigen gebied op te nemen en in zooverre te vervullen als 't haar daar mogelijk toeschijnt. Maar ook hier blijkt het onmogelijk te zijn, om het oude met het nieuwe tot één geheel te vereenigen. Met de schoolinstelling is de leeraar als de drager der traditie en autoriteit noodzakelijk verbonden, daarom kan de jeugd daar het rijk der vrijheid niet vinden,

1) Th. Glass, Die Entstehung der Hamburger Gemeinschaftsschulen und die pädagogischen Aufgaben der Gegenwart. Berlin 1932.

dat zij zich ten allen tijde alleen door haar toevlucht tot de eigen generatie te nemen, veroveren kan. Ook is de school in haar wezen het gebied van de geest, in welks bereik men alleen in overdrachtelijke zin van daden kan spreken. In haar is dus een opvoeding tot een actieve houding tegenover het leven niet mogelijk. Pogingen van deze aard leiden altijd weer tot het internaat, maar dat is een verbinding van school en „Jugendheim”, en zijn bijzondere opvoedkundige mogelijkheden komen aan het „Heim” en niet aan de school toe. Om deze reden kan zij wel tot het politieke leven geestelijk voorbereiden, maar zij kan niet direct daartoe opleiden. De levensphilosophie, die uit oudere romantische wortels in de tweede helft der negentiende eeuw opnieuw opkomt, staat in tweevoudige tegenstelling tot de filosofie der rede, die als een vernieuwing van de leer van Kant optreedt, en die van het positivisme, waarin de oude empiristische richting der moderne filosofie zich met de geest van het industrialisme verbindt. Door deze tegenoverelkaarstelling krijgt het voor vele uitleggingen vatbare begrip „leven” een bepaalde beteekenis. In deze zin wordt dan bij de organisatie der openbare opvoeding aan de school, als het gebied der ideeën, en aan de werkplaats, als de plaats der arbeid, de jeugdvereniging als het levensgebied toegevoegd. Evenmin als het mogelijk bleek, de werkplaats met de school te doen samensmelten, kan ook de school in de zin der jeugdbeweging hervormd worden.

De openbare opvoeding moet derhalve in de toekomst zoo geregeld worden, dat daarin *school, werkopleiding en jeugd-leiding* naast elkander staan. Het is met het wezen der laatste geheel in overeenstemming, dat de leiding bij de jeugd zelf berust. Deze drie grondvormen der opvoeding vormen één geheel, oefenen dus een voortdurende invloed op elkander uit, zonder van hun eigen taak afstand te doen. De school doet van haar kant afstand van de suprematie, die haar op het gebied der opvoeding zoolang ten deel viel. Daarvoor wordt zij bevrijd van taken, die zij overeenkomstig haar karakter toch niet vervullen kan, en kan zij zich geheel aan haar eigenlijke doel geven.

PAEDAGOGISCHE ROMANS

Jeanne Galzy: *La femme chez les garçons.*
(Férenczi — Paris).

Pierre Richard: *Ma classe et moi.* (Perrin
— Paris).

DOOR

Dr. G. G. ELLERBROEK.

Het gebeurt niet vaak, dat „de klas” als onderwerp voor een roman genomen wordt, wel voor korte schetsen. Een van de redenen is zeker deze, dat de intrigue nodig voor een leesbare roman in dit onderwerp moeilijk gevonden kan worden, zelfs wanneer men het met de klassieke definitie van „roman” niet te nauw neemt. De afsluiting van een enigszins spannend gebeuren is bij een klasseleven moeilijk te geven, zowel wat het eerste als wat het tweede deel van deze term betreft. En dan wordt weer het individu onderwerp, in meer of minder nauw verband gezien met enige andere individuen (het gegeven van zovele boeken voor de schoolgaande jeugd). In het hierboven genoemde werk van Richard wordt die afsluiting verkregen, doordat het geheel zich afspeelt in één leerjaar, het hoogste van een Franse middelbare school en dus van nature zijn einde vindt in het eind-examen en het vertrek der leerlingen; ook is er een psychologische afsluiting in het leven van een der voornaamste personen die een corresponderende handeling met zich meebrengt. In het boek van Galzy is noch de eerste noch de laatste afronding tot een geheel gezocht en is alleen een zeker rijpen van het inzicht van de auteur (als lerares) oorzaak, dat men niet de indruk heeft, dat alles nog even goed 200 bladzijden door kon gaan. Ook leven de verschillende klassen hier weinig voor ons (hoe zou het overigens mogelijk zijn bij zo'n aantal?); intens leeft echter de lerares die er voor staat.

Deze bezwaren mogen een bewijs zijn voor de bovengenoemde reden, per slot van rekening zijn zij bijzaak. Hier is hoofdzaak: de inhoud, fond en niet forme.

Het boek van Galzy is het oudste; het verscheen in 1924 en is blijkbaar wel zoveel gelezen, dat de firma Férenczi er tien jaar later nog een goedkope uitgave van heeft durven geven. Het is een aaneenschakeling van korte hoofdstukjes, van een halve bladzijde tot een paar bladzijden, als beelden

van een film: herinneringen, geschreven in een sanatorium aan zee¹⁾, aan ruim twee jaar les geven aan een middelbare school voor jongens²⁾. De schrijfster vervangt als lerares een collega die naar het front is gegaan en krijgt dadelijk voor haar rekening 7 klassen van de 2e tot de 5e, tezamen 221 leerlingen; het hoogste aantal per klasse is 43 in een derde klas. Zij geeft het eerste jaar aardrijkskunde en geschiedenis; het tweede jaar heeft zij bovendien Franse taal en letterkunde, maar haar klassen zijn beperkt tot een 1e, een 2e en een 4e. De school ligt in Zuid-Frankrijk.

De waarde van het boek ligt voor ons voornamelijk in de opmerkingen en overpeinzingen op paedagogisch en didactisch gebied (van de letterkundige spreek ik hier niet). Er gaat een zeer suggestieve invloed uit van dit boek dat overal problemen raakt, die ook ons paedagogen elke dag bezighouden, en het meeleven met een Franse school doet beter voelen, hoe men overal en ieder jaar en bij iedere leerling weer in hoofdzaak voor dezelfde vragen staat. Er ligt een frisheid over dit alles, die onmiskenbaar boeit; enerzijds is zij de uiting van een jonge vrouw die in vele opzichten nog zoekt naar de oplossing van de problemen van elke dag; anderzijds heeft hier een talentvol en gevoelig schrijfster de gave dieper te zien en te voelen dan de oppervlakte en behoeden intuïtie en inzicht haar voor het weinig interessante modderen van een beginnend „paedagoog”.

Bijkans alle kleine en grote problemen, die ons middelbare schoolleven eigen zijn en vaak veel verder reiken, vinden wij hier terug. Het kan niet de bedoeling zijn ze hier alle op te sommen. Maar het feit dat ze alle komen bij deze lerares die, door haar verlangen naar waarheid en oprechtheid gedreven, zich angstvallig afvraagt of zij met haar onderwijs op de goede weg is, die, nog niet door sleur bevangen, alles durft te peilen op zijn innerlijke waarde, maakt het boek tot een van die geschriften, die den paedagoog van elken dag weer klaarder doen zien in zich zelf, die, op den keper beschouwd, niets „nieuws” brengen, geen „oplossingen” geven en toch een kostbare stimulans zijn. Trouwens, niet het vinden is vruchtbaar, maar het zoeken. Zo komen hier dan na de eerste

¹⁾ Berck, vanwaar de schrijfster de stof meebracht voor een ander boek: *Les Allongés*.

²⁾ Precies: de kursussen 1915—1916 en 1916—1917 met nog twee maanden van de volgende.

strubbelingen van de beginnelinge, wie „stilte” voorlopig het belangrijkste probleem lijkt een korte maar felle aanklacht tegen het gebrek aan paedagogische opleiding (hoofdstukje: *Lucidité*; laatste regel: *on a fait de moi un professeur. Qui m'a appris à enseigner?*), de eeuwige vraag naar het werkelijk nut van geschiedenis-*onderwijs*, het gemis aan contact doordat de klassen te groot zijn en te talrijk, een philippica tegen de banale opstellen, die de klas levert en waarin alle persoonlijk gevoel, alle zelf-zien ten enen male ontbreekt (een kwestie, die later nog eens weer fel naar voren komt en die samenhangt met het systematisch stel*onderwijs* dat niet alleen voordelen heeft), opmerkingen die verrassen door hun inzicht in innerlijk leven:

„Les enfants n'ont pas une âme neuve. Ils n'ont pas d'âme ou en ont peu. Tout en eux sommeille ou s'éveille si lentement que rien ne les éblouit. J'ai été comme eux sans nul doute. D'où vient que je m'attendais à trouver en eux ce qui n'y est pas: cette sorte de frémissante ingénuité?... Il faut beaucoup de temps et de réflexion pour s'étonner. De science aussi. Ce n'est que lorsque notre raison a pénétré et expliqué ce que nous pouvons saisir du monde qu'elle peut arriver à l'admiration. L'ingénuité ne s'obtient en quelque sorte qu'après un long travail d'adaptation. Elle est le dernier terme de l'expérience, de l'expérience extérieure, mais aussi de l'expérience intérieure. Il faut avoir beaucoup senti pour s'étonner de sentir, beaucoup réfléchi pour remarquer avec admiration les lois mystérieuses qui enchaînent nos pensées, beaucoup vécu pour que la vie surprenne comme un prodigieux miracle, beaucoup aimé pour arriver à l'émerveillement devant l'amour.” (p. 102—3).

Er is de reactie van de oorlog op de leerlingen (die uiterst lezenswaard is!), het intellectueel en artistiek peil van vele leerlingen die niet op de middelbare school horen, maar wier ouders verlost worden door het vooruitzicht van een „*profession sans risque*” (overschatting van intellectueel kunnen), diep-indringende woorden over „*servitude et grandeur universitaires*”, die misschien alleen zo geformuleerd konden worden door iemand die èn door de uiterlijke levensvormen héenziet èn nog niet geheel in het „vak” is opgegaan èn de scherpte van blik van den buitenstaander heeft behouden; opmerkingen over het benaderen van het innerlijk der leerlingen en hun individuele verschillen, over de stralenkrans van het

klassiekenonderwijs; een pleidooi voor een economische school dat zeker even klemmend is als vele lange artikelen; over jongens en meisjes in de vlegeljaren en de meerderheid van de laatste. Hoe de jongens in de lagere klassen ongevoelig zijn voor de tragedie van de dood (zeer lezenswaard is de bovengenoemde beschrijving van de wijze, waarop vooral zij op de oorlog reageren, die toch allen van nabij treft), voor werkelijk medelijden en smart; hoe alleen de zich ontwikkelende erotiek hen enigszins ontvankelijk maakt voor de liefde die een Racine beschrijft en ook de natuur op sommigen inwerkt. Daar tussen door vindt men langere en kortere opmerkingen en overdenkingen over alles en nog wat omtrent de leerlingen, de docente zelf, kunst en leven. Dat alles is nooit banaal, altijd lezenswaard, immer boeiend.

Het boek van Richard is in vele opzichten anders. Het verscheen in 1932, en verkreeg de prijs *de l'Enfance*, uitgelooft door de *Nouvelles Littéraires* voor een werk dat in staat zou zijn „de opvoeding te verbeteren door het werk van den opvoeder en de psychologie van het kind in het licht te stellen”. Het is opgedragen aan „mes chers élèves d'autrefois et d'hier” en omvat één leerjaar, drie kwartalen. Het is het boek van een paedagoog; dat van Galzy was van een zoekster. Het een sluit het ander niet uit, maar het accent valt hier wel op deze beide woorden, wil men de beide boeken duidelijk karakteriseren ten opzichte van elkaar. De hoogste klas telt 30 leerlingen van zestien jaar en ouder. De schrijver begint met een korte toespraak, waarmee hij de hoogste klas ontvangt: de nadruk zal in het komende jaar niet alleen op de boeken vallen, maar evenzeer op den mens. En hij vraagt zijn nieuwelingen op een hun verstrekt papiertje te willen schrijven: de schoolprijzen die zij behaald hebben, het boek dat de meeste indruk op hen maakte, het kunstwerk dat hetzelfde deed, de reisherinnering die hun het levendigst is bijgebleven. En dan langzamerhand tekenen zich voor ons af de voornaamste personen uit dat wereldje dat een jaar zo bijeen blijft vóór uiteen te vallen en wij leven dat jaar werkelijk zo intens mee, dat wij ons de klas kunnen voorstellen als een van de vele die de onze waren. De bespreking der opstellen, de moeilijke leerling, de lerarenvergadering die voor de beslissing staat of een leerling terug moet naar de vorige klas of niet, een paar van buiten gekomen leerlingen die de klas dreigen te bederven, een voetbalmatch, beleefdheid in de klas, voordracht en resumeren

van het gelezene, de bioscoop, een sterfgeval, moeilijkheden buiten de school in het huisgezin, het sexuele probleem, de voorbereiding van het examen, dat alles en meer dingen beleven wij werkelijk. Daarbij komen kwesties die meer in het bijzonder den leraar betreffen: de orde, de eeuwige vraag wat er bij de leerlingen beklijft en bij hoeveel, teleurstelling en troost. Er is een voorbeeld van een latijnse les die geen leraar koud kan laten en velen ten zeerste zal boeien; er is een Franse-litteratuurles (tegenstelling tussen Voltaire en Rousseau) waarbij de leerlingen als pleitbezorgers van de beide partijen optreden, die ongemeen boeit en stellig iederen nederlandsicus wel iets te zeggen heeft, terwijl de toestand waarbij dezelfde leraar Frans en Latijn geeft voor de litteratuur een „samenwerking” veroorlooft, die wel ideaal mag heten. Vele details uit het leven in en om de Franse school verlevendigen nog het beeld, dat dit boek ons geeft van een jaar klasseleven.

Zo zijn dit twee boeken van een soort, die zeldzaam is, omdat ze méér dan schrijverstalent alléén vraagt. Zowel de fijngevoelige schrijfster Galzy die sedert dien alweer in de school stof vond voor een zuiver en aangrijpend boek als de paedagoog Richard verdienen, dat hun werk gelezen wordt naast de meer technische vakkundige werken. Want in beide is zuiverheid, eerlijkheid, inzicht en oprecht zoeken van levende mensen, dat prikkelt en doet denken en de beste stimulans is voor goede paedagogiek; hun werk kan ons en onzen leerlingen slechts ten goede komen.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

WANNEER MOET HET REKENONDERWIJS BEGINNEN?

In het „Paedagogisch Tijdschrift voor het Christelijk Onderwijs” begint prof. dr. J. Waterink een serie artikelen over rekenen op de lagere school. In het eerste stuk, verschenen in de aflevering van Juli 1935 behandelt de schr. de vraag op welken leeftijd het rekenonderwijs moet aanvangen. Vroeger leerde men zoo goed als geen rekenen op de lagere school. Eerst in de 19e eeuw is het langzamerhand gewoonte geworden om in de eerste klasse met het rekenonderwijs aan te vangen. Is de ontwikkeling van het kind op zesjarigen leeftijd zoo ver gevorderd, dat men het kan leeren rekenen? vraagt prof. Waterink.

„Het antwoord op deze vraag lijkt heel eenvoudig. Men kan zeggen: honderd jaar lang heeft de school het gedaan en bij de overgrootte meerderheid der kinderen heeft de school er succes mee gehad, dus is het mogelijk om in de eerste klasse met het rekenonderwijs te beginnen.

En dan antwoorden wij: Inderdaad, het bewijs is geleverd dat men

beginnen kan met het kind te leeren rekenen. Nu bewijst dat natuurlijk nog niets. Immers, wanneer het iets zou bewijzen, zou moeten worden aangetoond, dat bij dit leeren rekenen van de kinderen niet ontzaglijk veel vruchteloze arbeid geschiedt en zou tevens moeten worden bewezen, dat het later beginnen met het rekenonderwijs voor de vorderingen van het kind niet gewenscht is."

Een zekere kennis van de practische beteekenis van het gebruik der getallen moet aan het eigenlijke rekenonderwijs voorafgaan. Het kind moet door ervaring geleerd hebben, dat 7 meer is dan 3. Het kind moet in het leven de orde der getallen hebben leeren kennen. Het moet aan de voorwerpen waarmee het in aanraking komt geleerd hebben, dat men aan een zeker aantal voorwerpen een ander aantal kan toevoegen, er ook weer een aantal kan afnemen enz. En dat telkens op zulk een wijze, dat er zekere vaste wetmatigheden zich aan het kind openbaren.

Dit vermogen om met getallen te functioneeren is niet bij alle kinderen op hetzelfde tijdstip aanwezig. Wel kan er eenig verband geconstateerd worden tusschen het I. Q. en de leeftijd waarop deze rekenfunctie zich begint te ontwikkelen. Volgens prof. Waterink begint de rekengeschiktheid aanwezig te zijn tusschen den zevenden en den achtsten verjaardag. Hij komt tot deze conclusie op grond van op uitgebreide schaal ondernomen proeven, die in een later artikel uitvoerig zullen worden beschreven. In dit stuk geeft hij van een 25 tal kinderen de gegevens: het I. Q. volgens de in prof. W.'s laboratorium gebruikelijke tests en de opgave van den leeftijd van het kind, waarop het kind geschikt was om met getallen te functioneeren.

„Deze leeftijd wordt uitgedrukt in twee cijfers. Het eerste cijfer is het aantal levensjaren, het tweede cijfer het daarbij komende aantal levensmaanden. 7.5 beteekent dus 7 jaar en 5 maanden. Halve maanden zijn alleen dan geïndiceerd, wanneer het gevonden tijdperk lag tusschen den tienden en twintigsten dag van een levensmaand. Beneden de tien dagen hebben wij afgerond naar beneden, boven den twintigsten dag afgerond naar boven.

Al de onderzochte kinderen waren tijdens het onderzoek leerlingen eener lagere school."

Nummer	I. Q.	Leeftijd waarop geschiktheid tot rekenen voor het eerst kon worden geconstateerd.	Nummer	I. Q.	Leeftijd waarop geschiktheid tot rekenen voor het eerst kon worden geconstateerd.
1.	1,05	7.5.	14.	1,08	7.4.
2.	0,97	7.10.	15.	±1,—	7.8.
3.	±1,—	7.6.	16.	0,90	8.1.
4.	0,94	7.11	17.	±1,—	7.6½.
5.	1,22	6.8.	18.	0,95	7.8½.
6.	1,09	7.6.	19.	1,04	7.6½.
7.	1,16	7.½.	20.	1,08	7.3½.
8.	1,42(!)	6.2.(1)	21.	0,84	?
9.	0,82	8.9.	22.	±1,—	7.6.
10.	1,05	7.5½.	23.	±1,—	7.5.
11.	±1,—	7.5.	24.	1,08	7.4.
12.	±1,—	7.7½.	25.	1,04	7.5.
13.	±1,—	7.6½.			

Nadat de schr. enkele gevallen (nos. 8, een buitengewoon intelligent kind, 9, een slechte leerling, 21, een rekendeziel) heeft toegelicht besluit hij:

„Uit deze en dergelijke gegevens kan in het algemeen de conclusie getrokken worden, *die reeds door anderen op verschillende wijzen werd vastgesteld*, dat omstreeks den leeftijd van $7\frac{1}{2}$ jaar bij de meeste kinderen de periode ligt, waarin zij geschikt worden om met getallen te functioneeren.

Eerst op dien leeftijd krijgen zij, wat men kan noemen, eenig inzicht de beteekenis van het werken met getallen. Zij hebben dan in het leven ervaren, dat men van objecten, die genomen worden onder een gelijk praedicaat, de frequentie, waarmee dit object aanwezig is, kan abstraheren. Zoodoende heeft het getal, waardoor deze abstractie wordt voorgesteld voor hen een zin gekregen.

De functie van optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en deelen hebben zij in het leven leeren kennen. Weliswaar nog in kinderlijken vorm, en op min of meer gebrekkige wijze, maar zij kunnen toch met getallen iets doen. En eerst dan is het oogenblik aangebroken waarop zij beginnen kunnen rekenonderwijs te ontvangen.

Wanneer men met kinderen van $\pm 7\frac{1}{2}$ à 8 jaar begint te rekenen, *komt men in drie maanden precies even ver als men in anderhalf jaar komt met jongere kinderen.*

Hieruit volgt natuurlijk de consequentie, dat het onverstandig van de lagere school is, om met het rekenonderwijs reeds in de eerste klas aan te vangen. Dit rekenonderwijs is dikwijls een marteling voor de kinderen en het is in elk geval een onverantwoordelijke tijdverspilling.

Een object voor bezuiniging ligt hier ook zonder eenigen twijfel. Doch daarover willen wij echter hier niet spreken.

In dit eerste artikel over de rekenmethodiek willen wij slechts concluderen, *dat het rekenonderwijs niet beginnen moet vóór ongeveer het midden van de tweede klas en ongestraft beginnen kan bij het begin van de derde klas van de lagere school.*

De door prof. Waterink aan de orde gestelde zaak is ook, zij het op andere wijze, behandeld door den heer J. Hommes: „Geen opzettelijk rekenonderwijs in het eerste leerjaar der lagere school.” (Paed. Stud. VII, bldz. 22 e. v.). Peter Sandiford vermeldt in zijn *Educational Psychology* (bldz. 374 en 375) studies van Ballard, Taylor en Haggerty over dit zelfde onderwerp. Zie ook *Teaching the essentials of arithmetic*¹⁾ van Ballard (bldz. 52—69) en *Methods and results in arithmetic*²⁾ van Larcombe.

P. A. D.

FRANSCH ONDERWIJS IN HET LATIJN.

Het fransche ministerie van onderwijs heeft j.l. November aan alle middelbare scholen een circulaire gezonden, waarvan de volledige text door 't Bureau International d'Education te Genève is gepubliceerd. Het gaat over het onderwijs in het Latijn in de 3 eerste jaren van den

1) London, University of London Press. 1928.

2) London, Nisbet. z. j.

6j. cursus. Sinds 10 jaar, lezen wij daar, arbeiden de leeraren aan de verjonging van dat onderwijs. Dientengevolge ontstond de behoefte aan aanschouwingsmiddelen, zooals bij 't onderwijs in de moderne talen al lang in gebruik zijn. Teeken- en taalleeraren hebben nu gezamenlijk wandplaten ontworpen, die in Juni in 't Musée pédagogique te Parijs ten toon zullen worden gesteld. Zij zullen 1.50 M². groot zijn, gekleurd, artistiek uitgevoerd en scènes uit het antieke leven voorstellen, alsmede landschappen, kleeding enz. Aan de hand hiervan zal de leeraar zijn leerlingen een groot aantal latijnsche woorden in onderling verband bijbrengen (dus: Comenius' Orbis Pictus aan den wand. G.). Als onderwerpen worden aangekondigd: 1. het schoolleven. 2. akker-, olie- en wijnbouw, jacht en visscherij. 3. huiselijk leven, een maaltijd en... een begrafenis, aan de Via Appria of bij Pompeï. 4. openbare werken, wegen, aquaducten (Pont-du-Gard): stichting eener colonie (Timgad bv.). 5. het openbare leven; een volksredenaar, handelstraat in Pompeï, baden. 6. het militaire leven, een kamp, een triumftocht. 7. het religieuse leven: publieke en huiselijke offers. 8. Kunsten en spelen, de Aubulana in 't theater, rennen in 't Circus Maximus, gladiatoren in 't Coliseum. Verder bevat de circulaire nog didactische raadgevingen.

't Geheel schijnt ons niet zoo nieuw als de fransche autoriteiten schijnen te meenen. G.

TIJDSCHRIFTEN.

Zeitschrift für Kinderforschung 44. 1 (1934).

IRMGARD INNECKEN. Was wird aus weiblichen Hilfsschulkindern? Sluit natuurlijk aan bij de mededeelingen op bldz. 147 e.v. Betreft 61 vrouwen die thans 31—48 jaar oud zijn. 75.4% worden geacht erfelijk belast te zijn; zij werden verdeeld in I. zwaar (12), II. middelmatig (28) en III. licht zwakzinnigen (21). Bij hun ontslag uit de school werden ze in staat gesteld hun eigen brood te verdienen, van 22 werd dit betwijfeld, van 9 onmogelijk geacht. Na 5 jaren bleken 37 = 61% er werkelijk toe in staat, 16 = 20% slechts voorwaardelijk en 8 = 13% in 't geheel niet. 42 = 76% verrichtten huiselijke diensten, waarvan 10 in 't ouderlijk huis, 30 als dienstboden. Van de zwaar zwakzinnigen zijn 6 spoedig getrouwd; en wel met normale mannen die hen steunden en hun defect aanvulden¹). 3 waren in een inrichting opgenomen, 2 in 't armenhuis. Van de tweede groep waren 16 gehuwd; bij 5 was 't huwelijk een totale mislukking, voor de anderen ook hier een uitredding en behoud; de 12 anderen behooren bijna alle tot de voorwaardelijk geslaagden. Deze groep toont groote verschillen, de derde is meer uniform; 18 werden als geheel, 3 als voorwaardelijk geslaagd aangemerkt; deze waren alle gehuwd, maar 't huwelijk gaf hun niet voldoende steun; van de 18 goedgeslaagden waren 15 gehuwd. Eenigszins onwillig erkent de schr. de groote waarde van 't huwelijk voor deze vrouwen. Eigenlijk a-sociaal bleken slechts 3 van de 61. Hoewel de meisjes doorgaans uit zeer groote families stamden (in doorsnee 6 à 7 k.), was hun vrucht-

¹) Zij worden daarom tot de voorwaardelijk geslaagden gerekend.

baarheid niet groot; 12 bleven kinderloos, 14 hadden slechts één kind, 11 2—4, 2 5 en 1 7, d. i. in doorsnee 3 à 4. Van 10 wordt de levensloop meer in bijzonderheden medegedeeld doch lang niet zoo uitvoerig als in 't vorig artikel.

Overzicht.

	Prognose der school			Levensvatbaarheid na 5 j.			Levensdeugdelijkheid		
	geheel	voorw.	niet	geheel	voorw.	niet	geheel	voorw.	niet
I 12	1	4	7	2	3	7	—	7	5
II 28	9	17	2	15	12	—	4	18	6
III 21	20	1	—	20	1	1	18	3	
	30	22	9	37	16	8			

G.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Dr. J. Waterink, *Hoofdpijnen der Zielkunde*. Zomer en Keuning, Wageningen, z. j. 263 p.

De schr. bedoelt voor studerenden en niet-studerenden een beknopt overzicht als eerste inleiding te geven. Daarin is hij ontegenzeggelijk geslaagd; het boekje is helder geschreven en brengt de groote hoofdzaken naar voren. Dat het modern-psychologisch georiënteerd is behoeft bij dezen auteur nauwelijks te worden verzekerd. Voor den deskundige biedt het, naar de aard van zijn bedoeling, weinig verrassingen; toch ontbreken ze niet geheel. In 't bijzonder denk ik daarbij aan de interessante beschouwingen (p. 142—146) over de psychologische zijde van het „overtuigd worden.” Nieuw was voor mij ook de beschouwing over heterotrope en heterotrope complexen (p. 184—188). Niet geheel duidelijk is mij geworden welk standpunt de schr. inneemt ten opzichte van de grens der verantwoordelijkheid. Op p. 159 lees ik: „Gelijk wij reeds zeiden volgt onze verantwoordelijkheid voor ons wilsbesluit daaruit, dat wij altijd willen ten gevolge van een zekere toestemming van ons „ik” in de richting van onze daad en in de richting van ons doel”. Daaruit volgt m. i. dat, waar die toestemming *ontbreekt*, van verantwoordelijkheid en dus ook van schuld geen sprake kan zijn. Voor „invallen”, voor „dromen” en andere half- en onderbewuste processen zou dus geen verantwoordelijkheid bestaan, althans geen andere, dan dat men — eenmaal gewaarschuwd — die onderbewuste neigingen ongewijzigd laat voortbestaan. Ikzelf ben geneigd de grens aldus te trekken, maar ik weet, dat deze afbakening eerder steun vindt bij de opvattingen van R. Katholieke, dan van Protestantse theologen. En een andere formulering, op p. 159, doet mij twifelen of ik den schr. goed heb begrepen. Ik lees daar: „Het „willen” . . . spist het zedelijk karakter van de menselijke handeling toe op zijn persoonlijke verantwoordelijkheid; hij heeft *bewust gewild* (curs. van den schr.). Dit beteekent natuurlijk niet dat een mensch ook niet verantwoordelijk is voor zijn begeerten en strevingen; ook zondige begeerten stellen hem schuldig. Maar *het is mogelijk door het*

bewuste willen begeerten en strevingen te bestrijden." (Curs. als boven). Is de mens nu toch verantwoordelijk voor dat, waaraan hij geen toestemming verleent, en dat hij bestrijdt, zodra hij het zich bewust wordt (en eerder kan hij het niet bestrijden)? Het is duidelijk, dat het hier geen louter theoretische quaestie geldt; voor de praktijk der opvoeding, in 't bijzonder van overconscientieusen is deze zaak van groot en direkt belang. Misschien vindt de schr. gelegenheid zijn mening bij een herdruk — die ik het verdienstelijke boek gaarne toe wens — verder uit te werken; nog liever echter zou het mij zijn als hij reeds eerder dit belangrijke vraagstuk nader belichtte.

Ph. K.

Dr. B. ter Haar Dzn., *Catechetische moeilijkheden en mogelijkheden. Bijdrage tot de didactiek van het godsdienstonderwijs.* Van Gorcum en Comp., Assen, 1934. f 2.90. 163 p.

De schr., aan de lezers van P. St. reeds bekend als auteur van *Heden- daagsche Karakterkunde* en als redacteur van *Jeugd en Godsdienst*, behandelt in dit geschrift — dat oorspronkelijk als Leidse dissertatie verscheen — een onderwerp, even belangrijk uit theologisch als uit paedagogisch- psychologisch oogpunt. Wat de eerstgenoemde zijde betreft wil ik volstaan met den belangstellenden lezer te verwijzen naar een bespreking van mijn hand in *Jeugd en Godsdienst*, mij hier tot de tweede zijde beperkende.

De schr. geeft, na een theoretische uiteenzetting over de gebreken van het huidige godsdienstonderwijs en de voorgestelde wegen ter verbetering, de beschrijving van een toepassing der Dalton-gedachte, door hem in de praktijk beproefd. Overeenkomstig de aard van godsdienstige vorming wordt echter slechts een deel van elk catechisatie-uur — zij het naar tijdmaatstaf ook het grootste deel — aan individueel werk besteed. De schr. geeft een overzicht van het schema van zijn stofindeling, van de taken en het gebruikte materiaal. Daarna bespreekt hij voor- en nadelen dezer methode, waarbij de eerstgenoemde blijken verre te overwegen. Dit wordt ook bevestigd door een enquête bij de leerlingen; merkwaardig genoeg geeft *geen* der meisjes de voorkeur aan de oude methode, onder de jongens, die niet meer op school zijn, is er een meerderheid vóór de oude methode, die echter met ongeregeld catechisatiebezoek blijkt samen te hangen.

Wie bedenkt, van hoe fundamentele betekenis, juist op reformatorisch standpunt, het „leren lezen” van den Bijbel voor de godsdienstige vorming is, moet Dr. ter Haar dankbaar zijn voor zijn pioniersarbeid. Moge zijn boek de aandacht vinden, die het ruimschoots verdient.

Ph. K.

Olive M. Jones, *Uit den mond der kinderen.* Kemink en Zoon, Utrecht. z. j. 210 p. f 1.75.

De zogenaamde „groepbeweging” of Oxford movement — niet te verwarren met de Oxford-movement in de Anglikaansche kerk uit het midden der voorgaande eeuw — is onder de vele en velerlei opwekkingsbewegingen van deze tijd voor zover ik kan beoordelen ongetwijfeld degene, die het dichtst staat bij de huidige psychologische en psycho-

therapeutische inzichten. Tot zelfs in schijnbaar onbetekenende technische details — ik denk aan het opschrijven der invallende gedachten, ook de aanvankelijk zinloos schijnende en het aanknopen van het zelfonderzoek daaraan in de dagelijkse „stille tijd” — vindt men overeenkomst. Reeds om die reden verdient deze vorm van zielzorg voor den modernen mens de aandacht van den paedagoog. A fortiori is dit het geval met het hier genoemde boek, het eerste uit deze kring, dat zich speciaal met kinderen, hun godsdienstige opvoeding en hun godsdienstonderwijs bezig houdt. Gaarne vestig ik er dan ook hier de aandacht op.

De schr. — naar zij in het eerste hoofdstuk (p. 5) meedeelt — door haar universitaire studie, die haar sterk onder de invloed brengt van het Behaviorisme¹⁾, van godsdienstig leven vervreemd, gaat bij haar opvoedingswerk onder moeilijke kinderen het probleem der godsdienstige opvoeding zien. De kindervraag: „Naar welke kerk gaat U?”, waarop zij slechts een ontwijkend antwoord kan geven, maakt dit vraagstuk tot een realiteit, en zij sluit zich aan bij de groepbeweging. Daardoor komt zij in aanraking met tal van kinder-moeilijkheden, want het is — zoals ik boven reeds aanduidde — vaste regel in elk huisgezin, dat tot de Groep behoort, eens per dag een tijd van rustige zelfbezinning en zelf-overgave te houden en daarbij de punten aan te tekenen, waar men beseft verkeerd te hebben gehandeld en gedacht. Het eerste deel van het boek: Ware verhalen over Geestelijke Ervaringen van kinderen, is vrijwel geheel op deze ervaringen opgebouwd. Wie zelf niet tot de Groep behoort, zal hier zeker menig vraagteken plaatsen, één ding moet echter, dunkt me, ieder onbevooroordeeld lezer opvallen: de kloof tussen volwassene en kind, die zo dikwijls bestaat, de zelfgenoegzaamheid en de valse autoriteit, die zo dikwijls de omgang met kinderen bederft, is hier volstrekt afwezig. Hier wordt werkelijk iets gerealiseerd van het verdwijnen van menselijk „prestige” als men staat voor God. Het zou natuurlijk onjuist zijn, op deze getuigenissen alleen een uitspraak te baseren; het zal moeten blijken of de Groepsbeweging de kracht heeft, ook op den duur deze vormen vast te houden en zuiver te bewaren, maar de mogelijkheid van een diepgaande steun en hulp voor het kinderleven schijnt mij hier zeker gegeven.

Het tweede deel van het boek: Hoe kinderen God leren kennen, behandelt in zijn hoofdstukken: Zoals twee onderwijzeressen het vertellen, Het nut van het verhaal, Over het van buiten leren van bijbelteksten, Enige aantekeningen over het leerplan en de methode, in hoofdzaak meer didactische vragen.

Ph. K.

Dr. A. H. Haentjens, *Inleiding tot de Dogmatiek*. Van Gorcum en Comp., Assen, 1934, 182 p. f 4,75. Bij intekening f 3,75.

Als No. 14 van de Serie Het Handboek, waarvan ik in Paed. St. XV, p. 370 het voorgaande deel aankondigde is thans de bovenstaande In-

¹⁾ Het origineel zegt (p. 44) „I then joyfully welcomed the psychology of the behavioristic school, because it helped out my theory that we would all be „good children” if people and circumstances did not produce evil thinking and evil doing.” De vertaling (p. 50), heeft hier helaas de bedoeling niet begrepen; zij spreekt van „de psychologische leer van de invloed van de omgeving.”

leiding tot de Dogmatiek verschenen. Het bevat na inleidende beschouwingen over dogmatiek als wetenschap en een beknopt overzicht der voornaamste dogmata en hun zin, een schetsmatigen opbouw der dogmatiek, die verdeeld is in de leer aangaande God, de Schepping en de Verlossing.

Ik heb mij niet kunnen ontrekken aan den indruk, dat dit boek hinkt op twee gedachten. Het wil enerzijds iets geven van een filosofie des geloofs op vrijzinnig standpunt, en dus niet een dogmengeschiedenis. Maar in zijn wezen is het niet systematisch, maar historisch georiënteerd. Dat het geen dogmatiek is in den gewonen zin van het woord, blijkt wel daaruit, dat de Kerk er eigenlijk geen plaats in vindt, maar waarom is dan het gehele boek toch gebouwd op de indeling van het oude dogma? Want feitelijk wordt bij elk onderdeel niet meer geboden dan een uitsprekingswijze der meningen daarover, met de nadruk op wat daarover in de 19e eeuw en speciaal van Vrijz. Prot. zijde is gezegd. Daardoor boet het m.i. ook voor het Vrijz. Prot. godsdienstonderwijs veel van zijn waarde in, en juist dit is het oogpunt, waardoor het voor de lezers van Paed. St. het meest belangwekkend zou zijn.

Ph. K.

Dr. G. Dieter, *Experimentelle Beiträge zur Typenkunde*. Bd. II. Typische Denkformen in ihrer Beziehung zur Grundstruktur der Persönlichkeit. Leipzig, Joh. Ambr. Barth, 1934. 233 p. M. 11.60.

Als Erg. Bd. 24 zur Zeitschr. f. angew. Psych. is het hier genoemde boek verschenen, waarvan het eerste deel werd aangekondigd in Paed. Stud. X, p. 266. De bedoelingen van dit onderzoek zijn in menig opzicht verwant met de onderzoekingen, in de laatste jaren door het Nutseminarium gedaan. Als bezwaar tegen de gangbare intelligentietests wordt aangevoerd, dat zij te atomistisch en quantificerend zijn. Men dient veel sterker op de kwalitatieve en typologische betekenis der antwoorden te letten. Des te meer valt het op, dat de tests, die gebruikt worden, eigenlijk alle nog aan de Methodensammlung van Stern en Wiegmann ontleend zijn. Wij vonden proeven met een Masselon-test (driewoordentest) verschillende analogietests, een ordeningstest naar verschillende principes, het ordenen van woorden tot zinnen, een definitietest, het aangeven van den zin van een spreekwoord en dergelijke. De proefpersonen zijn in hoofdzaak 18 jongens uit het 7e schooljaar van de leerschool van het Päd. Sem. der Univ. Tübingen.

Gedeeltelijk is het grote verschil in aanpak, ook in de verwerking, het gevolg van het feit, dat aan de samenhang van dit onderzoek met didactische vragen weinig aandacht wordt geschonken. En noch de vraag wat denken is in pregnanten zin, noch die naar de betekenis der instructie voor het logische denken, staat in 't middelpunt der aandacht. Van uit de probleemstelling, die ons bezig heeft gehouden, zou men de hier beschreven onderzoekingen eerder moeten qualificeren als een onderzoek naar fantasie-typen, dan als een naar denk-typen. Ten opzichte van deze en de conclusies voor het persoonlijkheidstype, die er mee samenhangen, verdient dit onderzoek echter zeker de aandacht.

Ph. K.

Karl Bühler: *Sprachtheorie*. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Fischer — Jena, 1934. R. M. 21.50, geb.

Over de primordiale betekenis van het taalprobleem — of juist: van de taalproblemen — hoeven we nauwelijks meer te spreken. Ieder weet, hoezeer de taal *conditio sine qua non* is van alle geestelijke ontwikkeling en van hoeveel betekenis zij blijft, ook daar waar denken en taal zich reeds goeddeels van elkaar geëmancipeerd hebben. Hoe belangrijk de vraag naar de structuur der taal dus geacht mag worden, vloeit uit het voorgaande voort en behoeft niet om zichzelfswil afzonderlijk betoogd te worden. Dat Bühler ons, na jaren van voorbereiding, dit boek schenkt, vervult ons met dankbaarheid en bewondering. Wat Bühler wil? Kan men ver over de 400 dichtbedrukte bladzijden in een kritiekje samenvatten? Of we het „met hem eens zijn”? In heel veel wel, in allerlei niet. Ook dat valt in zo kort bestek niet te bespreken. Natuurlijk is dit werk van groot belang voor taalleraren, waarom zou het minder belangrijk zijn voor de onderwijzers? Van het standpunt der kinderpsychologie als genetische psychologie kan men hier telkens velerlei vinden, dat van betekenis is. Zo b.v. een uitvoerige analyse der eerste „brabbelwoorden”. Hoewel Bühler niet in wezen alleen een taalpsychologie geven wil, spreekt het vanzelf, dat hij toch overwegend zowel daarop neerkomt als daarvan uitgaat. Wie dus taaltheoretisch kritiek mocht hebben, kan taalpsychologisch altijd nog zoveel leren, dat het boek alleen daarom al onze aandacht verdient. Dezelfde lezer echter zal ook in het taaltheoretische stellig de leerling van Bühler kunnen blijven in talloze aangelegenheden.

De hoofdzaak voor de paedagogisch geïnteresseerde lezer ligt echter op het terrein, dat wij in de aanvang reeds aanwezen: de algemene verheldering van zijn inzicht in de structuur der taal en haar uiterst gecompliceerde vervlechting, waardoor ieder, die zich ooit met deze vragen heeft beziggehouden, aanvankelijk a.h.w. verlamd wordt. Toch kan men in de didactische problemen van onze tijd op verscheidene gebieden geen stap meer doen, zolang men zich niet grondig op de hoogte gesteld heeft van de functie der taal in de menselijke psyche, in het geestesleven in ruimeren zin. De taalpsychologische literatuur is rijk aan beunhazerij en arm aan bijdragen of handboeken van kundige auteurs. Men moet nog steeds uit talloze tijdschriftartikelen en dgl. de gegevens bijeenstellen. En dan is het altijd Bühler, Bühler en nog eens Bühler, bij wien men terecht komt. Nu een groot, samenvattend werk te bezitten, is dus een vooruitgang van betekenis, óók voor de paedagogen.

M. J. LANGEVELD.

Die Erziehungsanstalt Schnepfenthal 1784—1934. Festschrift aus Anlaß des hundertfünfzigjährigen Bestehens der Anstalt, geschrieben von Johannes Ludolf Müller. Mit einem Geleitwort von Friedrich Ausfeld. (Buchhandlung der Erziehungsanstalt Schnepfenthal. 1934).

Dit gedenkboek is 'n kloek 8° werk van 331 bladzijden geworden; op zwaar papier gedrukt, en versierd met verscheidene portretten en

andere afbeeldingen, die op de instelling betrekking hebben. 'n Mooie gekleurde reproductie van 'n portretschildering van de stichter door Carl Budeus prijkt tegenover 't titelblad.

Niet al die ruim 300 bladzijden bevatten leesbare tekst; dit is maar 't geval met 195, die gevolgd worden door 7 bladzijden Anmerkingen. Verder komt dan 'n naam- en zaakregister van 3 bladzijden. De rest van 't boek wordt gevuld met 'n lijst van de namen van alle leerlingen, die in de 1½ eeuw 't instituut bezochten. 't Zijn er 2416; waarvan ook weer 'n naamregister volgt. En ten slotte komt dan nog 'n lijst van de namen van alle onderwijzers (280), die deze jeugd hebben opgevoed. Zowel van leerlingen als van onderwijzers worden enige bijzonderheden vermeld; waaronder ook hun geboorteplaats.¹⁾

Na 1½ eeuw heeft zich de stichting van Salzmann dus gehandhaafd. Wat meer zegt: ze heeft in wezen de sfeer en de bedoeling van haar oorsprong bewaard; heeft zich alleen, voor zover nodig, aangepast aan veranderde onderwijsomstandigheden. En zo ook aan de tegenwoordige geest in Duitsland — of liever — dat is, volgens de schrijver van 't gedenkboek, geen „aanpassen” geweest, maar was niet meer dan de voortzetting van de oorspronkelijke geest, t.w. die „der preußischen Aufklärung, gegründet von einem begeisterten Verehrer Friedrich des Großen”. Schnepfenthal is nooit afgeweken van 't geloof van z'n stichter „daß das deutsche Volk nur durch eine Erziehung gerettet werden kann, die Verantwortung tragen und Ehre lieben gelehrt hat”. Zo eindigt de tekst van dit boek. Er zullen ook nog wel tegenstanders van de geest van 't Derde Rijk zich met 'n zo omschreven opvoeding kunnen ver-enigen. 't Is maar wat er achter de woorden staat!

't Gedenkschrift is 'n prettig geschreven boek geworden, dat voor wie zich in Salzmann's leven en werken verdiept heeft, waarschijnlijk niet veel nieuws zal brengen; maar toch nog wel 'n enkele onbekende bijzonderheid geeft. Ook voor de verdere geschiedenis van 't instituut is 't natuurlijk van belang; al kunnen buitenstaanders gerust 't een-en-ander overslaan van wat over enkele mindere goden wordt vermeld.

Er blijft nog genoeg van belang over. 'n Paar dingen mogen hier worden aangestipt — waarbij ik me hoofdzakelijk zal bepalen tot de tijd van Salzmann. In de eerste plaats is interessant 't ontwerp dat Salzmann van 'n te stichten opvoedingsinrichting aan den hertog van Gotha toezond, en 't antwoord waarin hem werd toegestaan 't bedoelde instituut op te richten. Beide zijn in 't gedenkschrift in hun geheel afgedrukt.

Toen Salzmann gestorven was schetste de voortreffelijke onderwijzer en opvoeder GutsMuths, vooral bekend om z'n ijveren voor lichamelijke ontwikkeling, de betekenis van de overledene. Deze had, zoals hij schreef, zich in Schnepfenthal 'n monument gesticht waarvan de opschriften z'n pedagogische geest vereeuwigen. 't Eerste wees erop, dat Salzmann in „de schoot der natuur” z'n leerlingen meende te moeten

¹⁾ Zo telde ik 14 leerlingen uit ons land, en 1 uit Java en 2 uit West-Indië afkomstig. Maar of dit allen *Nederlanders* geweest zijn? Er zijn erbij met minder nederlands klinkende namen, b.v. Ardesch, Lothes, e.a. Maar Groote, van Limburg Stirum, Tollens zullen wel echte Nederlanders geweest zijn!

opvoeden; 't tweede betref de harmonische vorming van lichaam en geest; 't derde had betrekking op 't bewaren van de individualiteit van de kinderen; en 't vierde getuigde van de noodzakelijkheid, de leerlingen goed en ordelijk werkzaam te doen zijn.

In 't hoofdstuk over de zedelijke opvoeding wordt natuurlijk ook gesproken over de beloningen, in de vorm van vlijtkaatjes, met 'n ordeteken in 't vooruitzicht. Hier wordt eraan herinnerd, dat Salzmann zelf dit stelsel als „'n noodzakelijk kwaad” heeft gezien. En m. i. wordt terecht de opmerking gemaakt, dat men hem in deze alleen rechtvaardig kan beoordelen, als men z'n „Meritenwesen” opvat „als den Versuch eines gütigen Menschen, der in scharfen Gegensatz zu der damals noch barbarischen Schulzucht seine Zöglinge freundlich behandelt”.

We weten dat 't onderwijs in 't Schnepfenthal van Salzmann op 'n hoge trap stond, in veel opzichten z'n tijd ver vooruit was: 't blijkt ook uit 't korte hoofdstuk dat daaraan in dit gedenkboek is gewijd. In latere jaren heeft men zich in dit opzicht, soms met opoffering van menig waardevol eigens, aan 't openbare schoolwezen moeten aanpassen. Maar één ding is gebleven: Schnepfenthal is nog altijd, naar de woorden van z'n stichter, geen latijnse, geen franse, geen handelsschool, maar 'n opvoedingsinrichting. Zo zit ook nu nog iedere leerling voor elk vak in de klas, waarin hij volgens z'n vorderingen in dat vak thuishoort. Dit is alleen mogelijk, doordat er ongeveer voor elke 8 leerlingen 'n onderwijzer beschikbaar is!

De lichamelijke oefeningen waren van 't begin af 'n belangrijk onderdeel van de opvoeding — waaraan vooral de naam van GutsMuths verbonden blijft. Aardige illustraties, ontleend aan z'n *Gymnastik* (1793, 2e dr. 1804; deze laatste is in ons land bekend geworden door de vertaling van Jan van Geuns, in 2 delen resp. in 1806 en 1812 verschenen, die in 'n inleiding uitvoerig over Schnepfenthal schreef) versieren dit hoofdstuk.

Aardig is voorts 't hoofdstuk over de feesten en plechtigheden in Schnepfenthal.

Ik moet 't hierbij laten. Uitvoerig worden vervolgens de medewerkers van Salzmann besproken — waaronder zeer interessante persoonlijke heden; alsook 't vrouwelijke element. 'n Korte behandeling van Salzmann als volksofvoeder volgt dan. Vervolgens komt 'n herinnering aan de gasten en bezoekers van Schnepfenthal. En in 't hoofdstuk „C. G. Salzmanns Tod” staat 'n uitvoerig citaat, 'n waardering van hem door GutsMuths, die 't langst met hem had samengewerkt. Dan volgt de behandeling van Schnepfenthal onder de opvolgers van Salzmann.

P. L. VAN ECK Jr.

*The A. L. Geography Work=Books.
Geography by Means of Journeys. —
Land. Water. Air.* Arnold & Son — Leeds.

Een boekje, waarvan mij de betekenis ontgaat. Het bevat kaarten, waarop de grote ontdekkingsreizen zijn aangegeven: Columbus, enz.; voor de 20ste eeuw de vliegtochten van Cobham, Miss Earhart e. a. Elke tocht beslaat een aparte kaart. Daarbij spoorweg- en scheepvaart-route-kaartjes. En alles in duplo: op een blind kaartje kan door de leerling hetzelfde nog eens verwerkt worden.

H. EGGINK.

T. W. Powell. M. A., *Europe, A rational and suggestive testbook of geography for pupils in secondary and primary schools.* Arnold & Son — Leeds.

De ondertitel van dit boekje doet iets verwachten — helaas valt de inhoud erg tegen. De leerkaartjes zijn klein, bevatten veel topografie: in Italië Mt. Corno, Commachio en dergelijke overbodige namen; op de economische kaart van dit land tel ik alleen op Sardinië zes producten. De tekst lijdt aan eenzelfde overvolledigheid en — wat Nederland betreft — daarnaast aan onjuistheden. In elke alinea zijn er meerdere aan te wijzen. Het boekje schijnt in Engeland veel gebruikt te worden — is hier werk voor „Nederland in den Vreemde”?

H. EGGINK.

Richard Wilson, *Reading for Action.* London. Thomas Nelson and Sons Ltd. 4 deeltjes. z. j.

De titel is misleidend. Deze serie leesboekjes voor de lagere school bevat sprookjes, fantastische verhaaltjes, gedichten enz. Hier en daar een enkel „zakelijk” lesje. Maar stof tot dramatiseren geeft dit leesboek niet meer dan andere. De teekeningen zijn goed en prachtig van kleur. Voor samenstellers van Nederlandsche schoolleesboeken bevat de reeks geen enkel nieuw denkbeeld.

P. A. D.

Arthur Lichtenstein, *Can attitudes be taught?* John Hopkins Press, Baltimore, 1934, d. 1.25, 89 p.

Wie afgaande op den titel een onderzoek verwacht naar de mogelijkheid bepaalde gedragingen in feite aan te kweken, dus een onderzoek naar „leren handelen” zal zich teleurgesteld voelen. Onderzocht wordt veeleer of een oordeel van voorkeur gewijzigd wordt door een Course of Study en of dezelfde Course het *theoretische* oordeel wijzigt. Als voorbeeld van het eerste is gekozen „preference for a walk in the open to a moving picture show”. Als voorbeeld van het laatste „general scientificness and open-mindedness”.

Ook tegen de tests, waarmede deze opzet gecontroleerd wordt bestaan grote bezwaren. Het gehele onderzoek is dus m. i. weinig geslaagd.

Ph. K.

E. Lobet, *A propos de l'Orientation professionnelle.* Bruxelles, Lamartin. 1934. 6 frs. 47 p.

Een populaire uiteenzetting van het vraagstuk der voorlichting bij beroepskeuze en der plaatsingbureaux, die geen nieuwe gezichtspunten opent.

Ph. K.

SCHOOLVORDERINGEN EN INTELLIGENTIE

DOOR

P. A. DIELS.

De schoolvorderingen kunnen beschouwd worden als een voornaam rendement van het onderwijs. Er zijn tijden geweest, dat men zich bepaalde tot het constateeren van den stand van zaken, zonder zich af te vragen welke oorzaken aan het verschil tusschen de prestaties van verschillende leerlingen ten grondslag lagen. Nog minder deed men pogingen om de toestanden, die de minder gunstige resultaten beïnvloedden te verbeteren. Wie geen vorderingen maakte was dom of lui of onverschillig: de eenige remedie tegen deze euvelen bestond in het hanteeren van de wapenen der barbaren. Strenge straffen, onzinnige belooningen zouden de kwantiteit zoowel als de quantiteit van het schoolwerk opvoeren, meende men. Deze opvatting heeft een taai leven gehad en eigenlijk wordt ze, soms openlijk, maar meestal verborgen, nog in ruime kringen gehuldigd. Ons onzinnig stelsel van cijfers en rapporten, waartegen Gunning al zoo lange jaren tevergeefs gestreden heeft, hoort in deze periode van wat ik parlementair maar onderwijskunde zal noemen, thuis. Bekend is de boutade van, ik meen Heine, dat het verschil tusschen de regelmatige en de onregelmatige werkwoorden dit was, dat men bij het leeren van de laatste veel meer ransel kreeg dan bij het leeren van de eerste.

Later ontdekte men, dat een andere didactiek verbetering zou kunnen brengen. Als men rekening hield met den aard van het kind, de eischen van de leerstof en de rol van den onderwijzer in het leerproces, zou de gelukzalige periode aanbreken, dat allen alles konden leeren! Dat was het begin van de nieuwere onderwijsmethodiek, die onder den bezielenden invloed van het Herbartianisme tot ongekenden bloei kwam. Er is geweldig op Herbart en zijn volgelingen gescholden en ongetwijfeld hebben de lilliputters, de doorgefourneerde Hollandsche methodiekers, dien blaam dubbel en dwars verdiend, doordat zij een abstract beginsel en een psychologische werkhypothese als basis van hun didactiek aannamen. Toch is in dien tijd een hoogst verdienstelijk en laat ik er bijvoegen hoogst noodzakelijk, werk gedaan waarvan wij nu nog de vruchten plukken. Laat men toch niet vergeten, dat de Herbartiaansche methodiekers in de positie verkeerden

van de eerste kolonisten in Amerika b.v. Zij moesten het oerwoud van overleveringen en ruwe ervaring omkappen en den bodem ontginnen. Dat wij thans anders oordeelen en, over meer exacte gegevens beschikkend, andere wegen inslaan, geeft ons nog niet het recht smalend neer te zien op de pioniers der didactiek en ons op de borst te kloppen, dat wij het toch maar heerlijk ver gebracht hebben. Bij nauwlettende analyse kan men in de modernste didactische voorstellen Herbartiaansche stemmen onderscheiden. Het „leeren denken” b.v. is naar mijn meening nauw verwant aan de leertrappen uit de Herbart-Zillersche school.

Intusschen bleek het met de verbeterde didactiek toch ook nog niet gewonnen. De schoolvorderingen verbeterden inderdaad: er werden resultaten — en dat met groote aantallen — bereikt, die vroeger onmogelijk zouden geacht zijn, en die men later niet meer gezien heeft. Maar de resultaten waren meer schijn dan wezen. Nog was de ware aanpassing aan de kinderlijke psyche niet gevonden: het befaamde „gemiddelde kind”, die onvindbare Pimpernel, beheerschte het onderwijs: de overschaffing van het kinderlijk verstand, die allerlei onzijdigheden in het onderwijs introduceerde, was een ernstig euvel. Stanley Hall moest na Rousseau weer het kind ontdekken, het onlogische wezen, dat drie kwart fantasie is. Eilieve, ziet nu eens in onze dagen weer de propaganda voor het z.g. logische onderwijs. O, Herbart redivivus! Ik kan me niet voorstellen, dat de ervaringen uit de Herbartiaansche periode sommigen onzer moderne didactici onbekend zijn: hoe is het dan mogelijk, dat men in naam van het „leeren denken” kinderen van 10 à 11 jaar problemen voorlegt als: „Waarom is het zoo gunstig gelegen Frankrijk geen handelsstaat van den eersten rang geworden?” of „Waarom heeft Oostenrijk meer met het buitenland te maken dan Hongarije?” — onderwerpen, die misschien geschikt zijn als studieobjecten op de hoogeschool, maar die op de lagere school aanleiding geven tot een verfoeilijke verbalistische napraterij. „Wij moeten de onderwijskwesties bezien met het oog op de leerlingen en niet onder den gezichtshoek van uit de programma's en de reglementen”, zegt de auteur van het hierachter te vermelden boek¹⁾. En vooral niet van uit het standpunt van een

1) Marie Kaczynska, Succès scolaire et intelligence. Delacheux et Niestlé S. A. Neuchatel. 1935, bldz. 128.

psychologische theorie, die als werkhypothese misschien in bepaalde gevallen haar nut kan hebben, maar steeds de prioriteit dient af te staan aan de werkelijkheid van het levende kind. De schoolvorderingen, om bij ons onderwerp te blijven, bieden ons een zeer samengesteld vraagstuk aan; eigenlijk gezegd komt het neer op een synthese tusschen de aanpassing van het kind aan de school en de aanpassing van de school aan het kind. En vooral het laatste is het centrale probleem van alle didactiek. Je kan een paard wel naar het water brengen, maar je kan het niet laten drinken, zegt een Engelsch spreekwoord en als men meent, dat men door oefeningen in het leeren denken rijpe peren kan plukken in de lente, zal men bedrogen uitkomen. Alles heeft een optimum tijd: het lagere-schoolkind is nog geen logisch wezen, zooals de practijk van den dag ieder oogenblik bewijst¹⁾. Wil men de schoolvorderingen verbeteren, dan dient men de didactiek te baseeren op den kinderlijken aard.

Het is verwonderlijk, hoe stellig sommige stuurlui aan den wal het universeele middel tegen slechte onderwijsresultaten aanprijzen. In een onzer dagbladen las ik b.v. (van een „medewerker” nog wel): „De leermethode bij ons lager onderwijs is nu eenmaal ingesteld op het verzamelen van zooveel parate kennis. Dit is niet alleen het geval in het vijfde en het zesde leerjaar, maar het begint al in de eerste klas.... Hij (de leerling) heeft op de lagere school nimmer het „hoe” en het „waarom” van de dingen leeren kennen: hij heeft nooit achter de verschijnselen leeren zien.” Deze onzinnige aanklacht wordt dan besloten met het aanprijzen van de richting, die het Rapport-Bolkestein voor de selectie der a.s. M. O.-leerlingen wil inslaan! De groote hoop, die op gevorderden leeftijd evenmin het „hoe” en het „waarom” der dingen kent, die ook niet achter de verschijnselen kan zien (wat wonder, wie kan dat wel?), verbaast zich over de botzinnigheid van de practische paedagogen, die het eenvoudig vertikken zoo’n eenvoudige methode om de jeugd haar hersenen te laten gebruiken, toe te passen! Dr. de Groot bepleit, zooals men heeft kunnen lezen²⁾, een algebraïsche propaedeuse op de lagere school o. a. met het argument, dat de middelbare

) Vandaar het groote belang van het door prof. Kohnstamm begonnen onderzoek naar de *Kinderlijke logica*.

2) Paed. Studiën van 1 April, bldz. 40.

school te veel te doen heeft omdat de hoogeschoolen een deel van de wiskunde hebben afgeschoven op het M. O. Ik heb mij over deze argumentatie verbaasd en ben tot troost nog eens gaan nalezen wat Rousseau, Stanley Hall, Lighthart en Gunning over de ontijdigheid hebben geschreven. Het rekenonderwijs wordt onveilig gemaakt door „denkvraagstukken” en niemand zal zich meer dan schrijver dezes verheugen als deze antiekiteit op den didaktischen rommelzolder wordt gezet. Maar zie nu, hoe deze romansommen in lijviger vorm weer verrijzen in de ellenlange vraagstukken uit de zogenoemde denkend-lezend-rekenende richting. Bartjes zal zich in zijn graf verkneuteran, denk ik! En als ik dan lees¹⁾, dat de kinderen gerust langen tijd met één som kunnen worstelen en tobben en dat dit geen bezwaar is, vraag ik mezelf af: „Hoe komen ze er bij? Where is your control?” Is het te verdedigen het schoolkind op een dergelijke wijze te kwellen? Claparède zei eens: „Le tort de l'enfant est peut-être d'être trop docile, d'accepter trop facilement ce traitement contre nature. L'animal ne se laisse pas faire; quand on lui demande ce qu'il ne peut pas donner, il se débat, ou bien il refuse obstinément de rien savoir; et finalement, force est bien de tenir compte de sa nature propre. L'enfant, lui, est trop.... bon enfant.”

Inderdaad het kind is te goedaardig om zich op gewelddadige wijze tegen zijn geestelijke vivisectie te verzetten. Des te zwaarder rust op de practische paedagogen de verplichting het kind te beschermen, de natuur te volgen en de bekeringen der mythologische verzinsels te weerstaan. De lagere school moet den moed hebben uit eigen oogen te zien: ze heeft een bepaalde opdracht te vervullen, die door de wijsheid van den wetgever ruimte geeft voor behoorlijk didactische vrijheid. En daarom, broeders paedagogen, als men u met een „begrippen- en namenlijst” voor de aardrijkskunde aan boord komt, of als men u wil dwingen het lagere-schoolkind te doen verkillen in een sfeer van fantasieloos „denken”, of als men u een stukje algebra of meetkunde op het dak wil schuiven, dan zult gij vasthouden aan de paedagogische geloofsbelijdenis, dat de eigenaard van het kind ons voornaamste richtsnoer is. Hetgeen tevens beteekent, dat wij onverpoosd de

¹⁾ Allaart en v. d. Wijden, Eerst lezen dan rekenen. Voorwoord.

kinderlijke psyche moeten bestudeeren en kennis dienen te nemen van de resultaten van wat wetenschappelijke onderzoekers vinden.

Een van de meest urgente onderwerpen is de schoolloopbaan, het al of niet slagen in de school. De statistische gegevens van de laatste jaren geven duidelijk aan, dat het aantal mislukkingen op de lagere school ontstellend is. Hier helpt geen lieve moederen: er is wat loos. Waaraan ligt het, dat de school, hier zoowel als in het buitenland, slechts een gedeeltelijk succes kan boeken? Ligt het aan de „intelligentie”, de karaktereigenschappen, het milieu, de gezondheid der leerlingen? Is het waar, dat de slechtste leerlingen dikwijls het beste in hun leven slagen en dat de goede leerlingen soms mislukken of in elk geval slechts matig aan de verwachtingen beantwoorden? Is de school wel aangepast aan het kind, niet het abstracte „gemiddelde” kind van het klassikale onderwijs, maar het levende kind van vleesch en bloed? Stuiten we bij het onderzoek op factoren, die niet te verbeteren zijn of zijn er didactische of organische maatregelen te nemen die het kind en de school verder brengen? Hebben de onderwijskrachten voldoende paedagogische bekwaamheid? Is de hoofdleiding van het onderwijs wel in handen van ter zake kundigen? Het aantal van dergelijke vragen zou nog met ettelijke te vermeerderen zijn. Het is duidelijk, dat een onderzoek naar den stand van zaken hoogst noodzakelijk is, en tevens, dat slechts psychologisch geschoolde paedagogen daarmee belast dienen te worden. Of paedagogisch geschoolde psychologen. Het getal van deze werkers is in ons land uiterst gering, waarschijnlijk door het feit, dat slechts weinigen zich de weelde kunnen veroorloven zich aan dezen weinig lucratieven arbeid te wijden. Vergelijkingen met het buitenland zijn in ons land alleen dan getapt, indien ze ten voordeele van Nederland uitvallen. En daarom zal ik over dit punt niet verder uitweiden en slechts opmerken, dat in ons goede vaderland allerlei gratuite beweringen kunnen geuit worden, zonder dat ze aan den kaak gesteld worden. Men meent b.v., dat een verbetering, of liever een verandering, in de didactiek het intellectuele peil der leerlingen zal verhoogen, men slaat de handen in elkaar van verbazing als een ondernemend journalist aan het groote publiek vragen stelt over parate kennis en daarop treurige antwoorden krijgt, men heft een krijgs-geschreeuw op, als de school een weinig parate kennis muur-

vast tracht vast te leggen.... och, als wij practici naar al die stemmen moesten luisteren en doen, wat die goedmeenende naïve buitenstaanders ons voorhouden, het onderwijs zou nog groter janboel worden dan het thans, volgens sommigen, reeds is. Laten wij liever luisteren naar wat inderdaad deskundigen ons te zeggen hebben.

Een van deze is Dr. Marie Kaczynska, schoolpsychologe te Warschau, die in het op bladz. 194 genoemde werk op grond van haar onderzoekingen een beschouwing geeft over de schoolvorderingen in verband met de intelligentie.

Prof. Ed. Claparède schreef het voorwoord. Het is zonderling, zegt hij, dat de geweldige menselijke machine die het onderwijs is, dag in, dag uit, bijna zonder ophouden voortwerkt, zonder dat er een ernstig onderzoek naar de resultaten wordt ingesteld. Natuurlijk wordt overal op de wereld geëxamineerd, geïnspecteerd, geanalyseerd, maar een onderzoek naar de leerlingen zelf, naar hun intellectueele bekwaamheid, hun aanleg, hun milieu geschiedt slechts sporadisch. Het verband tusschen schoolvorderingen en intelligentie — het onderwerp dezer studie — is nog niet duidelijk. Er schijnt iets te haperen: niet altijd zijn de beste scholieren de meest intelligente, er zijn immers talloze factoren, die een „normale” verhouding kunnen beïnvloeden. Volgens de onderzoekingen van mevr. Kaczynska bedraagt de correlatie tusschen de schoolvorderingen en de intelligentie 0,695, van de begaafden zijn 43% beneden het peil, dat hun intelligentiequotient zou doen verwachten, 57% van de minder begaafden hebben betere schoolvorderingen dan hun I. Q. zou aanduiden. Deze gegevens geven duidelijk aan dat de schoolvorderingen van meer factoren afhankelijk zijn dan van de intelligentie alleen of dat „intelligentie” iets anders is, dan wat door „intelligentietests” wordt bepaald, een feit dat ieder als vanzelfsprekend zal onderstrepen. Het vraagstuk is, vooral in Amerika op groote schaal onderzocht. In haar hoofdstuk I („Historique”) doet de schr. daar verslag van. Ze vermeldt daar o.a. een werk van Ch. John, *Educational achievement in relation to intelligence*¹⁾, die o.a. de volgende

¹⁾ Cambridge Harvard University Press, 1930.

correlatiecoëfficiënten geeft met betrekking tot de schoolvorderingen: intelligentie 0,68, geestelijke rijpheid 0,66, mondeling uitdrukken 0,63, persoonlijkheid 0,625, vlijt en arbeidsgewoonten 0,60, lichamelijke gesteldheid 0,38, geregeld schoolbezoek 0,24, huiswerk 0,19, paedagogische bekwaamheid van den onderwijzer 0,045, schoolgeld 0,02¹⁾. Natuurlijk zijn deze zoo solied uitziende cijfers aan critiek onderhevig, de quantitative methoden, in Amerika zoo geliefd, beginnen op hun fundamenten te waggelen. Mevr. K. maakt er aanmerking op, dat zoo weinig aandacht is geschonken aan het huiselijk milieu. In haar onderzoek heeft zij deze belangrijke factor terdege in aanmerking genomen, zooals blijken zal.

Het onderzoek van mevr. K. liep over 1046 kinderen van 7—15 jaar, leerlingen van 14 scholen in verschillende buurten van Warschau. Het bestond uit een *quantitatief* (v.n. statistisch) en een *qualitatief en individueel* gedeelte.

I. Het eerste omvatte een intelligentie- en een schoolvorderingenonderzoek van alle kinderen, benevens een medisch onderzoek en een onderzoek naar de huiselijke omgeving van 138 kinderen. De gebruikte intelligentietest was een gewijzigde De Sanctis-test voor kinderen van 4—9 jaar en een andere die ontleend was aan tests o. a. van Burt. De schr. geeft slechts zeer summier eenige reken-schap voor het gebruiken van dit testmateriaal. Ze begeeft zich opzettelijk niet in de discussies omtrent den aard van de „intelligentie”. De verbale tests zijn het meest in overeenstemming met de tegenwoordige onderwijspractijk. „Je ne m'intéresse dans celle étude qu'à la forme de l'intelligence qui se manifeste à l'école et qui est nécessaire à l'écolier pour progresser dans cette étude” (p. 42).

De schoolvorderingen-tests waren: één voor stillezen (model Haggerty)²⁾, een voor spellen en twee voor rekenen (cijferen en vraagstukken)³⁾. Het huiselijk milieu werd onderzocht

¹⁾ De commentaar op de lage corr. coëf. voor huiswerk etc. zal ik wegens plaatsgebrek achterwege moeten laten.

²⁾ De Haggerty test bestaat uit het afmaken van een onvoltooide teekening volgens aanwijzingen, het onderstrepen van het belangrijkste woord in een gelezen passage, een ja—neen test enz. Dr. K. gebruikte de twee eerste genre's.

³⁾ Er zou gemakkelijk critiek te leveren zijn op de keuze van de schoolvorderingentests in dit onderzoek gebruikt. Daar ze echter slechts als vergelijkend materiaal dienst deden, doet critiek hier weinig ter zake.

door een aantal onderwijzeressen volgens eenige eenvoudige criteria.

II. Het individueel onderzoek liep over 110 leerlingen van een school waaraan dr. K. sinds verscheidene jaren als psychologe verbonden is. Ze kende de kinderen, kon ze gadeslaan in hun omgang met anderen, deed huisbezoek, onderzocht hun intelligentie en zoo noodig ook hun geheugen, fantasie etc. Het oordeel over de schoolvorderingen geschiedde door de onderwijzers. In dit verband geeft dr. K. een beschouwing over de voor- en nadeelen van de schoolvorderingstest en het onderwijzersoordeel, (bldz. 32 e.v.). Kortheidshalve vermeld ik haar conclusie, dat de schoolvorderingstest iets anders toetst dan de onderwijzers, de eerste onderzoekt het weten (kunnen) op een bepaald tijdstip, de laatste de vorderingen.

Zoals in studies als de hier besprokene gebruikelijk is worden in uitgebreide statistieken het resultaat van het onderzoek gedetailleerd weergegeven. Daaruit blijkt ten opzichte van het massale testonderzoek (1046 l.l.), dat er een nauwe correlatie bestaat (0.688) tusschen „intelligentie” en schoolvorderingen. Geen enkele leerling met een I. Q. beneden 80 had voldoende in de schoolvorderingen, terwijl de begaafden met een I. Q. boven 120 minstens voldoende hadden. Terzelfder tijd blijkt, dat er andere factoren behalve de intelligentie, invloed uitoefenen op de resultaten van het schoolwerk en wel dat zij de prestaties der begaafden in ongunstigen en die der minderbegaafden in gunstigen zin beïnvloeden. De jongens zijn gevoeliger voor deze afwijkingen dan de meisjes. Naarmate de leerlingen ouder worden zakt het intelligentiepeil zoowel als dat der schoolvorderingen. Dit kan verklaard worden doordat de lagere school op ongeveer 11-jarigen leeftijd zijn beste leerlingen afstaat aan het M. O., maar ook de geringe aanpassing van de school aan de leerlingen draagt daarvan de schuld. Een van de overzichten uit het werk moge sommige dezer opmerkingen illustreren.

Het percentage betere en slechtere resultaten ten opzichte van het gemiddelde¹⁾.

Leeftijd	Resultaten	Totaal		Jongens		Meisjes	
		Intell. Schoolv.		Intell. Schoolv.		Intell. Schoolv.	
10	Beter dan het gem.	42,5	34,7	48,4	43,3	37,5	26,0
	Slechter „ „ „	3,9	3,3	5,0	6,7	2,7	0
11	Beter dan het gem.	32,3	31,5	33,0	36,2	31,7	26,8
	Slechter „ „ „	15,2	7,7	17,0	10,4	13,4	4,9
12	Beter dan het gem.	26,0	29,7	26,1	27,3	26,0	32,0
	Slechter „ „ „	27,5	17,9	25,1	15,9	30,0	20,0
13	Beter dan het gem.	17,6	19,6	23,6	13,9	11,5	25,2
	Slechter „ „ „	27,2	18,7	23,6	16,7	30,8	20,7
14	Beter dan het gem.	6,2	9,6	9,0	9,0	3,4	10,1
	Slechter „ „ „	36,9	22,8	40,3	25,3	33,6	20,3
15	Beter dan het gem.	0	0	0	0	0	0
	Slechter „ „ „	42,6	31,8	38,6	29,6	46,6	34,0

¹⁾ Tot goed begrip van deze tabel het volgende:

Met het *gemiddelde* bedoelt mevr. K. een I. Q. van 109—90 en een S. Q. (schoolvorderingenquotient) ook van 109—90. In de „tableaux de corrélation” (p. 46 e.v.) vinden we b.v. dat er 60 tienjarige jongens onderzocht zijn. Daarvan hadden 29 een I. Q. boven 110 (48,4%), 3 een I. Q. beneden 90 (5%). Wat de schoolvorderingen betreft hadden 26 een S. Q. boven 110 (43,5%) en 4 een S. Q. (6,7%) beneden 110.

Voor de 73 meisjes van 10 jaar zijn de uitkomsten:

		"Intelligentie,,					Aantal
		boven 120	119—110	109—90	89—80	79—70	
School- vorderingen	boven 120	5	1				6
	119—120	5	4	4			13
	109—90	2	9	41	2		54
	89—80				0		0
	79—70					0	0
			12	14	45	2	0

De vet gedrukte cijfers geven de resultaten aan van de overeenkomstige uitkomsten betreffende intelligentie en schoolvorderingenonderzoek.

Een afzonderlijk onderzoek naar het verband tusschen schoolvorderingen en milieu bij kinderen van 7 à 8 jaar gaf tot uitkomst, dat er zeer zeker een nauw verband is tusschen intelligentie en schoolvorderingen, maar dat deze laatste (evenals tot op zekere hoogte de „intelligentie”) weer afhangen van het milieu; vooral bij oudere leerlingen.

In het derde gedeelte van het boek: „Recherches en profondeur” vinden we, zooals gezegd, een poging om de oorzaken of oorzaken van het verschil in intelligentie en schoolvorderingen langs individueelen weg kwalitatief op te sporen (zie hierboven). Van de 235 leerlingen der onderzochte school hadden 37 (15%) een I. Q. van meer dan 120: 13 jongens (13,3%) en 24 meisjes (17,5%). Van de 37 leerlingen werkten 13 (35%) beneden hun intellectueel peil, dit geldt meer voor de jongens dan voor de meisjes. Deze 13 zijn weer door de schr. afzonderlijk onderzocht, ze geeft van elk een „portrait individuel”, interessante lectuur, waarnaar ik helaas moet verwijzen. De gegevens leiden er toe de oorzaken van de discrepantie toe te schrijven aan de behoefte aan lichamelijke beweging (vooral bij de jongens), een zwakke gezondheid of lichamelijk gebrek, slechte huiselijke omstandigheden, gebrek aan plichtsbefef, verkeerde arbeidsgewoonten en daardoor overlading.

Op dezelfde wijze werden de goede, de zwakke en de ongeschikte leerlingen onderzocht. In alle gevallen, waarin een verschil tusschen intelligentie en schoolwerk te constateeren was, kon men dezelfde oorzaken als bovengenoemd aanwijzen.

Tot welke conclusies komt de schr.?

Ze constateert, zooals reeds is aangegeven, een sprekend verband tusschen schoolvorderingen en intelligentie, maar tevens, zij het in mindere mate, tusschen de resultaten van het schoolwerk en het huiselijk milieu. De gezondheidstoestand van den leerling schijnt zijn vorderingen niet noemenswaard te schaden. Verder zijn sommige karaktereigenschappen: nauwkeurigheid, regelmaat van werken, enz. in een woord arbeidsmethode voor het welslagen onontbeerlijk. En vooral ook plichtsbefef. „Parmi les jeunes élèves qui travaillaient bien, il y en avait aussi auxquels il n'était pas besoin de rappeler leurs devoirs. C'étaient surtout des fillettes. Mais il y en avait d'autres, plus particulièrement des garçons, qui étaient bien

surveillés à la maison." Een opmerking die met de ervaringen der practijk geheel overeenstemt. Men kan nog van meening verschillen hoe dat plichtsbef bij te brengen. De school is beter aangepast aan de psychologie der jongens dan aan die der meisjes. De minderbegaafden loopen gevaar ontmoedigd te worden, doordat ze voor een te zware taak gesteld worden, vandaar de zucht zich op ander terrein te willen onderscheiden enz. (Adler). De kinderen der gewone lagere scholen hebben thans niet dezelfde „forces vitales” als die uit vroegere perioden. Ze worden verkeerd opgevoed in het gezin, waar dikwijls verslagenheid, luiheid, oneenigheid heerschen, waarin de morele atmosfeer ongezond is. Het eerste schooljaar is van buitengewone beteekenis voor de verdere loopbaan van het kind in school. De schr. bepleit een houding ten opzichte van het kind, zooals Ligthart al voor zoovele jaren met talent en succes heeft gepropageerd. Daarom is de rol van den onderwijzer in het schoolleven van zooveel gewicht. „Il faudrait que l'école fût jugée non seulement au degré des résultats scolaires atteints, mais encore selon la satisfaction intime des élèves et leur adaptation normale au travail et à la vie scolaire.” En met buitengewone ingenomenheid besluit ze met een peroratie op de noodzakelijke liefde voor het kind, die elke opvoeder als allereerste artikel van zijn geloofsbelijdenis dient te onderschrijven. „Aimer l'enfant, alpha et oméga de l'art de l'éducation”, zooals Claparède in 1934 schreef. We mogen in alle bescheidenheid mevr. Kaczynska wijzen op onzen Jan Ligthart, die dezelfde gedachte als leidend motief van zijn levenswerk nam.

De indruk, die deze studie achterlaat, is de samengesteldheid van het probleem. De programma's van de scholen richten zich uit zich uit den aard naar den gemiddelden leerling en tenzij de onderwijzers zich daarvan helder bewust zijn en de noodige paedagogische bekwaamheid (handigheid) hebben, wordt aan de begaafden en de zwakken onrecht gedaan. De bijzondere soorten aanleg, waarop de school weinig of geen beroep kan, wil of mag doen, komen niet uit: vandaar de opzienbare gevallen, dat slechte leerlingen later toch zoo goed in het leven slagen, al moeten we er aan toevoegen, dat die gevallen niet zoo talrijk zijn als het groote publiek wel meent. Anderzijds vragen wij ons bij herhaling af: „Waar blijven toch onze beste leerlingen, d. w. z. zij die het meeste succes op school hadden?” Mijn ervaring is, dat die

meestal goede staatsburgers worden, trouwe uitvoerders van wat hun voorgeschreven is, maar zonder een schijntje originaliteit. Geen wonder, want de beste leerling is de ideaalgemiddelde leerling. Of een andere organisatie door betere differentieering verbetering kan brengen, ook b.v. in het overgaan van de eene klasse naar de andere, is nog niet zeker. Verder blijkt uit den grooten invloed van het milieu, dat de deterministen, die de „intelligentie”, welke die ook zij, als allesbeslissende onveranderlijke factor aannemen, ook volgens deze studie ongelijk hebben¹⁾. Merkwaardig genoeg spreekt de schr. in het geheel niet over verbeterde leermethoden, die toch ook in Polen nog niet volmaakt zullen zijn. Ik kan uit gebrek aan gegevens niet over deze zaak uitweiden, het stilzwijgen dat over deze kwestie bewaard wordt, doet mij vermoeden, dat het onderzoek naar een betere didactiek bij ons verder gevorderd is, dan daar te lande. Maar daar missen ze ook een persoonlijkheid als onzen Kohnstamm, van wien het overbelaste lager onderwijs met zijn groote klassen juist op dit gebied nog zooveel te wachten is.

DE DIDAKTIEK DER NATUURKUNDE ALS STUDIEVAK BIJ DE OPLEIDING DER LERAREN

DOOR

Dr. M. MINNAERT te Utrecht.

Nu de opleiding der aanstaande leraren van verschillende zijden ter hand genomen wordt en het onderwerp is van vele besprekingen, is het wellicht wenselijk de aandacht te vestigen op het belang van *een college in de bijzondere didactiek*. Voor wat de natuurkunde betreft, wordt een dergelijk college door mij sedert 1931 aan de Utrechtse universiteit gegeven; de behandeling van de stof geschiedt in twee jaar, zodat ik nu de ervaring van twee volledige cyclussen heb verkregen.

De tegenstanders van de lerarenopleiding voelen natuurlijk niets voor zulk een „studievak”. Zij zouden op z'n hoogst

¹⁾ Zie hierbij het stuk van prof. dr. Ph. Kohnstamm: „Aanleg en milieu”, op bldz. 138.

nog kunnen aannemen dat de aanstaande leraar enige praktische oefening krijgt in het lesgeven vóór de klasse, maar zij ontkennen elk rechtstreeks nut van colleges in de pedagogiek. „Daaraan valt niets te leren”. In het nieuwe opleidingsplan van Dr. Elzinga wordt wel een college in de algemene psychologie en pedagogiek voorzien, maar de bijzondere didaktiek van het eigen vak is daar voorlopig niet in opgenomen. Toch komt het mij voor, dat naast het zo gewichtige praktische lesgeven juist deze bijzondere didaktiek een grote betekenis in de voorbereiding van de leraar zal moeten krijgen. Misschien gelukt het mij het best dit aan te tonen, door een korte opsomming te geven van wat ik in deze twee jaar met onze studenten behandel (1 uur in de week).

Het eerste jaar: de onderwijsmethodes.

Ik begin met een woord van opwekking en aanvuring: de rol van den leraar in de maatschappij, de adel van het beroep, de bijzondere bekoring van het middelbaar onderwijs, de liefde tot het kind, het leraarsambt als roeping. Daarna bespreek ik de betekenis van het onderwijs in de natuurkunde, vooral aan de hand van Kerschensteiner's merkwaardig boek: „Wesen und Wert des Naturwissenschaftlichen Unterrichts”, en van het werk van den Amerikaan Mann; het is toch wel van belang dat een leraar die zijn gehele leven lang een bepaald vak zal doceren, zich rekenschap gegeven heeft van de betekenis van dit vak voor *het leven*. Wie eerlijk het doel van het onderwijs heeft erkend, komt vanzelf tot het inzicht dat diepe wijzigingen in onze didaktische methodes nodig zijn. De fundamentele beginselen der hervormingsbeweging van de laatste 30 jaar worden één voor één besproken en met bepaalde voorbeelden toegelicht: 1. de gevoelsontroering als drijfveer voor het denken; 2. de natuurkunde is te onderwijzen als een voorbeeld van inductieve natuurwetenschap; 3. de praktische oefeningen moeten het hoofdbestanddeel van het onderwijs uitmaken.

Drie vormen van experimenteren worden nu uitvoerig behandeld: de leerlingenproeven; de waaronemingen in de open lucht; de demonstratieproef. Laat ik korthedshalve alleen meedelen hoe het eerste en het laatste dezer drie onderwerpen ontwikkeld wordt. Nadat de grote betekenis der leerlingenproeven naar voren is gebracht, tracht ik mijn toehoorders in

te prenten dat de invoering en ontwikkeling daarvan de taak is van het nu opkomende geslacht; de taak waaraan zij allen hebben mee te werken! Nu wordt alles besproken wat voor de praktische uitwerking belang heeft. Zullen we het praktikum op vrije middagen houden, het verplicht stellen of fakultatief, of het liever in de gang der gewone lessen inschakelen? Welke onderwerpen zullen we behandelen (quantitatief of kwalitatief, dilemma-problemen of oefeningen in „natuurverklaring“)? Wat is het belangrijkste: nauwkeurigheid of natuurkundig inzicht? Op welke ouderdom zijn de leerlingen rijp voor die methode? Hoeveel tijd kost het praktische werk? Hoeveel geld? Welke firma's zijn de beste voor de aanschaffing der toestellen? Hoe lang en hoe breed moet het werklokaal zijn, hoe hoog de tafels, waar en hoe bergt men de toestellen op, zitten de leerlingen of staan ze? Hoe is de gang van de praktische les en hoe verhoudt ze zich tot demonstratieproef en theoretisch onderwijs? — Men ziet het, uitgaande van algemene gezichtspunten zijn we tot de bespreking van zeer praktische vragen gekomen. Tenslotte worden enkele uitgekozen voorbeelden gegeven van methodes die in 't bijzonder voor de leerlingenproeven uitgewerkt zijn, zoals b.v. de speldenmethode van Hahn.

Voor wat de demonstratieproef betreft, stellen we vooreerst de vraag, in welke gevallen zij de voorkeur verdient boven de leerlingenproef, en in welke gevallen niet. De demonstratieproef moet aan heel wat eisen voldoen wil ze werkelijk goed zijn; we bespreken die, en vragen ons af hoe de praktische voorbereiding van zulk een proef te geschieden heeft. Zoals we daareven het werk-laboratorium beschreven, komt nu de inrichting van het klaslokaal in behandeling. Een bijzondere vermelding krijgt de groep der „Freihandversuche“. Vervolgens worden de enkele gevaarlijke demonstratieproeven opgesomd en afzonderlijk besproken. De projectie, als algemeen hulpmiddel bij demonstratieproeven, krijgt een uitvoerige behandeling, daar vele studenten aan het eind hunner studie nog nooit met een projectielamp hebben omgegaan! We leren eerst lantarenplaatjes maken en projecteren, dan physische proeven; voor het onderwijs der optica oefenen we ons in het verkrijgen van een enkel lichtpunt, een evenwijdige bundel, een lintvormige lichtband, een spectrum; tenslotte komen ter sprake: schaduwprojectie, episkopie, horizontale projectie, stroboskopische belichting, projecteren van licht-

zwakke verschijnselen. De behandeling van de demonstratieproef wordt voortgezet door de bespreking van sommige algemene hulpmiddelen die in een aantal gebieden van de natuurkunde te gebruiken zijn; ik kies bijvoorbeeld het precisiestatief van Volkmann, de glimlichtlamp, enz.

Hoe nu de leerlingenproeven, de demonstratieproeven en het werk in de open lucht te verbinden zijn met het theoretische gedeelte van het onderwijs, hoe dat alles ineengrijpt — daarover is het heel moeilijk algemene aanwijzingen te geven. Als mijn toehoorders zijn gaan voelen dat de opbouw van een goede les te vergelijken is met het vorm geven aan een kunstwerk, dan ben ik voorlopig tevreden; en als ik ze ook nog heb kunnen doordringen van de overtuiging, dat helderheid en duidelijkheid wel zeer gewenst zijn, maar toch nog minder belangrijk dan geestdrift en liefde tot het vak — dan is inderdaad een grondslag voor verder werk gelegd. Hierbij sluit nu een bespreking aan van de minder belangrijke hulpmiddelen bij het natuurkunde-onderwijs. Het leerboek (voornaamste buitenlandse en Nederlandse leerboeken). Het vraagstuk en het huiswerk. De tekening op het bord en de wandplaten. De keuze der lantarenplaatjes en eventueel films. De samenstelling der natuurkundige schoolbibliotheek.

De leraar in de natuurkunde dient zijn vak te zien, niet als een afgesloten geheel, maar te midden van het gehele onderwijs. Daarom wordt op verscheidene onzer bijeenkomsten besproken hoe de betrekkingen tussen de natuurkunde en haar grenswetenschappen in het onderwijs tot uiting kunnen komen. In het bijzonder wordt het gebruik en misbruik der wiskunde bij het onderwijs der natuurkunde behandeld, de grafische voorstellingen, de wenselijkheid van de differentiaal- en integraalrekening. Natuurlijk wordt de gedachtenwisseling over de positie der mechanica hier in het kort weergegeven. De betrekkingen tot de geschiedenis brengen ons tot de vraag, of een historische gang in het onderwijs der natuurkunde doelmatig is. En de aanknopingspunten met de psychologie geven ons gelegenheid op de kennistheoretische beschouwingen te wijzen, tot dewelke de beoefening onzer wetenschap leidt.

Het slot van dit eerste jaar wordt gevormd door een reeks lezingen over enkele grote opvoedkundigen uit de moderne tijd, en de wijze waarop zij zich het onderwijs der natuurwetenschappen en vooral der natuurkunde hebben gedacht.

Voorop komt Ligthart (hoeveel leraren kennen de betekenis van Nederland's grootsten opvoedkundige?). Dan Kerschensteiner, Montessori, het Daltonplan, de productieschool van Blonski.

Ik moet hier aan toevoegen, dat bij elk onderwerp enige literatuur opgegeven wordt: alleen die werken die van rechtstreeks belang zijn voor den leraar in de praktijk. Een kleine, maar zorgvuldige uitgezochte verzameling staat ter beschikking van belangstellende toehoorders. Bovendien hebben we een bijna volledige verzameling van de Nederlandse leerboeken.

Het tweede jaar: de onderwijsstof.

De bedoeling is, dat we in de loop van dit tweede jaar het gehele onderwijsprogramma voor de natuurkunde bespreken. We vragen ons vooreerst af hoe een ideaal onderwijsprogramma er naar onze opvatting zou moeten uitzien. Er is veel voor te zeggen, de physica reeds op de lagere school te beginnen; bij het middelbaar en voorbereidend H. O. is een leergang in twee ronden thans vrij algemeen als wenselijk beschouwd. We geven ons rekenschap van de redenen die daarvoor pleiten, en van de gevolgen die een dergelijke wijziging met zich zou brengen. Wat is de doelmatige verdeling van de stof tussen de twee ronden, en de beste volgorde binnen elke ronde? Verschillende antwoorden zijn hier mogelijk, maar het is goed samen het vóór en het tegen van elke oplossing te overwegen.

Dit jaar willen we echter niet teveel over wenselijkheden praten, maar vooral laten zien wat er met de bestaande toestand te bereiken valt. Bij elk der voornaamste onderwerpen van de schoolnatuurkunde wordt nu besproken:

1. Iets van de geschiedkundige achtergrond, de betekenis van dit stuk wetenschap in het geheel der natuurkunde en der menselijke beschaving.

2. De moeilijkheden die bij het onderwijzen van die stof komen opduiken, en die meest altijd daardoor ontstaan, dat we 't zelf niet geheel en al begrepen hadden. In vele gevallen moeten we de samenhang met de „hogere physica” gaan opsporen.

3. De voornaamste demonstratieproeven en leerlingenproeven die op dit onderwerp betrekking hebben, met enkele der voorzorgen welke men nemen moet om die proeven te doen slagen.

Meestal kom ik niet met de gehele stof klaar. Wat hindert het? Als de aanstaande leraar aan drie kwart van de onderwysstof heeft gezien, hoe aardig en belangwekkend het lesgeven zijn kan, als hij er *de smaak* van te pakken heeft gekregen, en ook gemerkt heeft hoeveel voorbereiding een goede les vergt, zal hij het laatste kwart bij zichzelf ook wel baas kunnen.

Ik wil de wijze van behandelen verduidelijken door twee willekeurige onderwerpen te kiezen, en te laten zien, wat daar zo al aan te bespreken valt.

We hebben het over *de gassen*. Welk een prachtig thema voor een les! Herinner U, dat de eerste ontdekkingen over de gassen in de 16e eeuw even sensationeel, even wonderbaarlijk schenen als later de proeven met Röntgenstralen, radioactiviteit of andere onzichtbare en onvatbare dingen! De figuur en het werk van Otto von Guericke wordt naar voren gebracht. De verbazing die de mensheid in die tijd gevoeld heeft, moeten onze leerlingen op hun beurt beleven! Enkele zeer eenvoudige leerlingenproeven vormen een geschikte inleiding. Nu komen verscheidene demonstratieproeven met luchtpomp en barometer, die bijna geheel volgens de historische ontwikkelingsgang der natuurkunde op elkaar kunnen volgen, en die het wezen der inductieve methode prachtig doen uitkomen. De kwantitatieve bekroning is de wet van Boyle, die weer als leerlingenproef te behandelen is: we kunnen dit doen met de buis van Melde, of (zoals sedert een paar jaar ontdekt is) met een gewone fietspomp.

Het is goed, zich rekenschap te geven van de begripsmoeilijkheden van het onderwerp. Als ik alle reetjes en spleetjes van mijn kamer volmaakt dicht stop, wordt de barometerzuil dan nog door de drukking van de dampkring gedragen? — Glimlucht niet, beste toehoorders; we kunnen het wel moeilijker maken: ik geef u het probleem van de dubbelbarometer van Auzout op, en wil eens zien of de gewone wetten van de atmosferische drukking wel zo simpel zijn als u vermeent!

Modern onderwijs over de gassen moet ook iets van de aerodynamica brengen. Het verschil tussen laminaire en turbulente beweging, de stroomlijnen en hoe men ze zichtbaar maakt, de krachten die op een vliegtuig werken en hoe men ze in de windtunnel meet, — het zijn allemaal onderwerpen

die voor de techniek en het dagelijkse leven van het grootste belang zijn. Onze studenten kunnen de differentiaalvergelijkingen der hydro- en aerodynamica vlot opschrijven, en er sommen over maken, maar hoe zulk een verschijnsel nu aanschouwelijk te denken is, of door een eenvoudig proefje duidelijk te maken, — daar moeten ze nog een hele boel van leren. Ik geloof zelfs dat *wij allen* nog heel wat denk arbeid te verrichten hebben, vóór we de nieuwontdekte hoofdstukken der natuurkunde op heldere wijze overzien!

Bij wijze van tweede voorbeeld kies ik *het begin der elektriciteitsleer*. Vooreerst stellen we ons de vraag, of een behandeling der elektrostatika eigenlijk wel zin heeft. In 1850 was dit onderwerp het hoofdbestanddeel van het hoofdstuk elektriciteit; in 1900 zou een vooruitstrevend leraar lust gehad hebben die gehele verouderde rommel overboord te gooien; maar ziet, juist in de laatste jaren krijgt de elektrostatika een nieuwe betekenis door de atoomphysica, de radioactieve metingen, de fotocel, enz. De behandeling der elektrostatika is dus onontbeerlijk, maar wij zullen trachten deze onderwijsstof op wetenschappelijk juistere wijze te bespreken dan het vroeger geschiedde, en ons meer tot de grote lijnen te beperken. — Nu komt de vraag van de eenheden. We maken twee tabelletjes op, het ene bevat de oude c.g.s.-eenheden; het tweede, de praktische eenheden, zoals ze door Lehmann, Mie, Pohl, Tomaschek tot een volledig stelsel zijn ontwikkeld. Vóór en nadelen van beide stelsels worden besproken, we overwinnen onze verouderde denkgewoonten en leren inzien dat het tweede stelsel zowel wetenschappelijk als didactisch alle voordelen heeft. Dit belet ons echter niet, te overwegen hoe de c.g.s. eenheden in het onderwijs in te leiden zijn, als men ze wil onderwijzen; de experimentele verduidelijking welke door Grimsehl is voorgesteld verwerft ons aller bijval, en wij zouden haar gaarne tot de elektrostatika uitgebreid zien.

De proeven die ter inleiding in de elektrostatika dienen, zijn in het algemeen niet moeilijk. Toch is het goed de verschillende soorten elektroskopen van trapsgewijs opklimmende gevoeligheid te kennen, en te weten hoe men met een goudbladelektroskoop moet omgaan om de blaadjes niet te scheuren; er is ook allerlei te vertellen over isolatorenmaterialen, electriseermachines, enz. — Maar er zijn denkmoeilijkheden. Ik houd bijvoorbeeld een proefballetje tegen de

binnenkant van een geladen beker van Faraday, en breng het daarna tegen de knop van een elektroskoop: geen uitslag. Maar ik houd een geleidende draad met zijn ene uiteinde tegen de binnenkant van de beker, met zijn andere uiteinde tegen de knop van de elektroskoop: uitslag!

Tenslotte vragen we ons af welke leerlingenproeven hier te doen zijn. De bespreking van de waarde van kwalitatieve proeven, die vorig jaar gehouden is, vindt hier een konkrete toepassing. Maar er zijn ook kwantitatieve proeven uit te voeren: als onze elektroskoop een verdeelde schaal heeft, kunnen we die proefondervindelijk ijken (eerst relatief, dan ook absoluut); daarmee zijn dan capaciteiten en diëlektrische konstanten te meten.

Door deze korte samenvatting en deze enkele voorbeelden kan men zich ongeveer een denkbeeld vormen van de voornaamste onderwerpen die in ons didaktisch college behandeld worden. Om niet te zeer in een blote opsomming te vervallen, heb ik alleen de hoofdzaken opgenoemd, zodat men uit het ontbreken van een aantal punten niet zonder meer tot onvolledigheid mag besluiten. Het zal wel duidelijk geworden zijn, dat er stof genoeg is voor een tweejaarlijks college, eigenlijk stof teveel. Zóveel, dat het aantal praktische demonstraties en oefeningen van de studenten zelf uitermate beperkt is moeten worden, en dat er ook te weinig tijd is voor gedachtenwisseling; ik hoop in het vervolg middelen te vinden om aan dit bezwaar tegemoet te komen. Het is echter niet zó erg als het lijkt, omdat de toehoorders, althans voor zover zij physici zijn, doorkneed zijn in het experimenteren, en de uitleggingen die men geeft onmiddellijk in praktische voor-schriften weten te vertalen.

Heeft nu deze cursus nut? Men kan antwoorden, dat veel der genoemde onderwerpen ook te vinden zijn in voortreffelijke boeken, en dat de jonge leraar zich daar heel goed zelf kan inwerken. Hetzelfde kan echter gezegd worden van elk universitair college; met evenveel of met even weinig recht. Want het boek, dat systematisch en volledig moet zijn, brengt teveel; het college geeft een snelle oriëntering, die door de levendigheid van het gesproken woord meer het menselijke in ons treft, en beter aan de toehoorders kan aangepast worden. Ik zou ook graag vernemen, of er veel aanstaande leraren zijn die, vóór ze in de praktijk van het

onderwijs kwamen, de hier behandelde stof al bij zichzelf hadden doorgewerkt. Overigens loochen ik, dat het juiste inzicht van deze onderwerpen wel door eigen gezond verstand en eigen ervaring verkregen kunnen worden: evenmin als iemand op eigen houtje de natuurkunde kan ontdekken! Het leren kennen van de resultaten van de ervaring en het denken van anderen, leidt tot energiebesparing en wekt ons op tot persoonlijk werk.

Voor onze studenten, die gewoon zijn aan het denken over concrete dingen, en een hekel hebben aan alle onzakelijkheid, is het dóórdringen in de pedagogiek zeer moeilijk; de ervaring bewijst dat ze algemeen pedagogische colleges in het algemeen weinig waarderen. Het komt mij voor dat een cursus in de bijzondere didaktiek van hun eigen vak de beste brug vormt, om ze via de techniek=didaktische vraagstukken tot het bestuderen der psychologische en pedagogische theorieën en methodes te brengen.

Ik heb wel eens de vrees horen uiten, dat het opleiden van de aanstaande leraren door oudere collega's voor gevolg zou hebben, het frisse, onbevangen initiatief der jonge generatie te doden en de overheersing van de oude sleur te verzekeren. Het is inderdaad waar, dat het aantal vooruitstrevende leraren altijd gering is, veel te gering voor het aantal op te leiden jongeren, zodat het later niet mogelijk zal zijn bij de aanwijzing der mentoren alleen de beste leraren uit te kiezen. Maar dit bezwaar is niet zo erg meer, als ervoor gezorgd wordt dat de student in het didaktische college een stralend beeld krijgt van wat we met de moderne richting in het onderwijs beogen, ook al zou geen van ons het in de huidige omstandigheden volledig kunnen doorvoeren. Hij zal dan in staat zijn, groot nut te trekken uit de leiding van een niet met zijn tijd meegaanden, doch ervaren ouderen leraar, zonder het idealisme te verliezen en de moed tot opstandigheid. Degene die de didaktische cursus geeft, heeft dus de moeilijke taak, voldoende objektief te blijven, over allerlei onderwerpen het vóór en het tegen te laten horen, en toch zijn toehoorders voor hun gehele leven te doordringen van de geest der moderne methodes, die te doen voelen als een stuk van hun eigen ziel.

In het didaktische college zoals ik het opvat, is er een gedeelte waarmee elk hoogleraar zich moet kunnen verenigen, ook al stond hij nog zo onbegrijpend tegenover al wat de

leraarsopleiding betreft. De beroemde mathemतिकus Felix Klein, die de basis heeft gelegd voor de opbloei van Göttingen als wiskundig centrum, gaf aan zijn stuenten vóór ze de universiteit verlieten een college, geheten: „Elementar-mathematik vom höheren Standpunkte aus”. Zoals hij zelf uiteenzet, was het zijn doel, hun te laten zien welk verband er bestaat tussen al de fraaie universitaire wiskunde en de elementaire stof die ze bij het middelbaar onderwijs zouden hebben te onderwijzen. Zulk een college goed te geven, lijkt mij een prachtige taak; voor de natuurkunde was Ehrenfest de man die ze op onnavolgbare wijze kon volbrengen.

Aan enkele onzer universiteiten worden reeds voor verschillende vakken colleges in de bijzondere didaktiek gegeven. Ik zou hier de wens willen uitdrukken, dat deze groep colleges zo spoedig mogelijk volledig worde uitgebouwd: daar ontbreekt nog heel wat aan! Verder, dat de nodige didaktische hulpmiddelen ter beschikking worden gesteld, en dat van de zijde der hoogleraren oprechte waardering en aanmoediging worden geschonken. Tenslotte, dat deze colleges de hun toekomende plaats zullen vinden in het opleidingsstelsel voor aanstaande leraren, dat aan 't groeien is, en waaraan naar mijn overtuiging noch de universiteit alleen, noch de onderwijsmensen alleen, maar slechts beide in samenwerking een doeltreffende ontwikkeling kunnen geven.

GROEPSARBEID IN DE SCHOOL

DOOR

P. L. VAN ECK Jr.

Als nr. 39 van de „Publications du Bureau international d'éducation” te Genève is verschenen *Le travail par équipes à l'école*¹⁾. 't Is het resultaat van een gehouden onderzoek. Ten gevolge van de grondige behandeling van de uitvoerige en gedokumenteerde op de uitgebreide vragenlijst ontvangen antwoorden, is er een zeer belangrijk werk ontstaan. Belangrijk vooral hierom, omdat het de praktijk weergeeft van een „methode” — als men wil — die door een aantal gewone schoolmeesters uit verschillende landen met animo en met bevredigende resultaten wordt toegepast.

Ik wil hier een=en=ander aan dit werk ontlenu met de

¹⁾ 229 blzn. De prijs is 4 zwits. frs.

bedoeling, tot bestudering er van optewekken. De inhoud bestaat uit een *Étude générale basée sur l'enquête* van A. Jakiel, gevolgd door enige algemene *Remarques psychologiques sur le travail par équipes* van J. Piaget. Als bijlagen komen dan nog twee besprekingen: *Le travail par équipes d'après le plan d'Iena*, door P. Petersen, en *La méthode Cousinet* (1920), door R. Cousinet.

Hier zal alleen wat vermeld worden uit het rapport naar aanleiding van de ingekomen antwoorden op de vragenlijst.

In een woord-vooraf wordt erop gewezen, dat na het „self-government” op het gebied van de zedelijke opvoeding nu deze gedachte ook met betrekking tot de intellectuele toepassing vindt. Dit gebeurt op verschillende manieren in verschillende landen. Maar er is weinig van bekend, waardoor een beoordeling ervan door de mannen van de praktijk achterwege is gebleven. Toch is het zeer gewenst, dat deze methode aan 't oordeel van de schoolmannen wordt onderworpen. Vandaar deze publikatie — die een bijdrage wil zijn tot een vergelijkende hedendaagse pedagogie.

Op de verzonden vragenlijst — waarover straks — zijn 187 antwoorden uit 27 landen ingekomen. (Ons land is er niet bij).

Er wordt verder opgemerkt, dat bij alle verscheidenheid, de antwoorden toch op de essentiële punten overeenstemmen. Bij de samenstelling van het rapport is natuurlijk de meest mogelijke objectiviteit betracht. Doordat de groepsarbeid een levend iets is, was het niet mogelijk de details ervan in regels of voorschriften te omschrijven. Dit was dan ook allermintst de bedoeling. De gegevens die het rapport bevat, geven de mening weer van de schrijvers: de lezers mogen er hun conclusies uittrekken.

Van de uitvoerige vragenlijst geef ik hier alleen de indeling. De eerste hoofdafdeling betreft het groepswerk, en houdt zich achtereenvolgens bezig met: wat onder groepsarbeid is te verstaan (met 5 detailvragen), hoe de groepen worden gevormd (10 vragen), de kinderen waarmee gewerkt wordt (7 vr.), de verhoudingen tussen de leden van de groep (5 vr.), de verhoudingen tussen de groepen (6 vr.). De tweede hoofdafdeling gaat over de indeling van 't werk in verband met de vakken (met 2 onderafd.). De derde vraagt antwoord op de vraag, hoe men tot de toepassing van de groepsarbeid is gekomen (met 2 onderafd.). De vierde houdt

zich bezig met de resultaten van dat werk: met het oog op de verworven kennis, de ontwikkeling van het denken, de zedelijke opvoeding; waarop dan nog een tweetal algemene vragen volgen.

't Rapport behandelt in de eerste plaats de vraag, hoe de onderwijzers tot de toepassing van de groepsarbeid zijn gekomen. Deze methode is niet geheel nieuw: al tegen het eind van de vorige eeuw zijn er sporen van aantewijzen. Maar de tegenwoordige nieuwere toepassing dateert toch eerst van 1922. De invoering ervan werd veroorzaakt door theoretische studies (een groot aantal auteurs daarvan worden vermeld), door eigen waarnemingen betreffende het sociale leven van de kinderen, en betreffende hun werk. En het zijn vooral de eenmanscholen, die de toepassing van de methode hebben begunstigd.

Dan wordt nagegaan, wat het voornaamste doel was, dat men met de groepsarbeid hoopte te bereiken, en wel onderscheidenlijk op sociaal, intellectueel, en moreel gebied.

In de tweede plaats wordt de vorming van de groepen in ogenschouw genomen. Er zijn er, die gevormd worden bij het begin van het jaar, andere bij het begin van iedere les, weer andere alleen met het oog op een speciaal onderwerp, bijzondere werkzaamheden. Voorts heeft de groepsvorming op drie verschillende manieren plaats: door de onderwijzer, ten gevolge van een suggestie van de onderwijzer, vrij en spontaan door de leerlingen zelf.

Hierbij wordt opgemerkt, dat de grote meerderheid (80%) van de medewerkers zich ervoor verklaarde, dat de leerlingen vrij zouden zijn, zich spontaan naar hun voorkeur te groeperen; gelijk ze dat bij hun spelen doen. De onderwijzer zou daarbij alleen een toeziende en korrigerende rol moeten vervullen.

Nu volgt het een-en-ander met betrekking tot de leider (chef) van een groep: zijn verkiezing, de duur van zijn functie, aan welke eisen hij moet kunnen voldoen, het misbruik dat hij van zijn positie zou kunnen maken, of hij door de kinderen erkend wordt.

't Aantal kinderen van een groep levert daarna een punt van bespreking op.

Een belangrijke zaak bij de groepsarbeid is de coëducatie. De vraag aangaande het al-of-niet wenselijke in dit geval wordt niet opzettelijk behandeld. Wel geven verschillende ant

woorden daarover inlichtingen. Van de 187 antwoorden betroffen er slechts 64 gevallen van coïstructie. En van deze 64 hadden 45 inzenders gemengde groepen, en 19 groepen van één sekse. Kinderen van 10 tot 12 jaar vormden haast altijd gemengde groepen — wat voor kinderen van 12 tot 15 of 16 jaar uitzondering was. Over 't algemeen was men van mening, dat de sekse geen rol speelt voor de groepsarbeid. Meer verdeeld worden de meningen over de vraag, of de coëducatie de groepsarbeid vergemakkelijkt.

Een andere gewichtige kwestie is die van de samenwerking in groepen door kinderen uit verschillend sociaal milieu. Ook hier waren de meningen zeer verschillend, vaak tegengesteld.

Uitvoerig wordt er vervolgens gehandeld over de mogelijkheden voor de kinderen, om van groep te verwisselen, en over de bestaansduur van de groepen.

Uit de ingekomen opmerkingen aangaande de rol die de leeftijd van de kinderen bij de groepsarbeid speelt, worden de volgende conclusies getrokken. Vanaf de 10-jarige leeftijd kan deze werkmethode doorlopend worden toegepast; bij jongere kinderen occasioneel, voor zekere werkjes, of als blijkt dat er bij de leerlingen 't verlangen bestaat een arbeid gemeenschappelijk te verrichten. Zo kan dan de latere groepsarbeid worden voorbereid. Van 15 tot 18 jaar kan de methode voor alle vakken worden toegepast, maar moet dan afgewisseld worden door individuele arbeid.

Over het funktionieren van de groepen kan ik hier alleen vermelden dat het werk òf wordt voorgeschreven, òf door de leerlingen gekozen, òf gesuggereerd door de onderwijzer. Een combinatie van deze gevallen komt ook voor. Voor het overige wordt hier in bijzonderheden afgedaald die, hoe interessant ook, zich niet voor een kort overzicht lenen.

't Zelfde is het geval met de beschouwing van het groepswerk naar de vakken.

Interessant is vervolgens het hoofdstuk over de invloed van de groepsarbeid op de „moeilijke kinderen”. Uit de antwoorden komen drie beschouwingen te voorschijn: er zijn onderwijzers die feiten noemen waaruit blijkt, dat deze methode aan de kinderen geen gelegenheid biedt hun gebreken te tonen, of dat ze die daardoor kwijtraken; anderen daarentegen geloven niet aan deze invloed, en treden preventief tegen de gebreken op; terwijl er ook zijn die menen, dat de gebreken door de methode worden begunstigd.

De overgrote meerderheid van de korrespondenten is van mening, dat de groepsarbeid een methode is, die overeenkomt met de „arbeidschool” (école active), en die de voornaamste kenmerken daarvan verwezenlijkt.

Nu de resultaten. De meningen hierover zijn verdeeld: 64% verklaren dat de leerlingen er meer en beter kennis door opdoen dan door een andere methode; 29% menen dat in dit opzicht de groepsarbeid gelijkstaat met welke andere methode ook — mits de controle goed is: voor sommige vakken zijn de resultaten beter, voor andere gelijk, voor weer andere minder — dit hangt van de leerlingen af; 3% zeggen dat de leerlingen er minder kennis door opdoen, maar de kennis die ze verkrijgen is van beter gehalte. (4% kon geen vergelijking maken, omdat deze alleen de groepsarbeid kenden.)

Ten slotte wordt nagegaan, wat deze methode voor de onderwijzers betekent. In het begin kwamen er natuurlijk allerlei moeilijkheden voor, en viel er een kritieke periode doortemaken. Maar 95,1% verklaren met de methode doortegaan. De anderen willen enkele wijzigingen aanbrengen. Volgens 176 antwoorden schijnt het systeem voor de kinderen voordelig, voor de onderwijzers persoonlijk onvoordelig te zijn. In 11 gevallen acht men deze methode in dat opzicht gelijk met elke andere. *Maar algemeen erkent men de voordelen van de methode voor de onderwijzer, met het oog op het goede dat ze heeft voor de kinderen.*

Hiermede is dit werk in vogelvlucht beschouwd: de grote lijnen zijn daardoor wel zichtbaar geworden.

Maar voor de beschouwing van de vele belangwekkende bijzonderheden zal men ertoe moeten afdalen. Het boek is het ongetwijfeld waard.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

GEDENKBOEK Dr. JAC. P. THIJSSSE.

Ter gelegenheid van den 70sten verjaardig van Dr. Jac. P. Thijsse is een speciaal nummer van het tijdschrift „De Levende Natuur” verschenen, mooi uitgevoerd en overvloedig geïllustreerd. Het is een boek geworden van meer dan 200 bladzijden met talrijke artikelen op biologisch gebied. De groote cultureele arbeid door Heimans en Thijsse aangevat en na Heimans' dood door Thijsse voortgezet, wordt in een aantal bijdragen naar behooren geschetst. Wij veroorloven ons uit een stuk

van prof. dr. A. H. Blaauw het volgende aan te halen, omdat het ook paedagogische beteekenis heeft:

„Wij, die 12 à 16 jaar waren, toen „De Levende Natuur” verscheen en toen met haar „Van Vlinders, Bloemen en Vogels”, „In Sloot en Plas”, „Door het Rietland” en de andere rijke boeken van deze serie hun bekoorlijken inhoud over ons uitstortten — wij zijn wel bevoorrecht geweest in dien tijd onze jeugd te hebben gehad! Velen uit die periode kozen na jaren van natuurliefhedberij — in den besten zin des woords — de studie van de natuur als hun levenstaak; maar het is zeer de vraag of dezulken even tevreden en gelukkig met die keuze zijn gebleven als met hun liefde voor de natuur in hun jongere jaren. Want het is een gevaarlijk ding de liefhedberij, de sport, de boeiende afleiding, de poëtische vrije studie te „promoveeren” tot levensdoel en betrekking met alle proza en zware eischen, die er dan aan verbonden raken. Menigeen, die zijn liefhedberij-studie tot zijn vak heeft gemaakt, in onderwijs of onderzoek, is daarmee de noodzakelijke afleiding en sport naast den plicht kwijtgeraakt. En het vereischt veel kracht en levenskunst om dan naast de natuurstudie, als dagelijksche plicht en vak, ook de liefde voor de natuur en de poëzie in die natuurstudie ongerept en frisch te handhaven. Bij die kentering en dien strijd is niet de levende Natuur het schuldige element, want waar is wat een Engelsch dichter heeft gezegd, dat „de Natuur nooit het hart bedroog, dat haar zijn liefde schonk”. Maar het zijn de maatschappelijke harde eischen en plichten, die wijzelf hebben willen vereenigen in onze dagelijksche taak met onze liefde voor de Natuur en haar wonderen. Dit geeft bij menigeen een conflict en nu is het de levenskunst deze contrasten, die zich later in het maatschappelijke leven steeds sterker doen gevoelen, toch in een harmonisch geheel tot elkaar te brengen; noch het een, noch het ander van ons afwerpend; noch de maatschappij en haar eischen verwaarloozend, waarin we toch allen geroepen zijn, noch de bekoring en de bevrijdende atmosfeer van de Natuur vergetend of verbannend uit ons leven.

Toen ik ruim 15 jaar geleden een onzer natuurvrienden trachtte te verlokken tot samenwerking in het laboratorium, wees hij die betrekking van de hand, omdat hij „niet kon scheiden van de romantische natuurstudie”. Het heeft toen nog verscheiden jaren geduurd voor ikzelf ten volle besepte, hoe begrijpelijk en hoe juist deze overweging van den vriend der natuur was geweest. De dagelijksche eischen van een laboratorium en het al te voortdurende nadenken over conclusies en botanische of technische vragen kan den onderzoeker al te zeer vervreemden van de heilzame aanraking met de volle natuur, de ontvankelijkheid doen verliezen voor de bekoring van het gebeuren in de natuur om hem heen. Ook schijnt menigeen, die in enkele problemen van de natuurwetenschap jarenlang iets dieper tracht door te dringen, een zekere vrees te krijgen voor een iets meer oppervlakkige, eenvoudiger beschouwing of beschrijving van de natuur als geheel.

En toch behoeft het een het ander niet buiten te sluiten; integendeel zal het levendig houden van „natuurliefhedberij”, de afleiding door eenvoudige buitenstudie, het onderhouden van het „romantische” en bekorende contact met de natuur, den geest verfrissen voor de zwaardere eischen van diepgaand onderzoek. Wij moeten overtuigd raken,

dat die wereld van excursiewonderen, die ons in jongere jaren zoo machtige bekoorde en boeide, geen „verloren tooverland” behoeft te worden zooals een wijs geworden vriend uit de schooljaren mij later meende te moeten verklaren. Het gevaar daarvoor is bij laboratoriumarbeid, bij de eischen der maatschappij, bij de overschatting van de geestelijke waarde der techniek wel groot — en tegenwoordig meer dan ooit. Maar te meer is het daarom noodig onszelf — en onze jeugd vooral — te blijven voorhouden, dat dit immer ons omringende en wisselende maar onveranderlijk-blijvende tooverland ons allen en die na ons komen, als een onuitputtelijke bron van wijsheid en wonderen, van blijdschap en schoonheid, zal omringen. De wegen daarheen staan voor ieder open, die zijn hoofd en zijn hart er voor open stelt. Te vertellen, hoe wij dat wel eens verloren gewaande tooverland herwonen, daartoe zal ik misschien later nog wel eens komen. Het ligt gelukkig overal, voor den een hier, voor den ander ginds.

Toch ontbreekt ook in het laboratorium-onderzoek allerminst het element van schoonheid, noch de spanning van het zoeken naar niet-geweten dingen, noch de bewondering voor de gevonden vormen en voor den achtergrond der dingen, waar men immer weer staart in een wereld vol nieuwe geheimen. Hier laat de natuur meer dan ooit ons de diepte van de schepping gevoelen, terwijl tegelijk diezelfde natuur ons innerlijk drijft en in staat stelt in de constructie van die schepping verder door te dringen, ondanks tal van moeilijkheden. De natuurlijke drang in den mensch om meer te weten en te begrijpen zou hem drijven op een al te zwaren weg wanneer hij niet tegelijk geboeid werd door de schoonheid in de natuur, door eerbied voor de levensverschijnselen, door bewondering voor het Bouwwerk.”

P. A. D.

TOELATING TOT HET M.O. IN DUITSCHLAND.

De Minister voor Opvoeding Rust heeft in een beschikking enige algemeene richtlijnen gegeven voor de toelating tot het voortgezet onderwijs in Duitschland. De Reichsjugend-Pressedienst (Nr. 80, 1935) deelt hieromtrent het volgende mede:

„Die Forderung, daß die höhere Schule nach dem Grundsatz der Auslese aufzubauen sei, ist alt; doch der Schritt von der Theorie zur Praxis fehlte bislang. Dicke Bücher über die Schülerauslese wurden geschrieben, Statistiken aller Art entstanden.

Die Experimente des amerikanischen Professors Dr. Paul Monroe vom International Institute in New-York bildeten die Grundlagen für ein Ausleseverfahren, das besonders der bekannte Pädagoge Dr. Otto Bobertag durch wertvolle Schriften für die deutschen Verhältnisse einrichtete. Aber Bobertag und seine Nachfolger blieben im Intellektualismus stecken, auch wenn ihre Begabungs- und Leistungsprüfungen sich nach den Bedürfnissen des praktischen Lebens in aner kennenswerter Weise richteten.

Nun hat Reichserziehungsminister Rust durch einen Erlaß, der die Schülerauslese an höheren Schulen zum Gegenstand hat, den letzten

entscheidenden Schritt getan: Die höhere Schule soll durch die Qualität ihrer Schüler zu einer Lebensschule werden, soll nach dem Willen des Führers und Reichskanzlers „den körperlich, charakterlich und geistig besonders gut veranlagten Teil der deutschen Jugend so erziehen, daß er fähig wird, später in gehobenen oder führenden Stellen unser politisches, kulturelles und wirtschaftliches Volksleben maßgebend mitzugestalten“.

Mit dieser Forderung ist jede Einseitigkeit ausgeschaltet: Körper, Geist und Charakter sind gleichmäßig berücksichtigt, sie erhalten ihre Bedeutung im Dienst für das Volksganze. Eine ständige Prüfung wird dafür zu sorgen haben, daß die für diese große Aufgabe Ungeeigneten von der höheren Schule ausgeschlossen werden.

Rassenpolitische Rücksichten sind für dieses Ausleseverfahren maßgebend. Gewiß bedeutet die Tatsache, daß Jugendliche, die mit schweren Leiden und Erbkrankheiten behaftet sind, von dem Besuch der höheren Schulen grundsätzlich ausgeschlossen sind, eine gewisse Härte für den einzelnen; aber diese Härte wird zur Notwendigkeit im Hinblick auf die Volksgesundheit. Pflege des Starken wird in den Aufgabenkreis der höheren Schule mit unerbittlicher Strenge einbezogen. Wer es verschmäht, im Dienste für die Gemeinschaft seine körperliche Leistungsfähigkeit zu pflegen und zu steigern, hat hinfort in der höheren Schule keinen Platz mehr. Reichminister Rust hat die letzte Folgerung gezogen: Die Leibesübungen haben im Betrieb der höheren Schule eine ausschlaggebende Bedeutung. Nur wer seinen Körper in der Gewalt hat, wer ihn abgehärtet und gestählt hat, wird die Aufgaben erfüllen können, die ihm das harte Leben stellt! Körperliche Tüchtigkeit wird Vorbedingung für die Wehrhaftigkeit, unter deren Zwang die deutsche Jugend steht.

Dieser verpflichtende Gedanke der völkischen Gemeinschaft bestimmt auch die charakterliche Auslese auf der höheren Schule. Zusammenleben in der schulischen Kameradschaft, die nicht nur zwischen Schüler und Mitschüler, sondern auch zwischen Schüler und Lehrer besteht, verlangt Zucht und Ordnung. Wer forgesetzt gegen Kameradschaftlichkeit und Gemeinschaftssinn verstößt, darf in Zukunft nicht mehr den Vorzug für sich in Anspruch nehmen, eine höhere Schule zu besuchen.

Nur wer körperlich und charakterlich gefestigt ist, wird der wissenschaftlichen Aufgabe der höheren Schule gerecht werden. Körper, Charakter und Geist beeinflussen sich gegenseitig. Wissenschaft ist nicht um ihrer selbst willen da; es kommt darauf an, wie sie sich auswirkt. In diesem Sinn ist der Satz des Erlasses zu deuten: „Entscheidend für die geistige Auslese ist nicht die Summe angelernten Wissensstoffes, sondern die geistige Gesamtreife.“

Rücksichtslose Folgerichtigkeit kennzeichnet den neuesten Erlaß des Reichserziehungsministers. Die höhere Schule mit ihrem eindeutigen Ausleseprinzip beugt sich den Notwendigkeiten des völkischen Staates. Man hatte der höheren Schule immer und immer wieder den Vorwurf gemacht, sie sei Standesschule. In Zukunft wird sie eine Schule harter Pflichten sein: Nicht mehr der Geldbeutel des Vaters entscheidet, sondern einzig und allein die körperliche, charakterliche und geistige Leistung des Schülers.“

BOEKBEOORDEELINGEN.

B. G. Palland, *Een intelligentie-onderzoek op een tiental Amsterdamse scholen*. Mededeeling no. 25 van het Nutsseminarium voor paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam. — J. B. Wolters' U.M. 1935. 100 blz. f 1,75.

Dit boekje is tegelijk verschenen met een zeer omvangrijke studie van A. H. van der Hoeve, Dr. Ph. Kohnstamm en G. van Veen, die gedeeltelijk de grondslagen van de beschouwingen van den heer Palland behandelt. Daar ik eerstdaags op deze Mededeeling No. 24 uitvoerig terugkom, zal ik me thans bepalen tot een korte bespreking van bovengenoemd werk, dat tot in bijzonderheden toe dezelfde terminologie bezigt als het andere.

Het doel van dit onderzoek vinden we op blz. 6 als volgt omschreven: „Kort samengevat wensten we het volgende te onderzoeken:

1e. Welke zijn de resultaten van enige denktests bij Amsterdamse kinderen, mede in verband met sociaal milieu en leeftijd?

2e. Welke invloed heeft de vorm, waarin de leesstof wordt gegeven, op de prestaties der leerlingen? Zal een artikel, dat interessant gemaakt wordt, doordat het in de vorm van een verhaal gegoten wordt, tot betere denkprestaties in staat stellen dan zuiver zakelijke leesstof?

3e. Zijn de leerlingen van de zesde klas der lagere school in staat, om uit een emotioneel concreet gegeven, het algemeen geldige, 't abstracte te onderkennen? Geeft dit ons tevens een nieuw middel om de intelligentie van het kind te onderzoeken?

4e. Zullen de prestaties beter worden, als we 't werk opgeven aan kleine groepen leerlingen, die 't onderling bediscussieren en daarna formuleren?

5e. Kunnen de protocollen dezer discussies ons enig inzicht geven in de logische denkgang van 't kind, in de wijze waarop het een klein probleem tot oplossing brengt? Kunnen ze ons tevens leren, welke fouten wij volwassenen maken, bij onze vraagstelling?

6e. Hoe zullen de resultaten van een stuk „rekenwerk" correleren met de resultaten van de overige denktests? (Hierbij werd rekenwerk gekozen, dat niets gemeen heeft met de bekende beredeneerde vraagstukjes, dat niet mechanisch kan worden opgelost, doch dat beschouwd kan worden als denkoefening).

7e. Is het mogelijk ons zaakonderwijs zodanig in te richten, dat het dienstbaar wordt gemaakt aan het zelfstandig leren denken?"

Zooals men ziet gaat deze doelomschrijving over den grens van een intelligentie-onderzoek¹⁾ heen, maar daarover zullen we niet kibbelen. De gebruikte werkmethode is aldus: over een stukje proza worden vragen gesteld, eerst een aantal die uit het stukje zelf beantwoord kunnen

¹⁾ De schr. geeft geen nadere omschrijving van „intelligentie". Ik neem aan, dat hij bedoelt de „theoretische" intelligentie zooals Med. 24 die omschrijft.

worden, vervolgens een aantal, die logisch inzicht vereischen. Eindelijk moeten de leerlingen een opstel maken, over het proazstukje, dat door den schr. beschouwd wordt als „de synthetische weergave van datgene wat langs analytischen weg was verworven.” Op die wijze wordt dan het geheugen-element, dat zoo'n groote rol speelde in het „verslagopstel” uitgeschakeld, hoopt de schr. Of dit gelukt is? Ik twijfel nog steeds, maar zal in mijn bespreking van Med. 24, die deze kwestie uitvoerig behandelt, ook dit punt onder de oogen zien.

De schr. propageert een uitbreiding van het stille lezen ook op het gebied van het zaakonderwijs. Hij is gelukkig niet blind voor de gevaren die een elimineering van het woord van den onderwijzer met zich mee brengen. Voorshands ligt de taak van het stille lezen m. i. meer bij de toepassing dan bij de aanbidding van de leerstof.

Bij zijn onderzoek gebruikte de heer P. twee werkstukken: een zakelijk (leerboekachtig) stukje proza: „Hoe men zout verkrijgt” en een emotioneel-zakelijk stukje (in verhaaltrant): „Vloei-bare schatten in den grond” (over de aardolie). Eerlijk gezegd kan ik ze maar matig waardeeren. In onze leerleesboeken treft men er betere aan, maar ik geef dadelijk toe, dat de schr. voor een zeer lastige opgave geplaatst was. Een leelijke zin met nogal wat stoplappen staat in het tweede werkstuk: „Boeren op 't land hadden gemerkt, dat er kleurige olievliezen op 't water dreven en nu had Vader lang gestudeerd en tenslotte een plaats aangewezen, waar hij dacht, dat er wel eens aardolie in den grond kon zijn.” Ik geloof niet, dat de eisch te zwaar is dat werkstukken die het logisch inzicht moeten toetsen, zelf logisch zijn: de logica van dezen zin is niet sterk. De parate kennis is geheel uitgeschakeld, lezen we. Maar is het woord *klok* in de beteekenis van *domper* een bekend woord bij de Amsterdamsche kindertjes en weten zij allen wat een *bijproduct* is? Over één zin heb ik langen tijd nagedacht en nog weet ik het *waarom* niet. In het stukje over het zout lees ik: „Helaas zijn de vervoerkosten” (van het zout van Overijsel) „nog zoo hoog, dat 't zout daardoor te duur wordt en 't buitenlandsche zout veel goedkoper is.” Over die vervoerkosten (te water? te land?) wordt verder niets verteld. Vraag, waarom zijn de vervoerkosten van Overijselsch zout voor Nederland hooger dan voor buitenlandsch? Of zijn er andere factoren (uitvoerspremie's van de zoutwinnende landen) in het spel?

Eenigszins eigenaardig doet de critieklooze uiteenzetting van de theorie der Bewusstseins-schichting (blz. 16 en 17) aan. Hier had Herbart wel mogen vermeld worden. Zeer interessant daarentegen zijn de daarop volgende opmerkingen over verschillen in taaluiting tusschen kinderen uit „sociaal achterlijk” en „betere milieu's.” „Het sociale milieu moet geweldigen invloed uitoefenen,” lezen we. Volkomen juist. Maar hoe is dit te rijmen met conclusie 17 en 18 uit de samenvatting aan het eind: „De prestaties zijn eenigszins afhankelijk van 't sociale milieu. Het schooltype beïnvloedt de prestaties echter sterker dan 't sociale milieu. Hier blijkt sterk, dat er sprake is van Erziehbarkeit der Intelligenz-leistungen.” Wat het laatste betreft, de mogelijkheid om door opzettelijke vorming het intelligentie-peil te verhoogen, blijkt uit deze studie niet zeer duidelijk. De vraag is door een vergelijking met het gezinsinkomen alleen niet op te lossen. Hoogstwaarschijnlijk is het vertrouwen in opvoedingsmogelijkheden meer een geloof, dan een op feitelijke gegevens

gebaseerde realiteit. Maar dit zou ons in deze bespreking te ver van huis brengen; het vraagstuk is tamelijk gecompliceerd.

Een afzonderlijk hoofdstuk behandelt de „correctie-principes”. Daar deze identiek zijn met die in Med. 24 zal ik die thans niet bespreken. Mijn wantrouwen jegens het stelsel van drie correctoren voor eenzelfde stuk werk is nog niet geweken, afgescheiden van de vraag of het praktisch is. Er zijn immers bij de schoolprestaties zooveel factoren betrokken, dat een beoordeeling bijna onmogelijk is. De „objectieve” maatstaven van den heer P. lijken me nog niet objectief genoeg toe.

Ten slotte mogen we dan nog vermelden een aardige proefneming van den schr. met groepswork. Dezelfde werkstukken werden opgegeven aan groepen van drie leerlingen van een vijfde leerjaar. De antwoorden werden na onderlinge bespreking vastgesteld. Men zou kunnen opmerken, dat het verslag van deze proef een hors d'oeuvre is met betrekking tot het onderwerp van de studie. Toch is deze oorspronkelijke arbeid niet zonder belang: gaarne had ik vernomen wie de „protocollen” (= verslagen) van het groepswork had opgenomen en hoe dit geschied is. Voor belangstellenden in den groepsarbeid in de school wijs ik nog op het hiervoor door den heer Van Eck besproken werk van Albin Jakiel (blz. 213).

Ofschoon ik, blijkens het bovenstaande, hier en daar mijn bedenkingen heb, moet ik aan het eind van deze bespreking mijn waardeering uitspreken voor het vele moeizame werk door den auteur verricht. Het is geen peuleschilletje de vele gegevens (een paar duizend stuks werk) zoo nauwgezet te verwerken. Dat zijn oogst op het gebied van de stil-lezenmethodiek nog wat schraal is, zal hij mij wel willen toegeven. Degenen, die in het onderwerp belangstellen kan ik kennismaking met deze „mededeeling” aanraden.

P. A. D.

H. Deman, *Het Kind en de Adolescent in de psychoanalyse*; Antwerpen, de Sikkell, 1934. f 2.50. 150 p.

De schr. is klaarblijkelijk orthodox-Freudiaan, al deelt hij in zijn slotwoord mede, dat de psychoanalyse een wetenschap-in-wording is; van de daarbij passende voorzichtigheid merken wij weinig in zijn geschrift. Hij geeft de gangbare Freudiaanse beschouwingen met de daarbij gebruikelijke onderstreping en overwaardering van het seksuele moment. Zo heet het, dat onanie tussen het 3e en 6e levensjaar bij alle jongens en bij zeer veel meisjes voorkomt en zelfs dat het „een veeg teken” is als zij bij den jongen adolescent ontbreekt.

Dr. J. H. van der Hoop heeft het boekje van een Inleiding voorzien, waarin hij de hoop uitsprekt, dat het waarheid, openhartigheid en vertrouwen in de opvoeding, zoowel in België als in Nederland zal bevorderen. Dat wens ik natuurlijk ook, maar de kans lijkt mij niet erg groot; ik kan ook niet goed zien in welke leemte dit boekje moet voorzien. De geschriften van minder extreme psychoanalytici (ik denk aan Schneider's *Psychoanalyse und Pädagogik* of aan Friedjung's *Fehl-erziehung*) lijken mij daartoe zeer veel geschikter.

Ph. K.

H. L. Both, *Arbeiders in zijn oogst*.
H. J. Paris, Amsterdam 1934, 96 p.; f 0.95.

Ook dit boekje is afkomstig uit de Groepbeweging, waarvan ik op blz. 186 sprak. De schr., Gereformeerd predikant te Arnhem, tracht ons iets te laten zien van de psychologische tekorten in het huidige kerkelijke leven. Juist als predikant heeft hij daaronder geleden. Spreken over reële zielservaringen, over het innerlijke leven met zijn strijd en nederlaag, zijn idealen en teleurstellingen, werd als „subjectivistisch” veroordeeld. Daardoor groeide een gevoel van eenzaamheid en minderwaardigheid. „Ongeveer niemand denkt er aan, om zielszorg te geven aan den predikant.” Totdat de ontmoeting met een gemeentelid hem doet breken — naar hij zelf zegt — „met dat soort van objectiviteit, dat de menschen totaal van elkaar afsluit, en elkaar maskers leert voorhouden”.

Hij laat ons dan verder zien, hoe de Groepbeweging hem geholpen heeft om gestalte en uitdrukking te geven aan dit nieuwe inzicht.

Ph. K.

A. Herbert Gray, *Menschen. Een boek over onze dagelijksche moeilijkheden*. H. J. Paris, Amsterdam, 1934, 167 p.

Dr. Gray, de schrijver van: *Men, women and God*, een van de beste boeken over het sexuele vraagstuk, die mij bekend zijn, geeft ons hier een aanvulling over de daar behandelde problemen uit de rijke schat zijner ervaring. Het boek bestaat uit drie delen: Over het religieuze leven, zijn fasen en moeilijkheden; Over het sexuele leven en enkele van zijn problemen; Speciaal voor predikanten. Het laatste stuk, dat trouwens maar kort is, zou dus strikt genomen niet in dit tijdschrift genoemd behoeven te worden, ware het niet, dat ook daarin allerlei voorkomt, dat andere opvoeders ook wel mogen bedenken.

Er is één bladzijde in het boek, die mij in strijd schijnt met de gehele gedachtengang, en ook met wat Gray in zijn vroegere boek heeft geleerd. Ik bedoel die (p. 124) over „geestelijke driehoeksverhoudingen”. Wat de schr. daarover zegt heeft op mij geenszins overtuigend gewerkt; ik vrees dat hij hier in een idealisme, dat hem anders niet eigen is, de reële verhoudingen en zelfs de normen uit het oog heeft verloren. Maar met deze uitzondering kan ik het boek warm aanbevelen.

Ph. K.

S. Stemerding, *Karikaturen van Opvoeding*. No. 2 van de *Bibl. v. Bijbelsche Opvoedkunde* (19e jaarg.). Drukkerij Stichting Hoenderloo.

Precies een onderwerp voor Stemerding, die wel meer „gekiect” heeft. Op teere, maar toch ook niet sparende wijze wordt aan vele ouders duidelijk gemaakt, welke fouten ze bij de opvoeding hunner kinderen maken: lust in machtsvertoon, een streven om het kind te dienen, een begeerte om het kind vrij te laten, in alles toe te geven, de toeleg, om altijd grappen te maken, de overdrijving in het godsdienstige; alleen de opsomming van deze onderwerpen prikkelt tot de lezing van het boekje.

Gr.

G. M.

DE KANSEN DER OPVOEDING¹⁾

DOOR

J. H. GUNNING Wzn.

Misschien vergis ik mij, misschien speelt de ijdelheid mij parten, want ik heb dezen titel zelf uitgevonden, maar ik verbeeld mij, dat 't een suggestieve titel is, dien ik aan deze openingsvoordracht gegeven heb, een titel, die aanstonds te denken geeft. In ieder geval was dat mijn bedoeling. Het is mijn vaste overtuiging, dat er over de opvoeding niets nieuws te zeggen valt. Er is al zoo ontzaglijk veel over gesproken en geschreven, eeuwen lang, door een oneindig aantal menschen, waaronder ook wel beunhazen en kwakzalvers, zeker, maar daarnaar behoeft niemand te luisteren en zij worden spoedig vergeten, maar er waren er ook onder, die tot de allervoortreffelijkste exemplaren van 't genus mensch behoorden, ja, men kan 't bijna omkeeren en zeggen: alle eminente geesten hebben 't over de opvoeding gehad. En dan is dit voor 't minst waar van godsdienststichters en wijsgeeren, en die zijn toch zeker niet de eersten de besten. En wat zij gezegd hebben en wat er nog steeds van gezegd wordt, 't draait alles zoowat om 't zelfde. Ten slotte is opvoeding altijd en overal hetzelfde. Men kan er een aantal theorieën over opstellen, met 't resultaat, dat men 't over een aantal punten meer of minder, en vaak diametraal blijkt oneens te zijn, maar als men dan die punten optelt, blijkt hun aantal niet zeer groot te zijn. En als men de argumenten wat nader bekijkt, die op elk dier punten pro en contra voorgesteld worden en zijn, dan ontwaart men spoedig, dat 't altijd weer dezelfde argumenten zijn. Zoodat hier zoo ergens toepasselijk is het woord van den Prediker (I. 9) „Er is niets nieuws onder de zon”. En zal er ook niet zijn! „Hetgeen er geweest is, hetzelfde zal er zijn en hetgeen er gedaan — voeg bij: en gezegd — is, hetzelfde zal er gedaan — en gezegd — worden.”

Het eenige wat nieuw en altijd weer nieuw is, dat is de inkleeding. Nu is dat volstrekt niet een onbelangrijke zaak. Integendeel, op de inkleeding komt altijd veel, soms bijna alles aan. Gedachte en inkleeding kunnen nooit van elkander

¹⁾ Voordracht gehouden bij de opening van den tweeden cursus van het Twentsch Instituut voor Opvoedingsvraagstukken. 1934—1935.

gescheiden worden, want wij kennen geen gedachten, dan die in een bepaalden vorm zijn gekleed. Maar een en dezelfde gedachte kan in honderd en duizend verschillende vormen worden gekleed. En bij dingen als de opvoeding, die van alle tijden, alle rassen en volken zijn, die eenvoudig altijd op de orde van den dag staan, moet de inkleeding ook voortdurend wisselen. Het woord „moeten” wordt hier in den dubbelen zin gebruikt, dien het in dit opzicht zooveel gelukkiger Duitsch onderscheidt als „müssen” en „sollen”: het „moet” zoo zijn, omdat het telkens weer andere menschen zijn, die er over spreken en onder telkens weer andere omstandigheden, en 't „moet” zoo zijn, omdat de inkleeding het eenige middel is om zoo'n oude, eeuwig nieuwe zaak jong en frisch te houden door haar aan de behoeften en den smaak van den tijd aan te passen. Behalve dat geeft de inkleeding bovendien hem, die de kunst verstaat, het middel aan de hand om den inhoud van wat hij te zeggen heeft bij de hoorders aan te bevelen en hen daarvoor meer toegankelijk te maken. En dat is wederom geen onbelangrijke zaak, waar 't iets geldt van zoo algemeen belang als de opvoeding.

Met opvoeding hebben wij allen te maken, of we willen of niet, eenvoudig omdat wij menschen zijn en in een menschenmaatschappij leven. En daarom zijn wij ook wel gedwongen er onze gedachten althans nu en dan mede bezig te houden, er over na te denken. Maar denken is geen gemakkelijk werk. Denken is een tweegesprek houden met zichzelf, waarbij men zichzelf vragen stelt en daarop een antwoord zoekt, waarbij men zich neer kan leggen. De groote moeilijkheid en de groote kunst daarbij is *niet* het zoeken en het vinden van antwoorden, maar 't opwerpen van de juiste vragen en zulks in de juiste volgorde, zoodat steeds iedere nieuwe vraag voortspruit uit 't antwoord, dat op de vorige vraag gegeven werd. De groote moeilijkheid, ik herhaal het, zit niet in 't zoeken en vinden van een antwoord, want daar kan men erg 't handje mee lichten, daar kan men zich, als men wil, gemakkelijk genoeg van afmaken, en dat doet de doorsneemensch dan ook regelmatig, want de doorsneemensch is een luiwammes in folio, ik bedoel natuurlijk in het geestelijke. Maar met de vragen kan men 't handje niet lichten, men kan alleen trachten ze te ontwijken, wat maar al te vaak gelukt, maar toch lang niet altijd. Vele vragen laten zich

niet afwijzen, ze dringen zich op, ze melden zich telkens weer aan, totdat zij gehoor vinden, zelfs nog op 't sterfbed, als 't voor antwoorden al te laat is. De denkende mensch is echter hij, die niet wacht, totdat de vragen zich aanmelden, laat staan zich opdringen, maar die ze zichzelf stelt, die uit wat hij om zich heen ziet en in zichzelf voelt gebeuren de vraag of de vragen, die daarin verstopt zitten, als 't ware weet te ontleden.

Hoeveel moeilijker en gewichtiger 't vragen is dan 't antwoorden, dat kan men zien voor de rechtbank. Heeft de rechter eenmaal een vraag gesteld, dan is hij voor een oogensblik de leiding kwijt, dan hebben de aangeklaagde en zijn verdediger binnen zekere grenzen vrij spel om alles aan den man te brengen wat in hun kraam te pas komt, wat zich maar eenigszins onder 't begrip „antwoord” op die vraag of, zooals men dan graag zegt, „toelichting daarop” laat onderbrengen. Zij komen eerst weder onder de tucht van den rechter, wanneer deze hun een nieuwe vraag stelt. En of het onderzoek eenig resultaat zal hebben, dat hangt grootendeels af van des rechters kunst van vragen. Eveneens is 't ondervragen der getuigen voor de verdedigers het groote middel om getuigen à décharge in 't zonnetje te plaatsen en getuigen à charge lam te slaan.

Even wil ik mij hier een digressie veroorloven, deels om Uw aandacht wat op te frisschen, deels om U te doen zien, dat ik feitelijk heel dicht bij mijn onderwerp gebleven ben. Ik zal 't vanavond heelemaal niet, en ik zal 't op mijn heelen cursus slechts weinig en incidenteel hebben over 't onderwijs; daarom wil ik hier even de opmerking inlasschen, dat alles wat ik hier van 't vragenstellen en 't beantwoorden gezegd heb, van directe toepassing is op en van 't allergrootste belang voor 't onderwijs, ja goed beschouwd, 't kernpunt raakt der geheele didaktiek. Ook hier is 't vragen oneindig veel belangrijker dan 't antwoorden. Of 't antwoord, dat het kind geeft, juist of onjuist is, is op zichzelf beschouwd van veel geringer beteekenis dan of de onderwijzer de juiste vraag had gesteld en zulks in den meest passenden vorm.

De onderwijzer heeft echter nog een hogere taak dan zelf de juiste vragen te stellen in den meest passenden vorm. Hij moet nl. zijn leerlingen gaandeweg de kunst bijbrengen om zelf vragen te stellen en zelf 't antwoord te zoeken. En ook voor hen is 't eerste en veel moeilijker en veel gewichtiger.

't *Probleem* te zien, dat in de dingen schuilt, ziedaar 't eigenlijke wat de kinderen moeten leeren. De nieuwere didaktiek, vooral de amerikaansche, maar ook de duitsche van wijlen Hugo Gandig, is daarmee op 't rechte spoor en heeft al vele goede vruchten afgeworpen.

Maar hiermede heeft mijn digressie zelf mij op mijn *à-propos* teruggebracht. Het denken, zeide ik, is een tweegesprek *met zichzelf*, waarbij de groote kunst is, de juiste vragen en deze in de juiste volgorde te vinden. In het wezen der zaak is dat ook zoo en is 't denken ten slotte altijd een gesprek met zichzelf. Maar in de praktijk des levens is 't zeer dikwijls een gesprek *met een ander*, en die ander kan daarbij even goed de rol van vrager als die van antwoorder overnemen. In 't geval van een redenaar, een conférencier, neemt hij zelfs de beide rollen voor zijn rekening. Het is in dit geval duidelijk, dat, wanneer de hoorder, die niet ingeslapen is of zich laat afleiden, niets anders doet, dan eenvoudig passief luisteren, er bij hem van geen denken sprake is; hij moet 't gehoorde in zich opnemen en verwerken, hij moet er over *na-denken*, en zoo blijkt 't waar te zijn, dat 't denken ten slotte toch altijd is en blijft een gesprek met zichzelf. Maar 't is een zeer gelukkige omstandigheid, dat meestal de rollen verdeeld worden; 't zoo uiterst moeilijke werk van 't denken wordt er niet weinig door verlicht, de zoo uiterst moeilijke kunst wordt op die wijze leerbaar, ja, misschien kan zij wel op geen andere wijze geleerd worden (uitzonderingsmensen als bijv. de straks nog te noemen Pascal blijven natuurlijk buiten beschouwing). De plicht van den redenaar, die weet en voelt dat 't zijn roeping is zijn gehoor geestelijk althans iets rijker naar huis te laten gaan dan 't gekomen was, is hiermede duidelijk aangewezen: hij moet vragen stellen, vragen opwerpen, maar vooral vragen doen rijzen, vragen doen vermoeden.

Nu begrijpt gij, hoop ik, ook, wat ik met een suggestieven titel bedoel en waarom ik meen, dat de door mij gekozene werkelijk zoo mag heeten. Ik had even goed kunnen nemen: de macht der opvoeding, of: de grenzen der opvoeding, of iets dergelijks, want daar zal ik 't feitelijk over hebben. Maar, vergis ik mij niet, dan zou een dergelijke titel, welken 't zeker niet aan afgezaagdheid ontbreekt, uiterst geschikt geweest zijn al dadelijk van te voren bij U een zekere passieve stemming te wekken. Maar dat was juist wat op een avond als

deze vóór alle dingen moest vermeden worden. Het woord „kans” daarentegen heeft een goede kans om aanstonds een soort van prikkeling, een lust tot tegenspraak te wekken. 't Kan gemakkelijk, nog voordat de redenaar één woord gesproken heeft, aanleiding geven tot een zelfgesprek van den toehoorder, dat ongeveer aldus zou kunnen verlopen: „Kansen? Kansen? Nu ja, als gij 't zoo noemen wilt, natuurlijk, de opvoeding brengt allerlei kansen mee, goede en kwade kansen. Maar toch bevalt dat woord mij niet. Ten eerste zegt 't eigenlijk niets, althans niets bijzonders. Opvoeden is altijd een zeker soort van handeling en heeft dus met alle andere menschenlijke handelingen gemeen, dat 't allerlei kansen loopt, goede en kwade. Dat behoeft ge ons dus waarlijk niet te vertellen, en wat hebben wij daaraan? Of wilt gij ons soms een overzicht geven van de goede en de kwade kansen en die dan tegenover elkaar afwegen? Daar zouden wij alleen van leeren, of wij u tot de optimisten of de pessimisten moeten rekenen, want gij weet even goed als wij, dat niemand dat in 't algemeen van „de” opvoeding kan zeggen, maar hoogstens alleen van één bepaalde opvoeding, indien ook maar van zulk eene.”

Inderdaad, waarde toehoorderes of toehoorder, dat weet ik minstens even goed als gij. Maar nu heb ik U toch al aardig gebracht, waar ik U hebben wilde. Of is 't niet zoo, heb ik niet reeds in uw geest tusschen die twee woorden „opvoeding” en „kansen”, of juistertusschen de twee begrippen, die zij vertegenwoordigen, een nauwer en inniger verband gelegd dan tot nog toe bij u 't geval was? Ik meen dit met eenige stelligheid van de meesten, zoo niet allen, te mogen aannemen, omdat ik mij niet herinner in de zeer uitgebreide literatuur over opvoeding ooit dit verband opzettelijk gelegd, laat staan opzettelijk behandeld te hebben gezien. Verstaat mij wel, ik ding niets af op en smokkel niets weg van wat ik boven gezegd heb, dat er op 't stuk van opvoeding absoluut niets te zeggen valt, wat al niet vele malen eerder gezegd is. Maar ik handhaaf ook ten volle wat ik gezegd heb van de beteekenis en 't gewicht van de inkleeding.

Dat is dus de inkleeding van heden avond: de opvoeding wordt ten tooneele gevoerd in 't gewaad van een Kans. Neen, zoo kan men zich niet uitdrukken, dat voelt ieder terstond; daar zal iets bij moeten, maar wat?

Een zeer gewone samenstelling is 't woord „kansspel”.

Willen wij 't daarmede eens probeeren? Dan zijn wij ten minste dadelijk midden in de problematiek. Dus, stellen wij de vraag:

Is de opvoeding een kansspel?

Laten we 't nog een beetje duidelijker, nog een beetje krasser zeggen: Is de opvoeding soms een hazardspel? dan voelen wij nog beter 't stuitende, dat reeds in deze vraagstelling schuilt.

Niet waar, het klinkt zeer oneerbiedig. Maar toch, wat is meer, het leven of de opvoeding voor het leven? En is niet het leven van ouds vergeleken met een dobbelspel?

De opvoeding kan nooit zekerder zijn dan 't leven zelf, en hoe onzeker 't leven is en van hoeveel onberekende kansen het afhankelijk is, dat hebben wij in deze laatste maanden en dagen weder op tragische en ontroerende wijze aan verbijsterende voorbeelden geleerd. In de M. E. vond men overal afgebeeld de zoogenaamde doodendansen, waardoor de mensch dagelijks er aan herinnerd werd, dat de dood telkens op de meest onverwachte oogenblikken tusschen beide treedt. Daarbij wordt de dood ook dikwijls afgebeeld als met een mensch dobbelende. Zouden die doodendansen, waarvan er nog verscheidene over zijn, voor ons alleen nog maar artistieke of historische waarde hebben?

Om mij echter te dekken tegen 't verwijt, dat de samenkoppeling van twee zulke heterogene begrippen als „opvoeding” en „dobbelspel” een aanranding is van de waardigheid der eerste en gebrandmerkt moet worden, op zijn hardst als een blasphemie en op zijn zachtst als een misplaatste aardigheid, wil ik als getuige oproepen de schim van den grooten Pascal, een der diepzinnigste geesten en tevens een der heiligste menschen, die ooit geleefd hebben.

Kent gij den beroemden „pari” van Pascal uit 't tweede deel van zijn „Pensées” in de traditioneele uitgaaf?¹⁾ Pascal heeft 't daar over iets nog veel hoogers en heiligers dan de opvoeding, ja, zelfs dan 't leven: hij heeft 't over 't geloof aan God. Daarvoor, zegt hij, kan men geen redelijke gronden aanvoeren; men kan dus niemand met klemmende redeneeringen dwingen om in God te gelooven, men kan alleen betoogen, dat men veel betere kansen heeft, als men wèl,

¹⁾ In de wetenschappelijke uitgaaf van Michaut, naar 't oorspronkelijke handschrift van Pascal, vindt men de plaats onder nr. 6, bl. 6. Ik vertaal daaruit.

dan als men niet in Hem gelooft. Maar 't is een kans, een pure weddenschap, niets meer. En dan schroomt hij niet zelfs de uitdrukking „Kruis of munt” te gebruiken. Hij fingeert een gesprek met een overtuigd ongeloovige. Eerst houdt hij hem voor, dat men heel goed kan gelooven aan 't bestaan van iets, waarvan men niets weet en waarvan men zich met geen mogelijkheid een voorstelling kan maken, bv. 't getal „oneindig”. Dat getal *moet* bestaan, maar wij weten er niets van, dan alleen, dat 't noch even noch oneven kan zijn en toch is 't een getal. „Nu zegt gij, dat wij niet in staat zijn te weten of God al of niet bestaat. Evenwel is 't zeker, dat Hij òf bestaat òf niet bestaat, een derde mogelijkheid is er niet. Naar welke zijde zullen wij nu overhellen? De rede kan ons daarbij niet helpen: er is een oneindig chaos, dat ons scheidt, en aan 't uiterste einde van dien oneindigen afstand wordt er een spel gespeeld: „Kruis of munt, wat wed je?” Logisch kunt gij noch 't een noch 't ander doen; voor de Rede kunt gij geen van beide keuzen rechtvaardigen. Beticht dus niet hen van onoprechtheid, die een keuze hebben gedaan, want gij weet er niets van af.”

„Dat zal ik ook niet doen,” antwoordt de ongeloovige, „maar ik zal ze laken, niet om de keuze, die zij gedaan hebben, maar omdat zij een keuze gedaan hebben. In dit opzicht zijn beide, zoowel hij die „kruis” als hij die „munt” gewed heeft, even schuldig. 't Eenige juiste standpunt is heelemaal niet te wedden.”

„Ongetwijfeld,” antwoordt Pascal, „maar gewed moet er toch worden. Dat hangt niet van uw vrijen wil af: gij zit in 't schuitje.” Enz.

Gij hoort het, Pascal schroomt niet de meest gemeenzame woorden en uitdrukkingen te gebruiken tot inkleeding van de meest verheven gedachten over de heiligste en teerste onderwerpen. En nu weet ik wel, dat ik geen Pascal ben en dat quod licet Jovi non licet bovi, maar toch meen ik door dit citaat, dat ik niet met de haren er bij gesleept heb, maar dat mij voortdurend, toen ik mij op deze voordracht voorbereidde, door 't hoofd speelde, bewerkt te hebben, dat gij mij zult toegeven, dat 't mogelijk moet zijn in vollen ernst en met diepen eerbied van de opvoeding te spreken als van een hazardspel.

Daarmede wordt nl. dit uitgesproken, en dat is de groote beteekenis van deze inkleeding, dat de opvoeding een waag-

stuk is. Elke opvoeding is een hachelijke onderneming, waarbij allerlei kansen gelopen worden, goede en kwade, en wie weet? misschien veel meer kwade dan goede.

Wie weet? Want wat weten wij er eigenlijk van? Zou Pascal ook hier niet gelijk hebben, met zijn: „je weet er niets van”? Dat is immers 't eigenaardige, 't wezen van een kans, dat wij de uitkomst niet in onze hand hebben en niet weten, hoe zij zal uitvallen, omdat zij, de uitkomst, behalve van een klein aantal factoren, die wij kennen en een nog veel kleiner aantal, dat wij kunnen kiezen of naar onze hand zetten, afhangt van een veel grooter aantal factoren, die wij niet kennen of, zoo wij ze ook al kennen, waarover wij niets te zeggen hebben en van een aantal gebeurlijkheden, waarvan wij heelemaal niets weten, omdat zij in den schoot der toekomst verborgen liggen.

En zou Pascal hier ook niet gelijk hebben met zijn: „maar je zit in 't schuitje”? Ja en neen, want hier gaat ook deze vergelijking mank. Een kansspel is 't wel, maar 't is geen wedden: „wat zal 't zijn, kruis of munt?” En dat wij in 't schuitje zitten, is wel zeer waar, maar beteekent niet, dat wij er niet uit kunnen voordat wij gewed hebben, 't zij op kruis of op munt, maar alleen, dat wij de zeilen moeten hijschen en de roerriemen opnemen in 't vaste geloof, dat 't in ieder geval „munt” zal zijn.

Daarover straks nog meer, eerst nog dit. Wat is 't nut van dit inzicht, dat de opvoeding een heilig kansspel is? Dit, dat 't den opvoeder ootmoedig maakt, dat 't hem waarschuwt voor en pantsert tegen die zonde, die volgens de oude Grieken de eigenlijke menschenzonde is, die door de goden altijd gestraft wordt, de hybris, de overmoed of zelfverheffing. De opvoeder moet niet te veel verwachten van de opvoeding en hij moet vooral niet te veel verwachten van zichzelf. Omtrent de vraag, hoeveel of hoe weinig wij van de opvoeding te verwachten hebben¹⁾ gaan de meeningen wijd uiteen, van 't eene uiterste naar het andere, van 't „de opvoeding vermag alles, alles hangt van de opvoeding af” tot „de opvoeding vermag niets, 't is altijd toch maar de moriaan geschuurd” toe. Maar zij schommelen ook periodiek heen en weer. In de geschiedenis der opvoeding kan men

¹⁾ Vergelijk bij het volgende: Prof. Dr. J. Waterink, „Erfelijkheid en Opvoeding.” Referaat voor de 20e Wetenschappelijke Samenkomst der Vrije Universiteit op 3 Juli 1935.

duidelijk aanwijzen, hoe op een periode, die geneigd is aan de groote macht, ja aan de almacht der opvoeding te gelooven altijd een periode volgt, die van die macht zeer gering denkt. Zoo was men in de periode der Aufklärung, vooral tegen haar einde, op 't laatst der 18e eeuw, zeer geneigd de beteekenis der opvoeding te overschatten, ja gezaghebbende figuren als Helvelius en Kant¹⁾ proclameerden vrijwel haar almacht. In den loop der 19e eeuw daarentegen, vooral in het derde kwartaal daarvan, wordt de tegenovergestelde leer gepredikt: een gezaghebbend woordvoerder vond zij b.v. in Schopenhauer. De mechanistische natuuropvatting en de overheersching van 't evolutiebegrip, de verkondiging van leerstukken als de strijd om 't bestaan en het overleven van de meest geschikten, waren nu juist niet geschikt 't aanzien der opvoeding te verhoogen. Maar vooral werd daaraan afbreuk gedaan door de toen opkomende erfelijkheidsteorie en 't in verband daarmee verschijnende geruchtmakende boek van Lombroso, *L'uomo delinquente*. Dat eigenlijk daarmee in strijd was de geweldige moeite, die men zich gaf om 't onderwijs op te voeren en tevens algemeen toegankelijk te maken, daarvan gaf men zich geen rekenschap. Maar wel voerde 't imperialisme der school, vooral in 't laatste kwartaal dier eeuw en in Duitschland, het eldorado der schoolpotentaten, tot een hevige reactie ter bescherming van het kind, welke reactie het kind voorstelde als het mishandelde slachtoffer der school, de emancipatie van het kind in haar vaandel schreef, ja hem tot Zijne Majesteit Het Kind uitriep en leerde, dat de beste manier van opvoeden was heelemaal niet op te voeden maar het kind met rust te laten. Een beweging, waaraan wel altijd de namen van twee vrouwen — welke sexe hiermede voor 't eerst in 't toernooiveld der paedagogiek verscheen — verbonden zullen blijven, ik bedoel natuurlijk Ellen Key en Maria Montessori. Hier wordt niet zoozeer de macht der opvoeding ontkend als wel haar recht, wat overigens practisch vrijwel op 't zelfde neerkomt en feitelijk een terugkeer is tot, een wederopleving van de „negatieve” opvoeding van Rousseau uit den jare 1762 — wiens Emile evenwel, in welks inleiding deze leer verkondigd wordt, één doorlopend protest daartegen is, want daarin wordt een zeer straffe opvoeding aanbevolen en ontzaglijk veel van

¹⁾ Zoo wordt tenminste algemeen aangenomen en verkondigd. Of 't geheel juist is, betwijfel ik en hoop ik spoedig te bespreken.

die opvoeding verwacht. Maar dit in 't voorbijgaan: in onzen tijd beleven wij nu weder een sterke reactie in tegenovergestelden zin en graviteeren wij weer aardig naar de almacht der opvoeding. Vooral na den noodlottigen wereldoorlog steekt deze reactie het hoofd op en verkondigt met veel bombastie, dat 't heil, ja de redding der menschheid afhangt aan een verbeterde opvoeding, in welke macht zij dus blijkbaar gelooft. Dat zij dit tot stand hoopt te brengen door middel van internationale congressen schijnt mij niet te pleiten voor haar zin voor de werkelijkheid. Van veel meer belang acht ik het dan ook, dat van wetenschappelijke zijde zich een sterke reactie doet gelden daarvan tegen de erfelijkheidsleer of liever tegen de averechtsche voorstelling en de geheel ongewettigde gevolgtrekkingen daaruit, waaraan in het laatst der vorige eeuw niet 't minst zich het leekenpubliek had schuldig gemaakt. Juist de ernstige en ijverige moderne onderzoekingen omtrent de erfelijkheid, de studiën en leeringen van mannen als Weissmann en Mendel hebben tot het inzicht gevoerd: 1e. dat erfelijkheid nooit meer beteekent dan een kans, 2e. dat men streng onderscheiden moet tusschen „erfelijk” en „aangeboren” en 3e. dat 't uiterst moeilijk is in een bepaald individu, een bepaald karakter, een bepaald levensloop, de erfelijke en de milieu-factoren te onderscheiden en uit elkaar te halen¹⁾, en dat, als men dit doet, 't telkens en telkens weer blijkt, dat heel veel, dat men voor overgeërfd of aangeboren had aangezien en ook werkelijk op goede gronden daarvan kon gehouden worden, feitelijk aan milieu-invloeden moest worden toegeschreven of althans met even goed recht kon toegeschreven worden, 't geen natuurlijk voldoende is om den erfelijkheidsfactor volmaakt onzeker te maken. Ja de reactie tegen 't voormalige imperialisme der erfelijkheidsleer is in onze dagen zoo sterk geworden, dat men begonnen is aan den opbouw van een geheel nieuwen tak van wetenschap onder een eigen naam, de Milieu-wetenschap van Busemann en consorten.

Aangezien de opvoeding over erfelijkheidsfactoren niets te zeggen heeft, maar haar taak bijna geheel opgaat in 't scheppen of fatsoeneeren van een milieu, mag deze reactie ongetwijfeld als een bewijs worden aangemerkt, dat men ook in de wetenschap weder graviteert naar 't geloof in de macht der op-

¹⁾ Vergelijk: Prof. Kohnstamm, „Aanleg en Milieu-invloed.” Hierboven bl. 138 v. v.

voeding, zij 't ook niet meer haar almacht, dan toch haar overwegende beteekenis.

Dat is natuurlijk voor paedagogen en schoolmeesters een buitenkansje, dat misschien er toe zal bijdragen de werkeloosheid onder hen te verminderen, maar dan is toch de herinnering, dat de opvoeder ootmoedig moet blijven, omdat de opvoeding ten slotte een hazardspel is, zij 't ook een hoog ernstige en heilige onderneming, in onze dagen zeker een woord van pas. En dan is 't van groot belang in 't volle licht te stellen, dat de opvoeding ten slotte toch altijd maar kanswerk blijft, want dan is 't gedaan met alle geloof, ook 't meest getemperd geloof, aan de almacht der opvoeding.

Ik heb 't altijd zoo mooi gevonden, dat Rousseau, die toch waarlijk geen geringen dunk van zichzelf had en 't onder nam een handboek van de volmaakte opvoeding te schrijven, op een der eerste bladzijden van dat boek deze ootmoedige waarschuwing plaatste:

„Sitot que l'éducation est un art, il est presque impossible qu'elle réussisse, puisque le concours nécessaire à son succès ne dépend de personne. Tout ce qu'on peut faire à force de soins est d'approcher plus ou moins du but: mais il faut du bonheur pour l'atteindre.”

„*Il faut du bonheur pour l'atteindre*”: de opvoeding heeft kansen, ook vele goede, maar als zij slaagt, is 't een altijd een soort buitenkansje. De religieuze mensch drukt dat nog anders uit: „aan Gods zegen is alles gelegen.” Volkomen toepasselijk is hier 't woord van Paulus (1 Cor. 3 : 7): „Zoo is dan noch hij die plant iets, noch hij die nat maakt, maar God, die den wasdom geeft.” Dat zeide de man, die van zichzelf naar waarheid en in alle bescheidenheid getuigen mocht, dat hij overvloediger gearbeid had dan alle andere evangeliepredikers te zamen. En tot de taak van den opvoeder behoort nog niet eens het planten, maar alleen het natmaken en voorts een beetje graven en spitten, een beetje voorzichtig wieden en snoeien, soms ook wel eens een verplanten, en overigens zorgen voor behoorlijken toevoer van lucht en zonneschijn. Maar God is 't die den wasdom geeft. Alle opvoedingswerk, iedere opvoedingsdaad is een kansspel, dat wil zeggen, religieus uitgedrukt: geschiedt op hoop van zegen. Eigenlijk is daarom de opvoeding een werk, dat alleen biddend ondernomen kan worden.

„Maar dit wordt ons” — ’t zij mij vergund mij te bedienen van de klank- en zinrijke taal onzer vaderen, zooals wij die vinden in het prachtig Avondmaalsformulier onzer N. H. Kerk — „dit wordt ons, zeer geliefde broeders en zusters, niet voorgehouden om de verslagen harten der geloovigen kleinmoedig te maken, alsof niemand tot deze dingen gaan mocht dan die zonder zonde ware”. Ootmoedig, zeiden wij, moet het nieuwe inzicht den opvoeder maken, ootmoedig, maar geenszins kleinmoedig, en allerminst zorgeloos of onverschillig. Wij zeiden ’t immers reeds, dat wij in ’t schuifje zitten — en dat doen wij, want met de opvoeding heeft eenvoudig ieder volwassene te maken en te stellen, of hij wil of niet — beteekent niet, dat wij ons maar op den wind en de stroomen moeten laten afdrijven, maar dat wij de handen moeten uitsteken en stevig aanpakken. „Op hoop van zegen” moet ’t werk ondernomen worden, zeker, maar er moet dan ook gewerkt worden en hard en ernstig ook.

Wij hebben dan ook tot dusverre eerst de helft onzer taak volbracht. Wij gingen uit van de samenstelling „kansspel”, maar er is nog een andere samenstelling in omloop en die moeten wij ook onder de loupe nemen, nl. de samenstelling „kansrekening”. Kansen, zoo demonstreerden wij, moeten *gewaagd* worden, daar is nu eenmaal niets aan te doen, maar kansen kunnen ook *berekend* en op grond daarvan ook *verbeterd* worden. Hier laat Pascal’s „pari” ons geheel in den steek en herneemt de door hem in een hoek geduwde Rede haar rechten.

Inderdaad, kansen kunnen met behulp van ’t verstand en de Rede berekend worden. Wanneer dit op wetenschappelijke wijze geschiedt, met gebruikmaking van de waarschijnlijkheidsleer, dan kan daarmede zelfs een opmerkelijke graad van zekerheid verkregen worden: daarop berusten alle assurantiemaatschappijen. Weliswaar, laat ons dit niet vergeten, blijft voor den individueelen deelnemer zijn kans altijd toch maar een kans: hij kan lang leven of kort, een ongeval krijgen of niet, zijn huis kan in brand geraken of niet, daar weet hij niets van en aan deze onzekerheid verandert zijn deelneming aan de assurantie niet ’t alleringste. De verkregen zekerheid is dan ook meer een algemeene: de ervaring heeft geleerd, dat als de assurantiemaatschappijen hun berekeningen goed gemaakt hebben, zij meestal heel aardig daarmee uitkomen. Er is dan toch een zeer bevredigende graad van zekerheid bereikt.

Inzake de opvoeding is dat niet mogelijk. Hier moet een andere vergelijking ons dienst doen en wel, schrikt niet, die met den oorlog. Gelijk ik U hoop te bewijzen bestaat er een groote overeenkomst tusschen de krijgskunde en de paedagogiek en kan de laatste van de eerste veel leeren. Niet omdat de opvoeding een soort van oorlog is, „de eeuwige oorlog tusschen ouderdom en jeugd,” waarvan de groote Stanley Hall gewaagt, maar omdat de oorlog ook een kansspel is, maar een, waarbij de kansen op 't allerzorgvuldigst berekend worden met 't doel om ze zoo gunstig mogelijk te maken. Dat begint al heel vroeg in de geschiedenis van de mensche-lijke beschaving. Zelfs Jezus, de Vrededorst, spreekt al bij wijze van gelijkenis, dus als van iets heel gewoons, van een koning, die alvorens in den oorlog te gaan eerst nederzit en zijn kansen berekent (Luk. 14, 31). En dat weten wij allen ook wel, hoe zorgvuldig en angstvallig de generale staven der groote mogendheden jaren en jaren te voren hun krijgsplannen opmaken, 't geen niets anders is dan kansberekening. Want een kansspel blijft 't ten slotte toch altijd; de groote fout van den duitschen generalen staf is 't geweest — niet alleen in 1914 maar ook bij vroegere gelegenheden, zonder dat die ondervinding hen evenwel wijzer heeft gemaakt — dat zij zich verbeeldden, dat hun kansberekeningen hun zekerheid verschafden en mislukking vrijwel uitsloten. Alle groote veldheeren zijn geweldige kansrekenaars geweest; zij vertrouwden op hun inzicht, hun genie, hun berekeningen, maar altijd toch 't meest op hun gesternte, wetende, dat ten slotte 't toeval beslist. 't Luisterrijkste voorbeeld is Napoleon. Zijn berekeningen waren ongelooflijk nauwkeurig. Toen hij in 1805 den veldtocht tegen Oostenrijk ondernam, die met de zegepraal van Austerlitz eindigde, was alles en alles maanden en maanden te voren tot in de puntjes uitgewerkt en alles klopte prachtig. Toen hij in Beyeren aangekomen, vernam, welke verkeerde positie zijn tegenstander generaal Muck had ingenomen, rekte hij zich uit, zoodat 't scheen alsof hij langer werd dan hij was en riep uit: „alors je le tiens”. En inderdaad kon hij eenige dagen later zegevierend aan zijn vrouw melden, dat hij de geheele oostenrijksche armee vernietigd had zonder een schot te lossen. Alleen door manoeuvreeren. Toch bood ook deze veldtocht, en met name de slag bij Austerlitz zelf, nog bewijzen genoeg van de macht van 't toeval. Ook bij Waterloo had Napoleon zijn maatregelen meesterlijk genomen,

maar zijn ster had hem begeven; hij verloor 't spel, omdat zijn eene onderbevelhebber, Ney, zich te streng aan zijn orders hield en de andere, Grouchy, niet streng genoeg.

Ja, de oorlog is en blijft een kansspel en ieder strateeg weet, dat hij *ten slotte* de beslissing aan 't toeval moet overlaten, dat maar al te vaak al zijn berekeningen te schande maakt. Maar brengt hem dit er ook toe, nu maar alles aan 't toeval over te laten? Integendeel, al zijn streven is er op gericht, zoo min mogelijk aan 't toeval over te laten en zijn kansen zoo goed mogelijk te maken. Daarvoor dienen al die uitgebreide en intensieve voorbereidingen, daartoe dient ook, wat ik in dit verband met bijzonderen nadruk onderstreep, de strategiek. Die studie heeft ook dit met die der paedagogiek gemeen, dat zij voor een goed deel historisch is. Juist de grootste strategen hebben 't ijverigst de krijgsgeschiedenis bestudeerd met 't doel om van hun groote voorgangers te leeren, hun de kunst af te kijken en van hun ervaringen te profiteren.

Al die arbeid is nooit te vergeefs en als de zege behaald wordt, is 't nooit alleen aan 't toeval te wijten, maar altijd ook in meerdere mate aan de grondigheid en doelmatigheid der voorbereidingen, aan de kennis, 't inzicht, en den moed der handelende personen. Precies zoo is 't hier: de opvoeding richt altijd iets uit. Reeds Plato was tot de overtuiging gekomen, dat een volkomen vruchteloze opvoeding niet bestaat. Maar evenals, blijkens de meeningsverschillen onder de militaire geschiedschrijvers, 't nooit precies uit te maken is, welk aandeel in den einduitslag 't toeval gehad heeft en welk 't aandeel was van overleg en kennis, zoo, en in nog veel sterkere mate, is 't ook in de opvoeding. Niet alleen, dat wij in ieder concreet geval van 't resultaat volkomen onzeker zijn en altijd eerst na den uitslag daarover kunnen oordeelen, maar in geen enkel geval is 't mogelijk, zelfs binnen ruime grenzen, 't aandeel te bepalen, dat deze drie factoren: de erfelijke aanleg van den opvoedeling, 't beleid van den opvoeder en de omstandigheden, daarin gehad hebben.

Zoo goed en noodzakelijk 't dus is zich steeds voor den geest te houden, dat alle opvoeding slechts kansen biedt, niet minder goed en noodzakelijk is 't steeds er van doordrongen te zijn, *dat* zij kansen aanbiedt. En dat 't de taak en de dure plicht van den opvoeder is, die kansen niet ongebruikt te laten, de goede kansen te vermeerderen en zoo

mogelijk nog beter te maken, de kwade kansen zooveel mogelijk te elimineeren. Hoeveel of hoe weinig hij daarmee bereikt, zijn verantwoordelijkheid voor 't gebruik, dat hij aldus van de kansen maakt, wordt er geen snars kleiner of grooter door: die verantwoordelijkheid, waarmee hij staat of valt, is onafhankelijk van de uitkomst der kansen, staat daar geheel buiten. Daartoe reduceert zich ten slotte 't geheele werk van den opvoeder: de goede kansen gebruiken en versterken. Maar dit minimum omvat ontzaglijk veel: daarvoor is noodig ernstige voorbereiding, inclusief ernstige studie, onvermoeide harde arbeid, voortdurende waakzaamheid, en vooral een altijd gereedstaande bereidwilligheid om de lessen der ervaring, de vaak zoo teleurstellende en beschamende lessen der ervaring, aan te nemen en er zijn voordeel mede te doen. De ergste vijand van den opvoeder, zoowel als van den strateeg is de eigenwijsheid: de zoeven genoemde Muck is niet de eenige geweest, die 't uitsluitend aan zijn eigenwijsheid te danken had, dat hij in den val liep.

Deze overwegingen moeten ons ook sceptisch, althans voorzichtig en behoedzaam maken tegenover veel nieuwe paedagogische wijsheid, die zich als onfeilbaar aan ons wil opdringen. In 's hemelsnaam, hoedt U voor de formule en wantrouwt haar steeds. Ik zeg niet: hoedt U voor de grauwe theorie en acht haar gering; integendeel, ik vermaan: houdt de theorie in hooge waarde, evenals de strateeg doet. Maar dit zeg ik U: hoedt U voor de formule. Panaceën bestaan niet in de opvoeding. De paedagogiek kan nooit in een formule worden saamgevat, eenvoudig reeds daarom, omdat 't een kansspel is. Ik denk hier natuurlijk aan mannen als Adler en Künkel, die tegenwoordig zoo veel opgang maken en wier wezenlijke verdiensten ik niet gaarne zou willen ontkennen of kleineren, maar die mij met werkelijke angst vervullen, wanneer ik zie, hoe zij letterlijk alles onder één formule, hun formule, willen brengen. Waarmede zij velen misleiden, waarschijnlijk in de eerste plaats zichzelf. Ontegenzeggelijk heeft de Individualpsychologie vele successen op haar credit te boeken, maar wat bewijst dat, als ten slotte toch alles kanswerk is? En wat nog erger is: met de stukken kan worden aangetoond, dat de heeren individualpsychologen, en wel Adler en Künkel in hoogst eigen persoon niet in de laatste plaats, wanneer nog al eens de kansen zich tegen hen keerden en de feiten hun geen gelijk gaven, daarop de oude uitvlucht

toepasten: tant pis pour les faits. Wie in zake de opvoeding met de formule werkt, herinnert maar al te vaak aan wijlen Sequah, die de menschen met muziek genas van de rheumatiek, onfeilbaar, voorzeker, nl. zoolang als 't duurde en uitgezonderd de gevallen, waarin 't niet hielp.

Laten wij ons toch vooral geen eenvoudige voorstelling van de opvoeding maken. Een onderneming, waarin zoo vele en zoo velerlei kansen een zoo groote rol spelen, kan onmogelijk een eenvoudige zaak zijn.

Maar wederom roep ik 't U toe: deze dingen worden U niet voorgehouden om Uw verslagene harten kleinmoedig of ook maar wankelmoedig te maken. Dat zij verre van mij, want 't eerste wat gij nodig hebt, is juist moed, geen overmoed, maar echte moed. Deze is altijd bescheiden maar ook altijd goedsmoeds. De ware moed is een kwestie van geloof en hoop, vooral van geloof. Ook hier is de liefde de meeste van de trits geloof, hoop en liefde, maar zij staat niet vooraan: zij moet worden voorafgegaan door en berusten op geloof. Gij moet gelooven, dat de opvoeding een voldoende aantal behoorlijk goede kansen biedt en daarom willen wij ten besluite nog eens samen nagaan, of wij daaromtrent eenige zekerheid kunnen verkrijgen en zoo ja, welke.

Nu heb ik mij in den aanvang door U laten tegemoet voeren, dat men de kansen van de opvoeding niet in 't algemeen beoordeelen kan, maar alleen die van een bepaalde opvoeding, en ik heb dat toen gereedelijk toegestemd. Maar ik heb dat toen alleen gedaan, omdat ik haast had verder te komen en mij op dat oogenblik door die opmerking niet kon laten ophouden. Thans echter moet ik die instemming terugnemen, want 't is veeleer juist andersom. De kansen van een bepaalde opvoeding te berekenen is uiterst moeilijk, ja onmogelijk, juist om de rol, die de onberekenbare en onvoorzienbare toevalligheden in het individueele leven spelen. Maar in de algemeenheid wordt hun rol belangrijk ingekort en dat de opvoeding in 't algemeen gesproken niet zoo heel slechte kansen biedt, dat leert een blik om ons heen. Immers, hoe zou de menschheid er wel uitzien, als 't anders ware? De menschheid bestaat toch niet alleen uit mislukkingen? Zeker, 't is nu geen tijd om de species mensch te verheerlijken: dat wezen heeft in den laatsten tijd vooral veel meer aanleiding gegeven om kwaad dan om goed van hem te spreken. Maar laat ons niet vergeten, dat daarbij de nood-

lottige werking van de „psychologie de la foule” een groote rol speelt; één voor één genomen zijn de menschen toch niet allemaal fielten en schurken, bedriegers en huichelaars. Er is op de markt des levens toch ook nog heel veel moois en goeds, veel liefdewerk, veel hulpvaardigheid, menschenliefde, offervardigheid enz. te verkrijgen en dat wel gratis. Hoe kwam Plato aan zijn overtuiging, dat geen enkele opvoeding heelemaal onvruchtbaar was? Immers, omdat hij haar uitwerkingen om zich heen gezien had! En toch was Plato allesbehalve een oppervlakkig optimist en allerminst een onvoorwaardelijk bewonderaar van de zeden en instellingen van zijn vaderland. Als wij ons een denkbeeld willen vormen hoe de menschheid er uit zou zien, wanneer er in 't geheel niet of alleen slecht opgevoed werd, of wanneer ook de beste opvoeding niets uitrichtte, dan hebben wij slechts de blikken te wenden naar de verwaarloosde en misdadige jeugd, aan wier verbetering heden ten dage terecht zooveel ten koste wordt gelegd. Misschien 90% van de geheele bevolking, die onze openbare en particuliere opvoedingsgestichten vult, en misschien nog meer, blijken slachtoffers te zijn van een slechte of gebrekkige opvoeding. En de tegenproef is, dat er met deze kinderen, zelfs als 't al een heel eind met hen heen is — en de meesten komen daar niet voordat 't al een heel eind met hen heen is — door een verbeterde opvoeding dikwijls — o zeker niet altijd, maar misschien toch vaker dan gij denkt — nog zoo verwonderlijk veel te bereiken valt.¹⁾ Dat kunt gij mij wel op mijn woord gelooven, want ik heb als lid van 't „Algemeen College van Toezicht, Bijstand en Advies, op 't Rijks-, Tucht- en Opvoedingswezen” sinds meer dan 30 j. heel wat gestichten bezocht, ook in 't buitenland en van honderden en honderden gevallen tot in de kleinste bijzonderheden kennis genomen: de talloze fiches die ons College in zijn archief opgezameld heeft, vormen in dat opzicht een bewijsmateriaal van onschatbare waarde. Maar gij kunt er ook en nog beter zelf op uitgaan, en gij behoeft daarvoor niet ver te gaan, want opvoedingsgestichten en gezinnen, die regeerings- en voogdijkinderen opnemen, vindt ge tegenwoordig over 't geheele land verspreid en overal wordt gij met heuschheid ontvangen en worden U bereidwillig alle gewenschte inlichtingen verschaft. Trouwens allicht zijt gij

¹⁾ Zie hierboven bl. 147 v.v.

zelf lid van de een of andere vereeniging voor Kinderzorg of Kinderbescherming en dan weet gij deze dingen ook uit eigen ervaring.

't Zelfde kan gezegd worden ten opzichte van 't achterlijke en zwakzinnige kind, bij 't welk intellectueele en moreele defecten zoo gemakkelijk samenvloeien en elkaar wederkeerig verergeren. Onze gezegende scholen „voor buitengewoon onderwijs”, zooals een tactvolle menschlievendheid ze gedoopt heeft, leveren overvloedige bewijzen, hoeveel er nog van deze gehandicapte kinderen terecht kan gebracht worden. Alevel, dat de opvoeding een kanswerk is, dat ziet gij ook hier wel met bijzondere duidelijkheid, maar dan ook, hoe noodig 't is, de kansen zorgvuldig te berekenen, 'tgeen ook inhoudt dat men vooral niet met deze kinderen moet trachten te bereiken wat voor hen krachtens hun defecten nu eenmaal onbereikbaar is, maar ook, hoeveel bereikt kan worden, als men deze en de andere vereischte voorzorgen in acht neemt. Iets wat trouwens evengoed van de opvoeding van het normale kind kan gezegd worden, want daar geldt 't evenzeer, valt alleen maar niet zoo in 't oog.

Wilden wij nu van de individueele kansen van de individueele opvoedingen spreken, dan zouden wij een onnoemelijk aantal bijzondere gevallen ten tooneele moeten voeren en dat is natuurlijk een onbegonnen werk. Beter en doelmatiger is 't, U daarvoor naar uw eigen ervaringen te verwijzen. Ziet zorgvuldig om U en niet minder in U en gij zult ongetwijfeld, ja ook wel overal 't kanospel ontmoeten en vele bedroevende en onverklaarbare teleurstellingen tegenkomen, maar toch ook ongetwijfeld vele schoone vruchten aantreffen, die van den boom der opvoeding geplukt zijn.

Milieuverbetering en milieuversterking, daarop komt eigenlijk alles neer wat de opvoeding kan doen en wat zij dan ook doen moet, met inspanning van alle krachten en ten koste, als 't moet, van de grootste opofferingen. Dan kan men zeker zijn, dat de goede kansen een goede kans zullen krijgen. Ziedaar de conclusie, waartoe onze beschouwingen van dezen avond ons geleid hebben, een conclusie, die zeker niet door nieuwhed uitblinkt, maar dat heb ik U van te voren gezegd.

Hierbij zou ik 't dus kunnen laten, maar ik heb nog iets op 't hart, dat ik hoop zoo te kunnen formuleeren, dat

't geen misverstand wekt en niemand aanstoet geeft. Zooals gij bemerkt hebt, was ons geheele betoog één doorlopende waarschuwing tegen geringschatting, ja dat ook, maar toch vooral tegen overschatting van de opvoeding en in verband daarmede tegen de zelfoverschatting van den opvoeder. 't Refrein was voortdurend, dat 't werk in allen ootmoed moet worden verricht, in 't steeds levendig gehouden bewustzijn, dat wel de goede kansen moeten worden aangegrepen, opgespoord en versterkt, maar dat een kans toch altijd een kans blijft.

Aan die overschatting en zelfoverschatting nu zijn vooral blootgesteld de onderwijzers, tot nog toe bijna de eenigen, die zich ernstig met paedagogiek inlaten, wat evenwel nog iets anders is als examen doen in de paedagogiek. Hun vooral moet voorgehouden worden, dat zij niet slechts van de opvoeding in 't algemeen, maar ook en vooral van de opvoeding, die zij zelf aan hun leerlingen verschaffen, niet te hooge gedachten moeten koesteren. Hoezeer zij daartoe geneigd zijn, moge de volgende historische herinnering U bewijzen, resp. in 't geheugen terugroepen. Misschien herinnert gij U of hebt gij gehoord van 't beruchte „Es ist nicht wahr”-manifest van 93 duitsche professoren uit 't begin van den wereldoorlog, waarin deze hooggeleerde heeren de wereld toebulderden, dat er geen woord van waar was van al de gruwelen, die men den duitschen legers in België ten laste legde. Dat heeft toen zoo'n sensatie verwekt, dat zoo goed als geheel onopgemerkt is gebleven een manifest van geheel dezelfde strekking van een aantal duitsche onderwijzersverenigingen, vertegenwoordigende, ik weet niet meer hoeveel, tienduizenden duitsche onderwijzers, waarin deze bodemlooze naïviteit voorkwam: „wat men van onze jongens daar in België vertelt, kan niet waar zijn, want zij zijn bij ons op school geweest en daar hebben wij ze anders geleerd.” Laat ons niet te hard lachen, want denkt ieder schoolmeester in zijn hart niet een beetje evenzoo? Is dit nu dat geloof in de goede kansen der opvoeding over welks onmisbaarheid ik boven gesproken heb? Neen, dat is 't niet, want hier wordt vergeten, ten eerste, dat de onmiddellijke resultaten der opvoeding op zichzelf nog geen den geringsten waarborg opleveren voor haar latere en definitieve uitwerkingen, omdat die middelerwijl door God weet hoeveel tegenwerkingen doorkruist kunnen worden. En 2e. dat onderwijzen geen op

voeden is en dat men met 't onderwijs alleen nog heelemaal niet aan 't opvoeden toe is. Zeer zeker moet de onderwijzer opvoeder zijn, maar men moet niet zeggen, dat hij 't óók moet zijn, want de opvoeding is niet iets dat op 't onderwijs aan- of bijgeplakt kan worden. Met onderwijzen zelf valt hoegenaamd niets op te voeren: noch de leerstof, noch de methodiek dragen op zichzelf iets tot de opvoeding bij. Toch is de school een opvoedingsinrichting par excellence en is de onderwijzer een opvoeder par excellence, maar geen van beiden primair en geen van beiden vrijwillig. De opvoeding is altijd bij 't onderwijs een onvermijdelijk bijproduct, omdat men geen kinderen kan onderwijzen zonder omgang, contact met ze te hebben en men geen omgang, geen contact met kinderen kan hebben zonder opvoedkundige werkingen op hen uit te oefenen. Maar die zitten niet in 't onderwijs zelf noch in de methodiek, noch in 't mooie schoolvertrek of de kleine klas of in welke andere uiterlijke omstandigheid ook, maar uitsluitend en alleen in de wijze waarop de onderwijzer zich al onderwijzende aan de kinderen vertoont, zich tegenover hen gedraagt en met hen omgaat, d. w. z. in zijn persoonlijkheid. Een goede les in rekenkunde of aardrijkskunde, die niet meer is dan een goed stuk onderwijs, is een voortreffelijk stuk opvoedingswerk, niet omdat de stof zoo belangrijk of interessant of omdat de methodiek zoo goed was of omdat de kinderen de stof zoo gewillig opnamen, maar omdat een goed gegeven les een praktische les is in die allergewichtigste kunst, die alle menschen moesten kennen en die de minsten verstaan, nl. om wat je ook doet, goed te doen en wel zoo goed mogelijk, elk naar de mate zijner krachten, gaven en gelegenheden.

Bovendien bedenke ieder onderwijzer, dat hij qua onderwijzer ongetwijfeld, zooals ik reeds zeide, opvoeder is, maar toch nooit meer dan tijdelijk remplant-opvoeder. De eigenlijke opvoeders zijn alleen de ouders, met inbegrip hoogstens van de pleegouders. Dat moeten trouwens niet alleen onderwijzers in 't oog houden, maar ook alle anderen, die in 't een of ander liefdewerk zich inlaten met de opvoeding van andermans kinderen. Zij moeten weten, dat, al doen zij nog zoo hun best, hun kansen toch altijd slechter staan dan die der natuurlijke opvoeders. Ook daarvoor zou ik U uit mijn ervaringen als lid van 't Algemeen College tal van treffende bewijzen kunnen leveren.

Van de school de verbetering, ja de redding der menscheid te verwachten is eerst recht een utopie en niet eens een onschuldige. Want wanneer de school in de opvoeding meer wil presteeren dan haar aard en wezen toelaten en wanneer zij in de maatschappij meer wil beteekenen dan zij werkelijk beteekent — en dat doet zij in onzen tijd zeer zeker en niet zuinig ook en daarin wordt zij van alle kanten gestijfd¹⁾ — dan doet zij meer kwaad dan goed.

Natuurlijk is dit geen reden om niet te blijven ijveren voor verbetering van onderwijs en school, noch om in de school niet met alle krachten en allen ernst te trachten zoo goed mogelijke opvoeders te zijn. „Maar door de genade die mij gegeven is” — het zijn weder woorden van Paulus, die ik aanhaal, en gij vindt ze in dat prachtige 12e hoofdstuk van zijn brief aan de Romeinen — „zeg ik een iegelijk, die onder U is, dat hij niet wijs zij zoo boven 't geen men behoort wijs te zijn, maar dat hij wijs zij tot matigheid, gelijk als God een iegelijk de mate des geloofs gedeeld heeft.”

„Bescheidenheit ist eine Zier, doch weiter kommt man ohne ihr” en „Nur die Lumpen sind bescheiden” zijn twee bekende, ook bij ons veel aangehaalde spreuken, ten opzichte waarvan men 't als een geluk mag aanmerken, dat wij Nederlanders tegenwoordig allerminst in een stemming verkeeren om op een duitsch kompas te varen. Want als men ze ernstig neemt, zijn 't allerleugenachtigste en allerverderfelijkste spreuken, vooral, dat mogen de uiteenzettingen van dezen avond U klaar hebben gemaakt, voor opvoeders, die waarlijk opvoeders willen zijn en zich zoowel van de zwaarte als van de grenzen hunner verantwoordelijkheid bewust zijn. Hun roepen wij in 't bijzonder toe, wat vriend Paulus zijn Filippensen op 't hart drukte: „Uw bescheidenheit zij allen menschen bekend.”

DE FUNDEERING VAN HET STIL-LEZEN

DOOR

P. A. DIELS.

Het Nutsseminarium voor Paedagogiek heeft meermalen blijk gegeven (o. a. in Med. No. 8 en No. 23) het stil-lezen als een belangrijke didactische kwestie te beschouwen

¹⁾ Verg. mijn beschouwingen over „De gebiedsuitbreiding” en „De machtsuitbreiding der school” in den bundel „De wordende Mensch” (Ploegsma, 1928) blz. 160—166.

en ook de Commissie-Bolkestein heeft blijkens haar Rapport deze meening gedeeld. Voor en na heb ik deze publicaties¹⁾ besproken en mij verheugd, dat de onderzoekingen naar de grondslagen en de practische belichaming voortgingen. Het spreekt bijna vanzelf, dat ik tegen onderdeelen van de aangevolen werkmethode bedenkingen had — wanneer zijn twee paedagogen het met elkaar eens? — maar met de hoofdzaak: het pleidooi voor die zijde van het silent reading, welke het denken ontwikkelt, stemde ik met overtuiging in. De heillooze propaganda sinds jaar en dag gevoerd voor een suffe routine „methodiek”, die de kinderlijke intelligentie door een slaperige mechanisatie liet verschrompelen, was als weerslag op het ultra-Herbartianisme te begrijpen, echter niet te verontschuldigen. Vooruitziende geesten zagen in, dat het onderwijs andere wegen moest inslaan wilde het inderdaad „ontwikkeland” zijn. Een terugkeer tot de vetpotten van Herbart zou al te simplistisch zijn geweest. Vandaar, dat een vernieuwing van het onderwijs langs anderen weg aangepakt moest worden: het stille lezen bleek een geschikt breekijzer om den muur van onverschilligheid voor vitale kwesties door te stooten. Ik zal niet herhalen hoe de practische voorstellen en uitwerkingen zich in den loop der jaren ontwikkeld hebben: als auteur van een serie stil-lees-oefeningen past mij zekere terughouding; ik beperk me hier tot het uiten van mijn voldoening, dat de meeningen van hen, die zich met deze zaak bezighouden en die oorspronkelijk nogal uiteenliepen, zich meer en meer naderen.

Evenwel ontbrak aan de nieuwe didactische strooming een theoretische fundeering, op reële exacte gegevens rustend. In deze leemte tracht een recente uitgave van het Nutsseminarium te voorzien: *Med. No. 24: Stil-leesstof als denk materiaal en denkmaatstaf. Een onderzoek aangaande de vorming en toetsing van „theoretische intelligentie” door A. H. van der Hoeve, Dr. Ph. Kohnstamm en G. van Veen (uitgave J. B. Wolters)*. Meer dan eens komen de vorige hierboven genoemde „Mededeelingen” en het Rapport-Bolkestein in dit nieuwe werk ter sprake: op verschillende plaatsen geven de schr. rekenschap van hun veranderd inzicht in sommige vraagpunten en houden rekening met opmerkingen over hun

¹⁾ Paed. Stud. Jrg. X, blz. 324 e.v.; Jrg. XIV, blz. 99 e.v., blz. XV, blz. 216. Zie ook Op paedagogische verkenning, 2e druk, blz. 147—167.

vroegeren arbeid. Het bestreken terrein is uitgebreider dan het vroeger onderzochte en geeft den niet deskundigen lezer eenige moeilijkheid door het groote aantal onderwerpen, dat de auteurs in hun beschouwingen betrekken. Men bedenke echter, dat hier geen „practische” paedagogiek gegeven wordt, die panklaar voor het opbakken gereed staat, maar een theoretisch vóór-onderzoek, dat voor den opbouw eener gewijzigde didactiek noodzakelijk is. Dat de schr. niet teruggeschrikt zijn voor zoo'n omvangrijken arbeid, is een eeresaluut waard: deze „Mededeeling” zou m.m. ook in het buitenland een goed figuur maken. De volgende bladzijden bedoelen een poging te zijn om door bespreking van enkele punten, mee te werken om tot klaarheid te komen.

Het boek is verdeeld in 6 hoofdstukken: I Wetenschappelijke grondslag, II en III Beschouwingen over twee werkstukken (Ned. Taal), IV Idem over werkstukken op het gebied der aardrijkskunde en geschiedenis, V Proeve van individueele behandeling, VI Conclusies en perspectieven.

In de Inleiding wordt gesproken over de moeilijkheid om het werk van „drie auteurs, die ieder een eigen zelfstandig aandeel in een geschrift hebben gehad, te vereenigen tot een publicatie uit één stuk”. Die moeilijkheid is, wat terminologie, hanteering der begrippen e. d. betreft, vrijwel opgelost. De bouw van het werk heeft echter toch wel eenigszins onder de gevolgen van de drieledige samenwerking geleden: herhalingen ontbreken niet en vooral de hoofdstukken II—V konden zonder bezwaar besnoeid zijn. Het is niet noodig alles te zeggen: een goed verstaander heeft geen vloed van woorden en argumenten noodig. Natuurlijk is het te waardeeren, dat de auteurs hun gegevens ter tafel brengen en ons getuige doen zijn van hun overwegingen alvorens in een detailkwestie een beslissing te nemen. Maar ik vrees, dat veel lezers moeite zullen hebben in deze hoofdstukken hoofd van bijzaken te scheiden.

Het eerste hoofdstuk dan behandelt den wetenschappelijke grondslag, dus de theoretische fundeering van het stil-lezen. Ik zal me bepalen bij een drietal te berde gebrachte belangrijke punten: de „theoretische intelligentie”, de beoordeeling van het werk der proefpersonen en de „Erziehbarkeit

der Intelligenzleistungen" d.i. de mogelijkheid om door vorming het intelligentiepeil te verhoogen.¹⁾

Het doel van het werk wordt gekenschetst door wat wij in het begin (blz. 5) lezen:

„Met de bewerking en publicatie van de in de hier volgende bladzijden besproken onderzoekingen wordt naar de overtuiging der schrijvers de eerste periode van de onderzoekingen van het Nutsseminarium op het veld der didaktiek afgesloten, en naar wij hopen een nieuwe geopend.”

En verderop (blz. 6):

„De nieuwe periode, waarvan in de eerste alinea dezer Mededeeling sprake was, zouden we nu willen kenschetsen als ontstaan door het doorbreken van het inzicht in de volle draagwijdte van de stelling, dat intelligentieonderzoekingen niet meer mogen plaats hebben met één van twee onafhankelijke methoden, dus langs de wegen òf van de intelligentie-test òf van de denkpsychologie, maar dat bij den huidige stand van het vraagstuk alleen een nieuwe methode toelaatbaar is, die de grondgedachten dier beide methoden in zich vereenigt en hun gebleken fouten en tekortkomingen weet te vermijden.”

En eindelijk (blz. 7):

„Als wij trachten de gedachten uit de intelligentie-testonderzoekingen en de denkpsychologische experimenten tot een werkelijke eenheid te verbinden, moeten wij er ons rekenschap van geven, waartoe de nieuwe methode wèl, waartoe zij naar haar aard vermoedelijk *niet* kan dienen.”

Zooals bekend is zijn er weinig begrippen, die onbepaalder zijn dan het begrip „intelligentie”. De schr. hebben behoefte gevoeld een scheiding te maken tusschen „practische of handelingsintelligentie” (b.v. die welke onderzocht wordt door de Amerikaansche Legertests) en de „theoretische intelligentie”. De laatste nu willen de schr. met hun stil-leestests onderzoeken. Ze schrijven op bldz. 9 in dit verband een passage, die dit als volgt nader omschrijft:

„Wij constateeren daarom met nadruk, dat wij in het geheel niet weten of de volgende onderzoekingen van nut kunnen zijn voor het onderzoek der „practische intelligentie”, zooals de bedrijfspsychotechnicus dit noodig heeft, of het bureau van beroepskeuze. Misschien zal een proefpersoon, die niets terecht brengt van onze tests, een uitnemend figuur maken op een ambachts-school, als effektenmakelaar op de beurs, op een conservatorium voor muziek of de Rijksacademie voor Beeldende Kunsten. Misschien zou Rembrandt zelf, zonder zich te verwaardigen één ervan nauwkeurig te lezen, laat staan de vragen te beantwoorden, onze lees-

¹⁾ Het is jammer, dat de schr. hiervoor geen Nederlandsche equivalente term geven. Er is al sinds onheuglijke tijden veel te veel Duitsch in onze paedagogiek binnengeslopen. Zou *verstandelijke vorming* niet voorloopig kunnen dienen?

tests alleen maar geïllustreerd hebben met een paar krabbels, meer waard dan al de duizenden vellen, die door onze handen gingen. Een onintelligent gedrag zou dat zeker niet geweest zijn, maar het zou slechts in heel ver verwijderd verband staan met de vorming en toetsing van die intelligentie, die wij op het oog hebben."

Tot op zekere hoogte zou deze uitlating misverstand kunnen wekken. Want als inderdaad succes in het leven (in de nijverheid, kunst of handel) mogelijk is bij personen, die de stilsteestests onvoldoende maken, blijft de vraag: voor welke menschen dan de theoretische intelligentie wel van belang is. Men kan moeilijk tegenwerpen, dat in al deze levensgebieden niet *gedacht* behoeft te worden. M.a.w. is de door de schr. opgeworpen scheiding tusschen praktische en theoretische intelligentie wel houdbaar?

Maar dit is de bedoeling van de hierboven geciteerde passage niet. De door hen genoemde theoretische intelligentie is van bijzonderen aard en beteekenis voor het onderwijs en wel v.n. voor het M. O. en H. O. De praktische of handelingsintelligentie, lezen we op blz. 9, staat daarnaast, „omdat daarbij het resultaat bereikt wordt *zonder* denken, en zelfs *zonder bewustheid*” (blz. 9). M.a.w. hier wordt bedoeld het beperkte terrein te behandelen, waarop de theoretische intelligentie van belang is. Zoals de schr. op blz. 11 mededeelen zouden andere vormen: *animaal-vitale*, *intuïtief praktische* en *scheppende kunstenaars-intelligentie* bij een algemeene bespreking van het geheele gebied der intelligentie zeer zeker onder de oogen moeten gezien worden, maar dit lag niet in den opzet van het werk, dat, blijkens het voorbericht, een nadere toelichting van het Rapport-Bolkestein is.

Dit brengt ons op de vraag, wat het werk onder theoretische intelligentie verstaat.

„Wij bedoelen met „theoretische intelligentie” volstrekt niet iets, dat alleen beteekenis zou hebben voor den aanstaanden geleerde, en nog veel minder iets dat zich alleen in de school en niet in het volle maatschappelijke leven zou doen gelden. Wij bedoelen integendeel al die vormen van intelligent gedrag, waarbij de begeerte niet intuïtief zich omzet in daad, zonder bewustheid der middelen en nadenken daarover, maar waar integendeel het verlangde doel alleen bereikt kan worden door een phase heen van nauwkeurig en dus geduldig *nadenken*” (blz. 10).

Iets verder (blz. 12) lezen we, dat met intelligentie bedoeld wordt de blijvende *eigenaardigheid* van een persoon en niet alleen de *oogenblikkelijke* van een prestatie.

De theoretische intelligentie toont vier kanten of „momenten”: de erfelijke aanleg, de ontwikkeling der intelligentie d. w. z. de evolutie (c. q. de involutie) van den erfelijken aanleg door onopzettelijk werkende factoren, de vorming of scholing der intelligentie door met opzet werkende factoren (onderwijs b. v.) en de belangstelling, als het richting gevende en de moeilijkheden overwinnende moment der intelligentie. In den term belangstelling vatten de schr. samen „de emotioneel-volitioneele krachten, zonder welke de intelligentie noch gevormd kan worden, noch toepassing kan vinden.” Dit vierde moment, zal naar ik vermoed, in de komende tijden weer sterk de aandacht van de paedagogen vragen. De Herbartiaansche leer der alzijdige gelijkzwevende belangstelling is sinds lang niet meer houdbaar, maar daarmee is niet gezegd dat thans, in 1935, de belangstelling geen belangstelling meer waard is. De nieuwe didactiek zal, zij het dan van geheel ander psychologisch standpunt, dit „vierde intelligentie-moment” terdege onder de loupe moeten nemen. Wij mogen den schr. dankbaar zijn, dat dit punt nadrukkelijk naar voren hebben gebracht.

Een interessant gedeelte uit het eerste hoofdstuk is § 4: „De stand van het intelligentieprobleem omstreeks 1928”, waarin tot mijn vreugde een krachtig betoog wordt geleverd voor de belangrijkheid van de opzettelijke vorming, in het bijzonder door het onderwijs. Het zou ons te ver voeren deze paragraaf hier nader te bespreken: den belangstellende moge ik naar het boek zelf verwijzen.

De tweede hier te bespreken kwestie is de beoordeeling der geleverde prestaties. De moeilijkheid is het subjectieve element. Is het practisch mogelijk tot een objectieve beoordeeling te komen? Zoodra men mechanische intelligentie-tests gebruikt, die „foolproof” zijn, kan men oogenschijnlijk de fouten tellen en zich wijs maken, dat men het subjectieve heeft uitgeschakeld. Maar 't is duidelijk, dat hierbij slechts van een verplaatsing sprake is. Inderdaad kan men bij de toepassing van een massale foolproof-test b. v., de goede reacties optellen — er is immers slechts één juist antwoord op elk onderdeel der tests mogelijk. Men zou natuurlijk de testvragen zelf kunnen wegeen en ze afzonderlijk met een hooger of lager maximum kunnen accentueeren. Maar wie beslist waar het accent zal gelegd worden en hoe groot moet dit zijn? Moet

men dit bij voorbaat reeds vaststellen, zooals b.v. de heer Palland dit gedaan heeft¹⁾ of moet men de beoordeeling uitstellen totdat men alle werk gecorrigeerd heeft en zich dan richten naar een gemiddelde, zoodat de curve van Gauss min of meer benaderd wordt? M. a. w. is er een objectiviteit achter (of boven) het werk mogelijk, of is de relativiteit der dingen ook in de beoordeeling onvermijdelijk? De heer Palland gaat, in navolging van de methode van het Nutsseminarium, met een anderen corrector eerst de opgaven „analyseeren”: „we zochten de kern, de quintessence van het artikel en stelden vast, welke principieele punten noodzakelijk in hun juist verband moesten worden behandeld.” Het zal wel aan mij liggen, maar ook deze methode lijkt me subjectief. Natuurlijk weten drie menschen meer dan één (als het tenminste deskundigen zijn die midden in de onderwijspraktijk staan en een onafhankelijk oordeel hebben, zoodat niet één van hen als leider de anderen hun oordeel min of meer suggereert), maar met dat al, het blijft een subjectieve handelswijze. Daarbij komt, dat al dat praten, overleggen, discussieeren in „commissies” te veel tijd kost, hetgeen al dadelijk een onoverkomelijk bezwaar voor de werkelijkheid der practijk is; voor speciale doeleinden zou *dit* bezwaar natuurlijk niet gelden. De absolute betrouwbaarheid of objectiviteit van de beoordeeling is een hersenschim. Gelukkig is dit geen ramp. Want zelfs bij de vergelijkende methode van beoordeeling is een juist oordeel heel goed mogelijk, als men zijn eischen maar niet onbereikbaar hoog opvoert. Of een leerling voor een stuk werk een acht of een negen krijgt is een tamelijk indifferente kwestie, maar 't onderscheid tusschen onvoldoende en voldoende, dat in sommige gevallen (bij examens e. d.) noodlottig kan zijn is, als de beoordeeling door deskundigen geschiedt, een vrijwel vaststaande zaak, zooals ieder examinerator wel uit ervaring zal weten. Ondanks de diepgaande beschouwingen van theoretischen aard in de §§ 7 en 8 over de wet van Gauss en het vraagstuk der correcte correctie etc., welker waarde ik als onbevoegde niet kan beoordeelen, ben ik, ook door deze Mededeeling in mijn meening versterkt, dat het subjectieve element niet uit te bannen is.

¹⁾ Een intelligentie-onderzoek op een tiental Amsterdamse scholen, blz. 20 e.v.

Ik zal trachten dit aan de hand van het boek zelf nader toe te lichten. In de hoofdstukken II, III en IV wordt de werkmethode uiteengezet. Met prijzenswaardige openhartigheid en mededeelzaamheid geven de schr. ons uitvoerige gegevens. De structuur van een werkstuk („Spaart de vogels”) wordt op bladz. 60 als volgt nader omschreven: „Teneinde in de gelegenheid te zijn en de werking der verschillende denkfuncties afzonderlijk te kunnen toetsen en aan de proef: den inhoud van een stuk leesstof weergeven, de noodige vooroefeningen te laten voorafgaan, zijn alle proeven, waarbij een beroep wordt gedaan onderscheidenlijk op het vermogen tot oriëntering, ordening en combinatie, samengetrokken op de bewerking van éézelfde stuk leesstof. We hebben daartoe genomen het verhaal: „Spaart de vogels” door een onzer samengesteld, en de proef op de volgende wijze ingericht: wij lieten eerst de tekst in haar geheel doorlezen, daarna — een dag later — met de tekst erbij een aantal vragen beantwoorden. Nog weer een dag later moesten de leerlingen voor de stukken, waarin het verhaal is ingedeeld, passende opschriften zoeken; ook bij deze opdracht bleef de tekst ter beschikking van de leerlingen. Op den vierden dag volgde de opdracht: met eigen woorden zelfstandig den inhoud weergeven van het voornaamste stuk van het verhaal: deel 3, 4 en 5.” Later werden sommige proefpersonen nog nader mondeling onderzocht. De „protocollen” (= verslagen) van dit individueele onderzoek vindt men in Hoofdstuk V.

Welnu, mij interesseerde in verband met de subjectiviteit der beoordeeling, hoe de beoordeeling der vragen geschiedde. Welken objectieven maatstaf gebruikte men er bij? Ik heb dien niet kunnen vinden. Wel vinden we uiteenzettingen over een „gradatie in vieren”, waarbij dus het antwoord met 0, 1, 2 of 3 kon beloond worden, en op blz. 114 een verantwoording van die cijfers, maar de „correctoren” beslissen dan toch en niemand zal beweren, dat een drietal (of een drieduizendtal) beoordeelaars het altijd bij het rechte eind, in objectieven zin dan, hebben. De duimstok, waarmee gemeten wordt, is het oordeel van de(n) corrector(en).

Nu wil ik hiermede allermint beweren, dat de beoordeeling van het werk, zooals ons dit in extenso gegeven wordt¹⁾,

¹⁾ Zou de behandeling van de hoofdstukken II en III niet een prachtig onderwerp zijn voor een cursus in praktische onderwijskunst?

verkeerd is geweest. Bijna altijd was ik het wel met het oordeel eens, maar dit zegt natuurlijk in het verband met bovenstaand betoog, niet veel. De moeilijkheid bij het beoordeelen van een antwoord op een (mondeline of schriftelijke) leesvraag is, dat zulk een vraag dikwijls meer dan één antwoord toelaat. De schr. meenen (blz. 111), dat hun vragen van het gewone type afwijken. Ik geloof, dat ze zich vergissen. Sinds jaar en dag hebben de goede onderwijzers zich op het stellen van denkvragen bij de leesles toegelegd. Ze verlangen heusch niet altijd een „eenduidig bepaald” antwoord. Of dit vragen nu mondeling of schriftelijk gebeurt, maakt geen principieel verschil, maar practisch toch wel. Zeer juist is de opmerking op blz. 113, dat de antwoorden den eigen denkgang van het kind toonen. Juist de o.i. verkeerde antwoorden van het kind geven ons inzicht in zijn gedachtengang. Onze Engelsche collega's vermaken elkaar nog al eens met zulke antwoorden — „howlers” — in hun pers te publiceren. Behalve als vulling van den moppentrommel hebben ze ook paedagogische waarde, want dikwijls blijkt bij nadere beschouwing, dat het antwoord volgens de kinderlijke redeneering volkomen juist is.

„We gaan bij ons heele werk uit van de onderstelling omtrent de Erziehbarkeit der Intelligenzleistungen”, schrijven de auteurs op blz. 48. We weten, dat een der auteurs, prof. Kohnstamm blijkens zijn vorige publicaties deze „onderstelling” met kracht heeft verdedigd en op haar psychologische waarde heeft onderzocht, zich daarbij aansluitende bij de onderzoekingen van Selz e. a. Dit uiterst moeilijk probleem, voor de opvoeding van eminente beteekenis, is echter zoo samengeweven met allerlei kwesties omtrent de overdracht e. d., dat het nog wel geruimen tijd zal duren eer de wetenschappelijke psychologische onderzoekingen voltooid zijn. Intusschen verhindert dit de practijkmensen niet om deze Erziehbarkeit als *geloofsbelijdenis* te aanvaarden. Elk waarachtig paedagoog is een eeuwige optimist, die maar altijd blijft hopen en zich van harte verheugt wanneer de voortschrijdende wetenschap zijn intuïtief geloof komt steunen. Vandaar, dat deze belangrijke studie een prikkel kan geven aan het werk van de tot nu toe weinige practische didactici, die hun intuïtie willen steunen door een theoretischen onder-

bouw. Dit wil niet zeggen, dat het werk bedoeld is als „handleiding” voor a.s. methodenschrijvers. Het is, ook wat de „Erziehbarkeit der Intelligenzleistungen” betreft, een uitgebreide verkenning van een belangrijk terrein.

Hiermede zijn enkele belangrijke gedeelten uit de studie besproken. Er blijft nog te vermelden een aantal uit de vele niet gememoreerde beschouwingen, die den lezer moge prikkelen het werk zelf ter hand te nemen, waarbij ik mij tevens hier en daar een opmerking zal veroorloven. De werkstukken op het gebied der aardrijkskunde en geschiedenis, die ik wegens plaatsgebrek links heb moeten laten liggen, zijn een nadere critische beschouwing zeer waard, vooral als ze bezien worden met het oog op de parate kennis. Het verwondert mij, dat wij niets lezen omtrent de resultaten van de opdracht om passende opschriften boven de stukken van het verhaal te plaatsen, ongeveer hetzelfde wat de moderne journalistiek beoogt met de hoofdjes of „headlines”. Eigenlijk gezegd is dit een soort van „*précis writing*”, een stijloefening in de Angelsaksische stijlboekjes vrij algemeen en ook bij ons niet onbekend. In verband hiermee spijt het me, dat ook het critisch lezen niet in de beschouwingen is betrokken. De schrijvers bepleiten op bldz. 10 het belang dat elke democratie heeft bij het *leeren denken*. Maar naar mijn meening is het *critisch* denken daar een zeer voornaam bestanddeel van, juist om dezelfde reden. Waarschijnlijk zal de toekomst ons wel verdere uitbreiding van het stillezen brengen.

Verder kunnen de talloze critici van het Rapport Bolkestein, dat tot op zekere hoogte als een geheel met deze studie te beschouwen is, in het boek een antwoord op hun bezwaren lezen. Zoo doen de schr. mij de eer aan in te gaan op de opmerkingen, die ik indertijd maakte over de verwaarloozing van de phantasie, over het geheugenelement in het „verslagopstel”, over de subjectiviteit in de beoordeeling enz. Begrijpelijkerwijze ga ik thans weer niet op hun gewaardeerde antwoorden in: met dankbaarheid mag ik constateeren, dat ze in sommige opzichten mijn bezwaren hebben erkend. Ze hopen mij in Halfweg te ontmoeten. Ik hoop het, en als de voortekenen niet bedriegen zal dit niet lang meer duren.

Een andere criticus dr. J. L. Prak, die zich heftig over de stil-lees-tests enz. heeft uitgelaten, wordt nogal krachtig te woord gestaan. De schr. hebben hem gesommeerd de zakelijke gegevens te verschaffen voor zijn bewering, dat

de Amerikaansche tests met hun foolproof correctie de selectie voor het M. O. zouden kunnen bepalen. Natuurlijk meng ik mij niet in dezen broederstrijd, de lezer weet wat er aan de hand is en kan op bldz. 246 e.v. de uitdaging van de auteurs lezen. Het woord is dus nu aan den heer Prak.

En wat is nu de eindindruk die deze nieuwe Nutspublicatie achterlaat? Dat het een belangrijk boek is, moge blijken uit de uitvoerige beschouwingen hierboven uiteengezet. Dat het eerlijk werk is, waarin de schr. ons deelgenoot maken van hun tegenslagen en onderlinge besprekingen, leert zelfs een eerste oppervlakkige lezing. De grootste waarde echter is m.i. het prikkelende in vorm en inhoud, waardoor het den lezer zet voor een stillesoefening naar den trant door hen zoo krachtig voorgestaan en die tevens het door mij bepleite critische lezen bevordert.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Dr. Nila B. Smith, *A historical analysis of American reading instruction*. Uitgave Silver, Budget en Co, New York. 310 blz. Prijs?

De geschiedenis van de methodiek voor de verschillende leervakken heeft in ons land niet veel beoefenaars, hetgeen om meer dan één reden te betreuren valt. In de eerste plaats omdat de tegenwoordige didactische richtingen steunen op wat in het verleden is gevonden en ten tweede omdat meer dan eens als „nieuw” wordt aanbevolen, wat reeds lang in zwang is geweest, zoodat het negeeren van de onderzochte vindingen onzer voorgangers ons berooft van waardevolle aanduidingen. De geschiedenis van het leesonderwijs wordt nog het minst verwaarloosd. Naast de uitgebreide en grondige monografie van L. J. Göbelbecher, *Entwicklungsgeschichte des ersten Leseunterrichts* (1933)¹⁾, die voornamelijk het Duitsche leesonderwijs behandelt, is thans bovengenoemd Amerikaansch werk verschenen. De schr. verdeelt de historie van het Amerikaansche leesonderwijs in vijf perioden: de godsdienstige, de nationaal-moraliseerende, de Pestalozziaansche, de litteraire en de praktische. In dit laatste deel behandelt ze het stille lezen. Een aantal hoofdstukken omtrent de tegenwoordige en toekomstige methoden besluit het boek. „De geschiedenis van het Amerikaansche leesonderwijs is voor den beoefenaar zeer bekorend. Zij is een verhaal van oude leesboeken die in langen optocht van het schoollokaal naar de rommelkamers trokken. Hierin wordt weerspiegeld de veranderende godsdienstige, eco-

¹⁾ Zie Jrg. XV, blz. 136.

nomische en politieke instellingen van een groeiend en vooruitgaand volk. Zij geeft blijk van den vooruitgang der psychologie..., van steeds toenemende pogingen om de wetenschap op het onderwijs toe te passen", lezen we (blz. 1). Ofschoon het boek voor ons niet veel van belang brengt — uitgezonderd de geschiedenis van het begin en de opkomst van het stille-lezen — is het voor liefhebbers van vergelijkende methodenstudie wel interessant.

P. A. D.

Dr. Ruth Griffiths, *Imagination in early Childhood*. Uitgave: Kegan Paul, London. 1935. 367 bldz. 12 sh. 6 d.

Phantasie is een der kostelijkste zijden van den menschelijken geest. De schrijfster van bovengenoemde monographie noemt haar de weer-spiegeling van het emotioneele leven, wanneer de primitieve wijze van uiting (door handelen e. d.) niet mogelijk is. Ze heeft haar wortels in het onbewuste en heeft een reinigende functie. Maar ook voor de intellectueele ontwikkeling is de phantasie van groote waarde. Alle leeren hangt af van „emotional interest”. Sommigen zien de phantasie als een soort spel dat voorbereidt voor het later leven, anderen beschouwen haar als een vlucht uit de werkelijkheid: het compensatiedenkebeeld. Dit zijn enkele gedachten uit het boek, dat grootendeels een beschrijving is van een onderzoek naar de phantasie bij 5- à 6-jarige kinderen. Onderzocht werden 30 Londensche en 20 Australische kinderen met behulp van wat de schr. noemt „een nieuwe techniek”: een klinische methode aangevuld door verschillende tests, zij het dat deze niet opzettelijk werden angewend. De kinderen kwamen één voor één bij de onderzoekster in een voor het doel beschikbaar gesteld schoollokaal: ze mochten vrij vertellen wat hun voor den geest kwam, vrij teekenen, als ze daar zin in hadden. Ook kregen ze nog een Rorschach-test (inkt-vlekken-proef) en mochten eindelijk vertellen, wat ze zagen, als ze de handen voor hun gesloten oogen hielden. Ook konden degenen, die den vorigen nacht gedroomd hadden, daarvan mededeeling doen. Alles wat de kinderen zeiden, werd nauwkeurig door de proefleidster opgeteekend.

De hoeveelheid materiaal aldus verkregen was natuurlijk zeer groot en moeilijk te bewerken. Zooals de schr. opmerkt is de eerste indruk van de verslagen chaotisch, vooral door het feit, dat de jonge kinderen van den hak op den tak springen. De lezing van de beschouwingen van dr. Griffiths heeft mij niet de overtuiging gegeven, dat ze over de details heen heeft kunnen (of willen) zien. Een stevige uiteenzetting van het wezen der phantasie met haar vergroeiingen in andere geestelijke gebieden zou aan het begin van dit boek zeer gewenscht zijn geweest. De beschouwingen op bldz. 9 e. v. zijn daarvoor te summier. Maar erkend moet worden, dat de schr. een uiterst moeilijk terrein heeft durven onderzoeken.

P. A. D.

EEN SCHIP OP 'T STRAND!

DOOR

PH. KOHNSTAMM.

Naar aanleiding van F. Bordewijk: *Bint. Roman van een Zender*. De Gemeenschap, Utrecht 1934, 131 p. f 1,90.

Over Bordewijks boek is reeds veel geschreven, vooral over zijn stijl. Dat is zeer begrijpelijk. Die stijl heeft al de qualiteiten van een zeer pakkende film, van de „muurkranten” der Sowjets en van de propaganda van Göbbels. Het is felle sensatie onder de schijn van „nieuwe zakelijkheid”. En onze tijd zoekt die vereniging. Maar voor Paed. St. komt natuurlijk niet die aesthetische zijde van het boek, maar zijn psychologische symptoomwaarde in aanmerking. En ook die is zeer groot.

De hoofdpersoon van het boek, een neuroticus, die zijn vlucht-houdingen voor zich en zijn overdonderbare omgeving door vertoon van kracht tracht te bemantelen, is bij uitstek scherp en van nabij waargenomen. Wanneer ik zeg neuroticus bedoel ik niet, dat Bordewijk hem zó voorstelt; de roman is niet psychologisch bedoeld; hij geeft alleen de feiten; maar die zijn voor den psychologisch geschoolde niet miskenbaar. Ik denk bijv. aan de wijze, waarop de Bree zich heen tracht te zetten over zijn angst voor zijn sexuele minderwaardigheid. Vier maal in dit korte boek krijgen wij daarover te horen. De meest typische plaats is wel deze: „Zijn bewondering van To Delorm was er een van man tot vrouw. Hij voelde dat heel goed. Het bestaan kon toch wel beter zijn dan op zoo een kamer vol rook. Maar met To Delorm toch niet. Hij gooide de theorie van zijn asexualiteit mijlen ver weg. Maar met To Delorm zou hij toch nooit trouwen. Als hij haar vroeg te trouwen zou ze hem zien aankomen! En hij haar!”

Hier is de ambivalentie in weinige woorden meesterlijk getekend: de neiging die er is, de theoretische ontkenning van het te kort, en de handige uitvlucht, die het gevaar van binding en verantwoordelijkheid meteen afsnijdt. Een normale man houdt er natuurlijk geen asexualiteitstheorieën op na. Maar van Bree is er zò vol van, dat hij zich zelfs onmiddellijk erop betrapt, als hij de verslonste werkster van de school op de trap tegenkomt.

Even scherp treedt de tuchteloosheid, de volkomen onbeheerstheid van dezen would-be-geweldenaar aan de dag. Als hij een schoolreisje maakt met de helft van zijn klas in Vlaanderen en twee jongens, niet bestand tegen de teleurstelling van een reisplan-bekorting, er vroeg op uittrekken om toch nog dat end te fietsen, wordt hij als waanzinnig van angst. Hij droomt de jongens, zonder geld of bagage ver trokken, al op weg naar de Middellandse zee; hij verliest alle proporties uit het oog. En hij weet in weinige ogenblikken de gehele troep die bij hem gebleven is, in zijn dolle onbeheerstheid mee te slepen.

„Hij vloekte knallend.

Toen vloekte hij nog harder. Want zoiets zou met Bint zelf nooit zijn gebeurd. Of maakten die twee verrekkelingen zoo maar een tochtje van een paar uur? Uitgesloten. Ze waren weg, weg, weg. En de anderen wisten ervan.

Maar dit was onjuist. Ze kwamen ongelooflijk snel omlaag, razend als de Bree, scheldend, tierend. De waard kwam er bij, maar verdween weer heel gauw. Ze hadden intusschen van der Karbargenbok afgedroogd. Zijn snavel zat vol vlekken. En het deed de Bree in zijn woede goed. Niet om hun daad tegen den gier, maar om hun woede. Die twee hadden gezondigd tegen de saamhorigheid. Ze verwoordden dat niet, ze voelden het zoo aan, ze waren buiten zichzelf.”

Zo gaat de beschrijving nog enige bladzijden voort. En het treffend-actuele is, dat deze geestelijke zwakkeling zichzelf tussen al zijn vloeken moed inspreekt met „Tucht, stalen tucht, geen inquisitie”, dat hij de saamhorigheid, die hij volmaakt stukgeslagen heeft, toch nog als voorwendsel gebruikt om zich „uit te leven” met zijn striemende rietje.

Dat deze man, zelf sadist, er een genoeg in scheidt, de leerlingen, die zijn zonderlinge directeur hem toevertrouwt, op vrijwel dierlijk peil te brengen en zich daarin verkneukelt, kan dan ook niet verwonderen. Hij laat hen uitpakken over een oud-collega. „Ze bedachten zotheden en scheldwoorden, gespeend van alle geestigheid. Zij waren puur wreed. De Bree liet hen begaan. Hij had hen nooit zoo algemeen vroolijk gezien.”

De irrealiteit van dezen quasi-realist wordt door den schr. hier en daar scherp belicht. Bijv. p. 44: „De hel (zo noemt hij een van zijn klassen) ging een loggen gang door het werk. Hier wou de Bree niet slapen, maar hij wou droomen, weg-

droomen in het werkelijke. Het was zijn gevaar." Of op p. 106: „Als de Bree diep in zijn hart keek was hij fantastisch en romantisch.”

Dezen de Bree nu, den held — althans den hoofdpersoon — van het boek, plaatst de schr. op een burgerschool, waar van de directeur, naar wien het boek heet, hem gedurende een jaar toestaat naar zijn lusten te leven. Met dien directeur heeft de schr. m.i. een veel minder gelukkige greep gedaan dan met de Bree. Deze is naar het leven getekend; zulke mensen zijn er, vooral in onze verwilderde tijd, en ons wonderlijk systeem van ieder die een doctoraal-examen in bepaalde vakken heeft afgelegd, zonder verder onderzoek of leiding los te laten op jonge mensen, geeft geen waarborg, dat men ze niet zelfs in de leraarskamers onzer scholen zal tegenkomen. Maar dat een directeur schooltoestanden als hier beschreven niet alleen zou dulden, maar ze zelfs jaren lang zou aankweken zonder dat inspectie en gemeentebestuur zouden ingrijpen acht ik voorshands nog niet reëel. Men oordele zelf. Niet genoeg dat deze „directeur” — ik wees er terloops even op — een slet in de school haalt als werkster, om zodoende een concierge, die hem niet bevalt en dien hij toch niet aandurft, uit school te werken, opzettelijk drijft hij een leerling tot zelfmoord door de vervalsing der rapportcijfers. Althans ik weet geen andere naam voor de wijze, waarop — met principiële uitschakeling van iedere morele verantwoordelijkheid — het dubbele doel bereikt wordt, dezen jongen te verwijderen en dan tevens het verzet te breken, dat zich tegen die mishandeling zal opdoen. Ziehier het plan.

„Ik verwacht na de vacantie moeilijkheden. Het is niet onmogelijk, . . . het is mogelijk . . . het is waarschijnlijk dat de leerling van Beek zelfmoord zal beproeven, misschien zal plegen. Fléau stookt al lang onrust. Ik wil hem van school hebben. Ik heb geen steun van den wethouder. Fléau zijn vader is een aanzienlijk burger hier. Als van Beek sterft krijgen wij ernstig verzet. Het verzet zal ons helpen de school te zuiveren. Het zal een laatste en grondige zuivering zijn.” En dit fraaie plan staat in dienst van zijn ideaal. „Ik wil een kweek van reuzen kweken, niet wetenschappelijk, maar maatschappelijk.” Deze leeghoofdige reuzen-machines zullen dan de nieuwe Nederlandse gemeenschap vormen.

Inderdaad, zulk een directeur is op 't ogenblik fantasie

en geen werkelijkheid. En ik weiger dan ook te geloven, dat de opdracht van het boek: Aan mijn Rector en zijn staf, enige gelijkenis bedoelt aan te duiden. Trouwens die opdracht, met haar dubbelzinnige uitlegsmogelijkheid, brengt den recensent in de verleiding onbescheiden vragen te stellen. Maar ik bied aan die verleiding weerstand. Ik bepaal mij tot het boek, dat zoals het daar ligt publiek domein is.

Tot dit publieke domein nu behoort ook de weerklank, die dit boek heeft gewekt, een weerklank, die ik nog ernstiger waarschuwingssymptoom acht dan het boek zelf. Dat zal geen nader betoog behoeven voor zover het de uitgesproken sympathiebetuigingen met het hier geschetste systeem betreft. Ze zijn trouwens, voor zover mij bekend, noch naar aantal, noch naar paedagogisch gehalte van betekenis. Maar niet zeldzaam en wel van betekenis zijn de beoordelingen die het hier schuilende gevaar niet zien, misschien niet willen of niet kunnen zien om de stijlqualiteiten, op wier effect ik in de aanhef reeds wees. Men gaat dan het boek vergoelijken, de scherpe punten er af vijlen, het toch als „goed bedoeld” voorstellen. De meest geliefkoosde verontschuldiging is dan, dat het slot van het boek zelf het systeem veroordeelt. Bint, de „directeur” gaat heen, omdat de zelfmoord van van Beek hem toch niet zo onbewogen laat als hij eerst had berekend.

Maar bij die vergoelijkende „kritiek” ziet men dan over 't hoofd, dat het boek zelf met nadruk die uitleg afsnijdt. Bint moge dan slachtoffer zijn geworden — evenals van Beek zelf en een aantal „ouderwetse” leerlingen — het nieuwe systeem zal zegevieren. Luister maar naar deze bespiegeling: „Verder, verder keek de Bree en dacht aan de klasse 4D, nu 5C, als het gaafste werk van Bint. Bint zou het niet afleveren. Anderen namen deze reuzekweek over. Bint was opeens te zwak geworden. Bint en zwak! Toch begreep de Bree. Hij was zoo luciede, hij begreep alles. Bint was zwakker dan zijn systeem geweest. Hij had de ijzeren consequentie van zijn systeem niet kunnen verdragen. Hij was niet zoo doorijzerd als hij deed voorkomen. Hij had niets laten merken. Toch waren er symptomen geweest, een eenzaam broeden in zijn kamer, een flauw wankelend evenwicht. Het was om den dood van van Beek. Twijfel, wroeging? Neen, geen twijfel, geen wroeging, een legaat van kracht aan anderen. Bint koos tusschen Bint en Bint zijn systeem. Bint werd oud, ging heen, het systeem was modern, bleef jong, blééf.”

De bedoeling is dus duidelijk. Trouwens in een interview (zie Weekbl. G. en M. O., 17 April 1935, p. 940) heeft de schr. deze bedoeling nog eens met volle nadruk uitgesproken: „Bint faalt persoonlijk: het systeem is sterker dan Bint. Maar dit doet aan het systeem op zich zelf niets af. Dit falen drukt alleen uit, dat de leraren zo goed als de leerlingen opgevoed moeten worden.” Men make zich van het in deze geestesgesteldheid liggende gevaar ook niet af met het argument, dat ik zelf dien de Bree toch als een neuroticus, een geestelijken zwakkeling heb gequalificeerd, en de soep wel niet zo heet zal worden gegeten als ze is opgediend.

In een tijd, waarin het lot van gehele volkeren, straks wellicht van de gehele wereld, door theorieën wordt beheerst, die vroegere geslachten niet minder als duidelijk pathologisch zouden hebben gevoeld dan dit boek, dient men zich niet in slaap te laten wiegen; men zou — gelijk elders — onzacht kunnen worden opgeschrikt.

En het is een feit, dat onze onderwijswetgeving — geformuleerd in een tijd, die bij alle onrust en verslapping van *echte* autoriteit, toch nog onvergelykelijk veel sterker houvasten had dan de onze — aan de verwezenlijking van het systeem-Bint niets in de weg legt. Althans voor het bijzonder onderwijs. Het openbaar onderwijs is — ook voor het M. O. niet slechts door traditie maar ook door uitdrukkelijke wetsbepaling als bij het L. O. — nog gebonden aan Van der Bruggen's omschrijving van „Christelijke en maatschappelijke deugden”; maar geen wetsbepaling en geen toezicht vermag op dit ogenblik waarborgen te geven tegen de omzetting van de Bree's dromen in werkelijkheid bij het bijzonder onderwijs. Op grond van de bestaande bepalingen mag dit immers even goed principieel anti-Christelijk als Christelijk worden ingericht. Het is wettelijk volkomen „losbandig”, zó losbandig, als dit boek van zich uitlevende wreedheid eist. Zullen wij daartegenover uitsluitend blijven vertrouwen op de bezonnenheid van Nederlandse volksaard? Of zouden wij met dit gestrande schip voor ogen de bakens onzer onderwijswetgeving moeten gaan verzetten, nu het geestelijk getij om ons heen zó snel verloopt?

Het zou een zeer moeilijke taak zijn! Het is heel gemakkelijk aan elke groep, hoe willekeurig saamgelezen ook, het recht van schoolstichting, bij het L. O. zelfs dat van staatsfinanciering toe te staan. Uiterst moeilijk daarentegen is de formu-

lering van opvoedingseisen, die zich dekken met het zedelijk bewustzijn, dat nog leeft in Nederland als erfdeel van zijn verleden, zij het ook een erfdeel, waarop wij ons in de periode van het individualisme al te weinig hebben bezonnen.

Als deze „Zender” de behoefte zou wekken aan bezinning op de gevaren van deze tijd, zou eenmaal te meer het kwaad ten goede zijn geleid.

OVER HET ONDERWIJS IN SCHRIFTELIJK TAALGEBRUIK

DOOR

J. LEEST.

Naar aanleiding van A. Turnbull,
M. A., *English Composition*. London,
W. en R. Chambers Ltd., 1935.

Het is altijd interessant te vernemen, hoe men in andere landen de moeilijkheden ziet en aanpakt, waarmee ook wij te kampen hebben.

In Duitsland en Frankrijk, Amerika en Engeland heeft men in de laatste tijd grote aandacht geschonken aan de vraag: Hoe zal men de jonge mensen er toe brengen hun moedertaal schriftelijk goed te gebruiken? — een vraag, die al jarenlang ook bij ons aan de orde is. Trouwens, geen docent in de landstaal ontkomt er aan ze te stellen en ze door zijn practijk op de een of andere wijze te beantwoorden.

Deze algemene aandacht is een teken van algemene onvolgdaanheid.

Ook te onzent zullen de meeste leraren verklaren, dat zij met de resultaten van hun taalonderwijs verre van tevreden zijn, terwijl de klachten van hoogleraren, patroons, redacteuren en van wie ook maar in de gelegenheid zijn die resultaten te beoordelen, eer toe- dan afnemen. Een schrale troost is het te vernemen, dat het elders al niet beter is en b.v. van een Engelse firma de verklaring te lezen: „it is a great surprise and disappointment to us to find that our young employeés are so hopelessly deficient in their command of English” (*The teaching of English in England*, pg. 72).

Wat zijn de oorzaken van het kwaad?

Spannen de leraren zich niet genoeg in? Het is bij mijn weten nooit beweerd. Wel, dat zij hun inspanning over te

veel klassen en individuen moeten verdelen. Dit is zeker één der oorzaken.

Besteden de leerlingen misschien geen tijd en inspanning genoeg aan hun taak? Men hoort het meermalen. Indien het juist is, richt dit verwijt zich tegen de gevolgde methode, tegen het onderwijsprogram en — maar dat is individueel — tegen de discipline. Stellig zal de methode in 't algemeen nog voor verbetering vatbaar zijn: tweede oorzaak.

Of — derde mogelijkheid ter verklaring van vele klachten — zijn de verwachtingen ook te hoog? Verlangt men meer dan de best geoefende en ontwikkelde 17- à 20-jarigen bij middelmatige aanleg kunnen praesteren? Zeker is, dat voor allerlei meer speciaal (b.v. wetenschappelijk, administratief, journalistiek) taalgebruik een vrij lange oefening in de practijk onmisbaar is en dat de school nooit meer dan een behoorlijke algemene voorbereiding daartoe geven kan.

Daar in de gegeven omstandigheden een — met het oog op het moedertaalonderwijs — grondig verbeterde schoolorganisatie nog wel een tijdje een pium votum zal blijven, schijnt het enige dat voorshands iets kan uitwerken, verbetering van de methode te zijn.

Wie kennis neemt van wat in ons onderwijswereldje over doel en methode van het stelonderwijs ten beste wordt gegeven, krijgt niet bepaald de indruk van grote eenstemmigheid. De eenheid in hoofdgedachten, die men als noodzakelijk, tenminste bij autoriteiten, leraren en onderwijzers zou mogen verwachten, is zelfs in deze beperkte kringen ver te zoeken. Om nu van „deskundigen” bij eindexamens en complete buitenstaanders maar te zwijgen.

De uiteenlopende meningen schijnen mij tot twee hoofd-richtingen teruggebracht te moeten worden; bij elk van beide dienen we even stil te staan.

Aan de eene kant is er een groep — hoe groot is niet na te gaan — die men *subjectivisten* zou kunnen noemen. Een ietwat radicaal vertegenwoordiger daarvan zou als volgt kunnen redeneren:

Het is een levensbehoefte van de mens, en zeker van de opgroeiende mens, aan wat in zijn binnenste leeft uiting te geven door gebaar, daad en woord. Bij het moedertaalonderwijs moet het kind worden aangemoedigd zich natuurlijk en ongedwongen in woorden te uiten, in 't begin alleen in

gesproken, later ook in geschreven woorden. De opvoeder moet trachten, alles wat daarbij belemmerend kan werken, als schuchterheid, wantrouwen, critiekvrees en vooral valse schaamte uit de weg te ruimen. Vrij en frank moet het kind leren uitzeggen, wat zijn hart vervult, wat hem interesseert, wat hem bang maakt of blij.

Het spreekt vanzelf, dat de opvoeder geen nieuwe, vooral geen kunstmatige belemmeringen aan de uitingsdrang van zijn pupil in de weg mag leggen. Daarom is het uit den boze het kind bij zijn spreken of schrijven te dwingen om, behalve aan de bewustzijnsinhoud die om uiting vraagt, ook nog aan taal, spel en stijlregels te denken. Wie dat deed, zou niet alleen een veel te zware eis stellen, maar zou de hoofdzaak, de vrije zielsuiting, totaal onmogelijk maken. De leerling moet zich concentreren op wat hij eigenlijk zeggen wil, op zijn ware bedoeling en de daarvoor passende woorden en laat hij er dan gerust op los schrijven, als hetgeen hij te voorschijn brengt maar echt gemeend en werkelijk gevoeld is. Zo als het alles in hem opkomt is het waarschijnlijk het best, al was 't enkel om de spontaniteit. Achteraf, bij 't overlezen, moeten taal, spelling en punctuatie hun deel krijgen — maar onder de acte van het stellen zelf mogen deze de aandacht niet in beslag nemen.

De docent moet dan wel het geschrevene beoordelen; hij zij echter angstvallig in het veroordelen. „Goed” moet hij rekenen, wat zuivere uitdrukking is van iets doorleefds, wat echt is — „verkeerd” wat pose, aanstellerij of napraterij is. Het kan niet ontkend worden, dat hij waar en vals moeilijk zal kunnen onderscheiden. Daarvoor moest hij feitelijk in de ziel van de jonge schrijver kunnen lezen; meer nog: wat hij daar las, moest hij bovendien juist kunnen uitleggen. En dit zou hem zeker alleen gelukken, wanneer hij van hetzelfde psychische type was als de leerling; want hoe zou b.v. een phlegmaticus zuiver kunnen doorvoelen, wat in de ziel van een sanguinicus omgaat?

Uiterst zelden veroordelen dus, en bij enigszins belangrijke verschillen, nooit zonder dat de leerling zijn bedoeling mondeling heeft mogen verduidelijken. Pas als deze zelf tot inzicht van het minder juiste van zijn woorden of zinswendingen is gekomen, mag hetgeen eenmaal met overtuiging geschreven is, worden afgekeurd.

Vraagt iemand: maar hoe komen de jongelui op deze

wijze vooruit? — dan is 't antwoord: al doende zullen ze leren. 't Genot van ongedwongen uit te zeggen, wat hun op 't hart ligt, zal hen gemakkelijk weer naar de pen doen grijpen en ook de lof en waardering van de begrijpende leraar, te zamen met zijn vriendelijke raad zullen sterke stuwkrachten naar hoger zijn.

Langs deze weg kan men hopen de jonge mensen zo ver te brengen, dat zij in staat zijn, alles wat zij in gedachten helder voor zich zien, wat zij met inzicht weten en sterk gevoelen, zijn uitdrukking te geven in adequate taalvormen. Eventuele artistieke talenten krijgen zo de beste kans en waar bijzonder talent ontbreekt, zal toch een persoonlijke, zuivere stijl bereikt kunnen worden.

De hoogste functie van de mens is scheppend werkzaam te zijn, eigen wezen in zijn werk tot uitdrukking te brengen; de school kan de jonge mensen niet beter daartoe voorbereiden en opleiden dan langs de weg van het vrije stellen.

Hoe overtuigend deze redenering van subjectivistische zijde ook klinkt, velen onder de docenten en de overgrote meerderheid der buitenstaanders stemmen er maar zeer ten dele of in 't geheel niet mee in. Zij gaan uit van een geheel ander beginsel, dat men het *objectivistisch=sociale* kan noemen. In wat scherpe vorm zou hun opvatting als volgt weergegeven kunnen worden.

Wat moeten wij met de jongelui op school doen? Moeten wij ze volgens een of ander mystiek recept tot geestelijke rijpheid, tot hoger menselijkheid of waartoe dan ook brengen? Of moeten wij ze eenvoudig voorbereiden voor hun latere taak in de samenleving? — Acht men werkelijk ongedwongen uitstorting van het gemoed om een of andere reden noodzakelijk? Best! Laat ze dan dagboek houden of corresponderen met zielsverwanten! Kwaad kan dat allicht niet. Maar aan hetgeen ze zo leren hebben ze later in de strijd om het bestaan, in 't verkeer met onbekenden, superieuren of autoriteiten al bitter weinig. In de maatschappij zullen ze heel wat anders nodig hebben; trouwens, de staat en de ouders, die aan de docenten hun taak hebben opgedragen, verwachten ook iets heel anders. Zij eisen, dat onze abiturienten in staat zullen zijn een beleefde, duidelijk gestelde brief te schrijven, een goed leesbaar, ordelijk en juist verslag op te stellen, hun belang, hun overtuiging in een klemmend betoog ook

schriftelijk te verdedigen, een advertentie, een telegram te redigeren en te beantwoorden — kortom van hun taal een behoorlijk en doeltreffend gebruik te maken in de verschillende gevallen die het leven hun te behandelen zal geven. Dát moeten wij, docenten, ze leren en stellen wij ons een ander, desnoods hoger doel waarvoor wij het lagere, praktische verwaarlozen, dan worden wij ontrouw aan onze plicht en onze lastgevers zullen op goede gronden verklaren, dat zij met hetgeen wij praesteren, bekocht zijn. Zij nemen het ons terecht kwalijk als een jonge man, die wij met een mooi cijfer voor Nederlands zijn einddiploma hebben gegeven, zijn eerste sollicitatie al ziet mislukken, omdat hij geen brief zonder grove fouten kan schrijven!

En ook de gediplomeerde jonge mensen zelf! Zullen zij ons met onze mooie theorieën over persoonlijke, losse en cliché-vrije stijl niet bitter verwensen, als zij tot hun schade ondervinden, dat zij van het practisch gebruik der taal in het maatschappelijk leven nog ongeveer alles hebben te leren? Als zij zien, dat een keurig napratend, conventionele frasen en vormen beheersend leeghoofd veel gemakkelijker aan de slag komt dan zijzelf? Of wanneer zij, student geworden geen nuchter zakelijk rapport over een reeks proeven of onpartijdig verslag van een bijeenkomst kunnen opstellen!

Al moge nu het aanleren van de schrijfconventies uit verschillende kringen der samenleving voor de vorming der jeugd geen morele, artistieke of humanitaire waarde hebben, ze te kennen is even noodzakelijk als vertrouwdheid met velerlei andere conventies, met omgangsvormen, vergaderingsgewoonten en dergelijke.

Inderdaad, de twee hoofdrichtingen als hier geschetst, staan lijnrecht tegenover elkaar.

De eerste richting, die we de subjectivistische noemden, tracht aan de ideale ontwikkelingseisen van het subject te voldoen — de tweede, de objectivistisch-sociale, wil de leerlingen van het objectief gegeven woord- en vormenmateriaal op de hoogte brengen en ze in het algemeen aanvaarde gebruik daarvan oefenen.

De eerste methode leert vóór alles te vragen: Hoe zeg ik zo zuiver mogelijk, wat ik hoorde, zag, doorleefde? De tweede bekommert zich allereerst om de indruk die het geschrevene op de lezer maken zal en vraagt: Zal hij mijn

bedoeling begrijpen, zal ik hem hiermee zo inlichten, bezig houden, influenceren als ik verlang? Hoe moet ik met het oog daarop mijn woorden kiezen, mijn zinnen en zinscomplexen samenstellen? Wat moet ik terwille van de beoogde indruk vermijden?

De subjectivistische richting zal uitsluitend gebruik willen maken van taal die persoonlijk weldoorvoeld en doordacht bezit van de schrijver is en daardoor spontaan in hem opwelt — taal dus die volkomen past bij zijn ontwikkelingstrap, ervaring en stemming. De objectivistisch=sociale zal er naar streven zich van woordvoorraad, frasen en zinswendingen, maar ook van de beelden en vergelijkingen die de algemene taal als bouwstof biedt, te bedienen, al naar dat 't onderwerp en de gelegenheid het meebrengt.

De consequente aanhanger van de eerste opvatting zal zijn correcties tot een minimum beperken, die van de tweede zal onbeschoemd afkeuren en verbeteren wat zijns inziens strijdt met het gangbare taalgebruik.

Navolging zal de eerste verafschuwen, de tweede zal gaarne van stijlvoorbeelden tot opwekking van en zelfs als richtsnoer voor zijn leerlingen gebruik maken.

Geheel zuiver en consequent zullen beide typen onder de leraren wel niet voorkomen. Wie in volkomen vrije uiting zijn ideaal ziet, zal toch bij zijn correctie tot op zekere hoogte rekening moeten houden met traditie en conventie. Wie zich geroepen acht aan de maatschappelijke eisen te voldoen, zal vrijheid, losheid en oorspronkelijkheid die daarmee niet in strijd komen, toch waarderen. De hoofdtendentie van het stijlonderwijs der meeste docenten zal echter duidelijk of subjectivistisch of objectivistisch=sociaal zijn.

Hoe is 't nu mogelijk, dat over een schijnbaar zo eenvoudige taak als het schriftelijk leren gebruiken der moedertaal zo uiteenlopende beschouwingen bestaan?

De aard der taal zelf is er de oorzaak van.

Enerzijds is de taal het onmisbare instrument tot ontplooiing van de individuele zielskrachten, tot ordening en hantering van elks geestelijk bezit en een belangrijk middel waarvan de scheppende mensengeest zich bedient voor vele zijner hoogste uitingen. Anderzijds is de taal het hoofdmiddel tot onderling verkeer, tot regeling der menselijke verhoudingen, en tot het vastleggen der resultaten van onderzoek en nadenken.

Dat velen bij hun taalbeschouwing en bij hun onderwijs meer aandacht aan de subjectieve, anderen meer aan de objectieve kant der taal besteden, is niet verwonderlijk. Hetgeen niet wegneemt, dat eenzijdigheid bij het onderwijs dient te worden vermeden. Een methode is nodig volgens welke wij naar de Paulinische raad het ene doen en het andere niet nalaten.

In hoeverre een methode die zich aandient, hierin slaagt en hoe zij zich tot de besproken hoofdrichtingen verhoudt, is een belangrijk criterium voor haar beoordeling.

Bovenstaande beschouwingen werden bij mij opgeroepen door de lectuur van een merkwaardig boekje: *English Composition, a systematic course* by A. Turnbull, M. A. (W. & R. Chambers Ltd., London, 1935). Voor zover mij bekend, bestaat er in onze taal geen werkje dat er mee te vergelijken is. Ook, maar niet alleen, daarom is het de aandacht der Nederlandse collega's ten volle waard.

De schrijver is „formerly H. M. Inspector of Schools”, blijkbaar een man van veel ervaring. Hij was lid van de commissie door het Schotse Education Department ingesteld om te overwegen, hoe het peil van de Leaving certificate Examination Papers, wat betreft English composition, kon worden verhoogd. Daarna hield hij op uitnodiging van de B. B. C. voor scholen twee reeksen radio-causerieën over het stellen. Vele teachers (onderwijzers en leraren) drongen op publicatie aan en een zeer vermeerderde uitgave der „talks” zagen het licht; zij vullen het boekje, dat nu onze aandacht vraagt.

De heer Turnbull heeft het oorspronkelijke denkbeeld gehad een aantal opstellen van leerlingen, juist zo als ze werden ingeleverd (behalve dat de spelfouten zijn verbeterd) voor zijn publiek te bespreken; hij wijst de verdiensten er in aan, behandelt uitvoerig de fouten en gebreken en knoopt een reeks raadgevingen daaraan vast. Hij gaat hierbij systematisch te werk; na elk opstel komen opmerkingen over 1e het schema, 2e de paragrafen (alinea's), 3e de zinnen en 4e de woorden, alles ruim met voorbeelden toegelicht. Dezelfde volgorde wordt vastgehouden bij de talrijke oefeningen, die elke bespreking besluiten. Na 10 zulke capita die elk ongeveer 20 bladzijden beslaan, komt een 11e over Letter writing en een slothoofdstuk met Tests.

De behandeling is levendig en interessant. De schrijver is

zonder twijfel een first rate teacher, een man met een helder hoofd, die precies weet waarop hij aanstuurt en in scherpe en concrete vorm aan zijn discipelen duidelijk maakt, wat ze hebben te doen en wat te vermijden.

Bij welke van de twee boven uitgestippelde richtingen hoort hij thuis? Als gezegd, is deze vraag voor de beoordeling van zijn methode van beslissende betekenis.

De schrijver schaart zich met overtuiging in het gelid der objectivistisch=sociaal gerichte stijldocenten. „Met overtuiging” is misschien te veel gezegd. Want zijn boekje wekt onder de lezing het aan zekerheid grenzende vermoeden, dat hij het zich met de theoretische bestudering van het probleem der stijlvorming en met de vragen van psychologischen aard die daaruit rijzen, volstrekt niet moeilijk heeft gemaakt.

Zijn ietwat beperkte doel, de jongelui een goed geordend, aangenaam leesbaar opstel te leren schrijven, heeft voor hem als volkomen self=evident gegolden en hij stuurt daar dan ook zonder lastige critische overwegingen rechtstreeks op af. Echt Engels, vat hij het doel, waar naast hij niets anders ziet, in 't oog en neemt zijn krachtige en naar alle schijn afdoende maatregelen.

De voor velen penibele vraag: waarover zullen we de leerlingen laten schrijven? bestaat voor hem niet. Ze moeten eerst natuurlijk verhaaltjes navertellen, ook gedeeltelijk zelf bedenken, zo 't te pas komt met hulp van persoonlijke herinneringen, en daarna verhalend=beschrijvende opstellen maken; een betoog en brieven sluiten de rij. De titels der besproken opstellen zijn achtereenvolgens: 1. David and Goliath (Narrative=story known), 2. Bonnie Prince Charlie (idem), 3. A narrow Escape (Narrative=original story, title given), 4. The Winning Try (idem), 5. Caught in the Act (Narrative=original story, part of first sentence but no title given), 6. A Day at the Seaside (Narrative=personal experiences), 7. A Dog's Day (Narrative=description of a series of incidents), 8. A Snowstorm (Narrative=description), 9. Linlithgow Palace (Description), 10. If you had to be an animal, which animal would you prefer to be, and why? (Argument).

Enkele van deze onderwerpen schijnen meer bij de subjectivistische uitingsmethode thuis te behoren; de criteria van beoordeling zijn evenwel niet die van innerlijke waarheid en persoonlijke uitdrukkingsvorm, maar van aangename lees

baarheid; er wordt alleen nagegaan, of het effect op de lezer aan de verwachting zal beantwoorden.

Duidelijk spreekt de man van de objectivistisch-sociale richting uit zijn critische opmerkingen en zijn raadgevingen. De uitvoerige en in zijn soort voortreffelijke discussie van het eerste opstel vat de heer Turnbull als volgt samen: This has been a long lesson, and, it may be, a difficult one. You should read it through again and again until you feel you have mastered it, for it is the key to the whole course, and, indeed, to the whole art of composition. It may help you to gain this mastery if we sum up the chief things to be learned from this lesson as follows:

1. Make a plan of your story before beginning to write it.
2. Deal with one topic in each paragraph.
3. Link paragraphs together so that your story runs smoothly.
4. Present but one idea or one group of related ideas in each sentence.
5. Vary the form of your sentences.
6. Choose words which exactly fit your meaning.

Elk volgend opstel toetst de schrijver aan deze eisen en voegt aan de lijst telkens nieuwe toe. Het is de moeite waard de voornaamste hier over te nemen.

Never change the scene of action too drastically in any one sentence.

Use no stowaways (stoplappen, overtollige zinnen).

Choose the simplest words which will express your meaning clearly.

It is always well to use the smallest number of words.

It is a good idea not to repeat the same word. — Beware of what a famous modern auther, Mr. H. G. Wells, calls 'the besetting sin of verbal repetitions'.

It is the word describing the *special* action which you should always try to use (niet „going”, „coming”, als „sailing”, „flying”, „cycling” enz. kan gebruikt worden).

(Bij „no less a personage”:) This method of stating things negatively can often be used to lend great emphasis to a statement. Its occasional use for the sake of emphasis or variety in your written work is well worth cultivating.

It is always a useful plan to read your story aloud.

The beginning of your composition is a most important part. You should try to catch the interest of your reader at once.

One useful method of varying the form of your sentences is to make full use of both the active and passive voices of verbs. Your choice, however, should be deliberate, enz. — In all cases of doubt, however, use the active rather than the passive voice.

(Bij „He was after the diamonds”:) Allowable in speech or even in a familiar letter, such an expression should be avoided in serious writing.

Often ask: Can I arrange the parts of my sentence in any better order?

Remember that the smooth progress of a story depends mainly on the skilful linking up of the paragraphs.

(Here) you will find still another method of introducing variety, namely, the use of direct speech.

(Bij „Off went the rabbit”:) It (n.l. „inversion”) is a simple device, and there is no reason why you should not use it freely in your compositions.

The best writers are never content with describing what they see. They call up the five watch dogs — seeing, hearing, smelling, tasting, feeling — and use as many of them as they can.

It is always a good plan to call upon the senses in the same order as they were appealed to by the scene or object being described.

Wat de heer Turnbull het meest ter harte gaat, zal uit deze lange lijst van voorschriften duidelijk zijn. In overeenstemming met zijn standpunt is wel het ontbreken van de eis, dat het geschrevene de schrijver zelf volkomen moet bevredigen, dat hij de overtuiging moet krijgen: dat is nu precies wat ik zeggen wilde. Eigenaardig is, dat het geciteerde stukje uit Barrie's *Sentimental Tommy* (pg. 50) wél in die richting wijst (een jongen bleef midden in een prijsopstel steken, omdat hij niet het woord kon vinden dat zijn bedoeling volkomen precies weergaf), maar dat Turnbull onbewust bij zijn opvatting blijft, dat the right word is wat objectief, naar de eis van verhaal en taalgebruik, het enig goede is.

Het schijnt mij toe, dat men de voorschriften en wenken aan de leerlingen in zake het stellen in drie groepen moet verdelen.

De eerste heeft betrekking op hetgeen aan de uitdrukking

der gedachten op het papier voorafgaat: op het vinden en rangschikken van de stof, de gelegenheid, de impulsen tot schrijven, het vooropgezette doel.

De tweede groep van adviezen betreft het stellen, het componeren, het opschrijven zelf: waarop de aandacht moet geconcentreerd zijn, hoe men zich tegenover de binnenvallende woorden verhouden moet.

Dat Mr. Turnbull aan dit alles veel opmerkzaamheid schenkt, kan niet gezegd worden; alleen het schema krijgt ten volle zijn deel.

Bijna alles verwacht hij van een derde groep van voorschriften, n.l. die zich bezighouden met de correctie achteraf van het geschrevene: met de verdeling van het opstel in alinea's, de onderlinge verbinding van deze, het variëren en samenweven der zinnen, het wegwerken van herhalingen, het vervangen van te algemene of te platte woorden door de juiste, enz. Hij hoopt te bereiken, dat al deze correcties ten slotte door geregelde toepassing onnodig zullen worden, d.w.z. dat ze zich eindelijk zullen laten gelden, voordat de leerling zijn woorden op papier zet.

Deze moet zover komen dat hij al dadelijk bij de eerste formulering van zijn gedachten let op al de condities van orde, duidelijkheid, afwisseling, samenhang en aangename leesbaarheid, zodat hij als eenmaal Van der Palm kan zeggen: Ik behoef op het papier weinig of niets te verbeteren, want ik streep door „in mijn hoofd”.

Mr. Turnbull vraagt zich niet af, hoe de kinderen zo ver gekomen zijn, dat ze zijn boekje met vrucht kunnen gebruiken. Toch is juist de wijze waarop zij tot hun aller eerste stelproeven gebracht zijn, van doorslaggevend belang. Wanneer zij het ongelukkige denkbeeld opvatten, dat zij iets moeten leveren „net als in een boek” en wanneer dat door verkeerde critiek geregeld wordt versterkt, dan is volslagen gebrek aan zelfvertrouwen het gevolg.

Indien daarentegen met het stellen op natuurlijke wijze, ik bedoel zoals de natuur der zaak eist, wordt begonnen, dan is de houding van het kind ook vanzelf de juiste.

De natuur van de eenvoudigste schriftelijke mededeling is, dat ze de plaats inneemt van de mondelinge, ingeval deze door omstandigheden niet mogelijk is: wat het kind aan een toevallig afwezige zou willen zeggen, late men precies zo

opschrijven. Van dit eenvoudigste geval, dat nog geen enkele redactiemoeilijkheid oplevert, kan het kind, al pratend op papier worden gebracht, tot het neerschrijven van allerlei, dat hij ongezocht aan vader, moeder of kameraadje pleegt te vertellen. Heeft men de kinderen zover, dat zij werkelijk hun hart uitstorten op het papier, dan is de grootste stap gedaan.

Bij het verdere onderwijs moet nu met bijzondere zorg worden gewaakt, dat de onbevagen vrijmoedigheid van de jonge schrijvers niet weer verloren gaat.

De natuurlijke geestelijke groei van het kind, het talrijker en ingewikkelder worden van de relaties tot anderen verschaffen telkens nieuwe gelegenheden tot schriftelijke gedachtenuiting. In de onderwerpen waarover geschreven wordt zal dus een opklimming komen, die aan de geestelijke groei beantwoordt.

Het eerste stadium van het stellen is de „strikt vertrouwelijke” uiting tegenover personen waarmee het kind dagelijks intiem omgaat. Hier is nog innig contact en bijna volkomen overeenstemming met de spontaan gesproken taal. Van differentiatie is eigenlijk nog geen sprake.

Deze moet geleidelijk en voorzichtig worden aangebracht in het tweede stadium, dat de één of twee hoogste leerjaren van de lagere school omvat. Rechtstreekse voortzetting van het eerste, het briefjes schrijven, is het briefopstel: het verhaal, de beschrijving geheel gericht aan een correspondent maar zonder de kenmerken van de briefvorm, als aanspraak en ondertekening, dus het vrije opstel bij uitnemendheid.

Differentiëring ontstaat in het werk, als één of meer bijoverwegingen in aanmerking genomen moeten worden, als de steller b.v. moet zorgen „beleefd” te zijn, omdat hij zich tot iemand richt met wie hij minder of in 't geheel niet bekend is. Hier blijft ook het „beleefde” spreken richtsnoer. Bij dit soort briefjes vangt de meer rechtstreekse voorbereiding aan voor het later maatschappelijk verkeer door middel van de taal. Voor het eerst wordt nu uitdrukkelijk met de wensen en opvattingen van de lezer rekening gehouden.

't Is duidelijk dat het werk door nieuwe consideraties die de leerling in acht moet nemen, langzamerhand ingewikkelder wordt; ik denk aan de noodzakelijkheid de lezer omtrent een voorval dat hem geheel onbekend is, volledig in te lichten, een verkeerde opvatting zijnerzijds te bestrijden

en dgl. Tot het eind van Gymnasium of H. B. S. zijn zulke oefeningen naast de geheel vrije opstellen op hun plaats.

Alleen door het steeds onderhouden contact met het spreken in overeenkomstige gevallen en de zeer geleidelijke verzwaring van de taken kan de oorspronkelijke onbevangenheid bewaard blijven.

Natuurlijk kan bij deze „leergang” geen sprake zijn van eerst verhalen navertellen, dan verhalende beschrijvingen geven enz. De te behandelen stof wordt geheel bepaald door de belangstelling, leeftijd en omstandigheden van de leerling en zal dus zeer gevarieerd zijn.

Een gemeenschappelijke trek van de onderwerpen die de jongelui tot hun 13e à 15e jaar verkiezen en aankunnen, is, dat zij zich bepalen tot uiterlijkheden, tot wat voor ieder getuige van het verhaalde of beschrevene waarneembaar was. In de dagen der puberteit, als de aandacht van de jonge mens zich meer gaat richten op eigen lichaam en geest, kan men verwachten en verlangen, dat de opstellen die niet aan een bepaalde opdracht zijn gebonden, in toenemende mate blijken van het innerlijke leven van de schrijvers zullen bevatten.

Opnieuw dreigt hier gevaar voor de onbeschroomde en vrije uiting; met veel tact en voorzichtigheid moet de docent terughoudendheid en valse schaamte trachten te overwinnen. Als de gewoonte van vrijmoedige gedachtenuiting bij de jongelui van 't begin af aan bestaan heeft, zal dat meestal mogelijk blijken; anders is het dubbel moeilijk.

Beide tot nu toe besproken varianten van het schoolstellen, het geheel vrije en het aan bepaalde te voren gestelde conditie gebundene, worden door *persoonlijke* factoren beheerst: geheel door gesteldheid en behoeften van de schrijver of ten dele ook door de in aanmerking te nemen eigenaardigheden en eisen van de lezer.

Wanneer nu in de puberteitsperiode theoretische belangstelling ontstaat, vooral bij de jongens, is de tijd daar, om de eerste proeven van zuiver *zakelijke* stijl te laten schrijven, waarbij persoonlijke indrukken, verlangens, meningen van de steller en ook bijzondere consideratie ten opzichte van de toekomstige lezer zich niet mogen laten gelden, en waarbij de enige vraag die te pas komt, luidt: Wat is zuivere werkelijkheid? Kortere en langere beschrijvingen, definities, bewijsvoeringen en tegenbetogen komen zo aan de orde.

Voor dit zakelijke genre is nodig: de jeugd interesserende kenmaterie, waarvan, wat eigenlijk jammer is, de lessen in de moedertaal al zeer weinig opleveren. Plant- en dierkunde in de eerste plaats, maar dan ook aardrijkskunde en geschiedenis geven veel meer gelegenheid om de leerlingen in het objectief zo zuiver mogelijk weergeven van het waargenomene of verklaarde te oefenen. Wanneer de docenten van die en andere materiële vakken bij schriftelijk werk de correctheid van definitie, beschrijving en redenering eisen die terwille van de vakstudie zelf onmisbaar is, dan bevorderen zij op zeer te waarden wijze de vaardigheid der leerlingen in objectief zuiver taalgebruik.

Is dit te veel van hen gevergd? Neen! Elk specialist moet de eigen uitdrukkingsvormen van zijn vak beheersen en elk beschaafd en gestudeerd mens in behoorlijke mate de algemene taal; en de „vakleraren” zijn immers beide! Verder is altijd wel de leraar in de moedertaal bereid over weinig voorkomende twijfelgevallen zijn oordeel te geven.

Breder uitwerking van deze gedachten over het stelonderwijs lijkt mij niet nodig. Zij bevatten het m. i. juiste antwoord op de boven gerezene vraag, hoe de leraar zich heeft te stellen tegenover de twee methodische hoofdrichtingen, de subjectivistische en de objectivistisch-sociale.

Zeer zeker, wat hier is uitgestippeld, is a long, long way! Om daarlangs iets goeds te bereiken zou de leraar ontzaglijk veel moeten laten schrijven, — in 't bijzonder door de middelmatigen en zwakken, — waarschijnlijk wel enige malen zoveel als tot nu toe gewoonte is. Het schrijven van de eigen taal als uitdrukkingsoefening zou op een H. B. S. en een Gymnasium even geregeld en even druk in practijk gebracht moeten worden, als het oplossen van wiskundige vraagstukken en het vertalen; geen week, geen dag bijna zonder steltaak! Van de voortreffelijke Goudse oudleraar Van den Bosch, de man van Taal en Letteren, wordt door zijn oudleerlingen nog verteld, dat hij ze in de richting van het vrije stellen verwonderlijk ver wist te brengen; „maar”, volgt er dan altijd, „hij zat eeuwig te corrigeren, zelfs in de trein”.

Niemand zal beweren, dat zo iets van de leraren gevergd kan worden, al zouden ook de leerlingen zonder bezwaar veel meer tijd en inspanning aan het stellen kunnen besteden. Vele uren in grote klassen en te weinig uren in iedere klas, — men kent de bezwaren.

Een manier om tenminste nog iets te bereiken kan men wel uit Mr. Turnbull's boekje leren: hij laat zijn hoofdregels zo onvermoeid op telkens weer andere stof toepassen, dat ze de leerlingen wel tot een tweede natuur moeten worden. Tot het volgen van zijn methode om een stukje proza (van anderen en dan ook van henzelf) te critiseren worden zij even systematisch en streng gedwongen als bij algebra tot het toepassen van de methoden ter oplossing van vergelijkingen. In dit opzicht kan menig docent zijn voordeel met het Engelse boekje doen. Tussen het herhaald geven van zekere wenken, — die toch bij een volgende gelegenheid weer vergeten blijken — en het dwingen tot welbewuste stelselmatige toepassing daarvan, is wel een grote afstand.

Twee bedenkingen rijzen onder de lectuur van Mr. Turnbull's boekje, die de wens, dat er voor onze scholen ook eens zo iets geschreven zou worden, niet laten opkomen.

De eerste is deze. Is het voor een leerling wel heel vruchtbaar de fouten en gebreken in 't werk van een ander jongens zo uitvoerig na te gaan? Aan vele er van maakt hij zich nooit schuldig, aan vele andere, die er toevallig niet in voorkomen, echter wèl. Heel wat meer schijnt de critisering en bespreking van 's leerlings eigen werk te beloven; daarbij worden zijn eigen verkeerde stelgewoonten direct getroffen en iedere opmerking kan rechtstreeks verbetering brengen. Dit klemt te meer daar, zoals boven is opgemerkt, de gelegenheid tot werkelijk voldoende oefening in 't schrijven, op school ontbreekt. Zeker zijn er enkele verkeerdheden die vrij algemeen voorkomen, maar die kan men in de klasse bij bespreking van de gecorrigeerde stijlproeven laten voorafgaan en wel zo, dat een groot deel der jongelui zich de aanmerkingen persoonlijk moeten aantrekken. Maar de eigenlijke behandeling van zulk individueel werk als brieven en opstellen moet zoveel mogelijk individueel plaats hebben. Voor elke vaak gepleegde stijlzonde spreke men met de klasse een bepaald correctieteken af; als dan de docent alleen maar door die tekens de plaats en soort van een gebrek aangewezen heeft, moet de leerling zelf nagaan in welk opzicht hij daar tegen een algemeen voorschrift heeft gezondigd en hoe de fout kan worden verbeterd. Uitleg en raad van 's leraars zijde komen pas als ze bepaald onmisbaar blijken.

Mijn tweede bedenking staat met de eerste in nauw verband.

Het boekje geeft in ieder hoofdstuk de bespreking van een opstel ongeveer zoals elk leraar in de moedertaal die zijn vak theoretisch en praktisch behoorlijk verstaat, na iedere ingeleverde stijlproeve (van een bepaalde soort) in de klas houdt. Dergelijke voorbeeldige besprekingen kunnen voor een pas beginnend, voor een slecht (of niet) opgeleid docent veel nut hebben, doch het is kortweg dwaasheid ze te boek te stellen met het doel ze dan op school door leerlingen onder leiding van hun leraar te doen bestuderen. Welk een brevet van het somberste onvermogen geeft de leraar zich, als hij tot zo iets zijn toevlucht neemt! Mr. Turnbull treft hier geen verwijt: hij hield zijn radiolezingen en zij waren in hun soort uitstekend. Maar wat te denken van de teachers wier numerous requests volgens het voorbericht de publicatie uitlokten? — Laten we hen niet te hard vallen: heeft men bij ons niet evengoed boekjes met de strekking de docent het werk uit de hand te nemen en hem tot een tussenhandelaar van twijfelachtige onmisbaarheid te verlagen?

Er zou nog heel wat te zeggen zijn over en tegen Mr. Turnbulls theoretische opvattingen in zake stilistiek.

Daar is allereerst zijn onderscheiding van „loose” en „periodic” sentences (bij de eerste soort staat het werkwoord dicht bij het begin en wordt gevolgd door een willekeurig te verlengen reeks bepalingen; bij de tweede soort komen deze vooraan en vormen onderwerp en werkwoord de afsluiting); hij ziet daarin een belangrijk middel tot variëring van de zinsvormen.

Verder geeft hij de (natuurlijk beste) raad, woorden te kiezen „that exactly express your meaning”, wat dan blijkt neer te komen op de aanbeveling van „special” in plaats van „general” terms (een objectivistische eis waar men subjectivistische mocht verwachten!).

Evenmin kan ik nalaten te protesteren, als hij schrijft over „inversion”: „It is a simple device and there is no reason why you should not use it freely in your compositions”.

Zonderling is ook, dat hij zo uitvoerig het gebruik van de komma bespreekt (wel voor continuative, niet voor restrictive clauses), maar over de meestal verwaarloosde dubbele punt, de kommapunt en de aanhalingstekens niets zegt.

Zijn definitie van een synonym als „a word having the

same meaning" moet misschien verontschuldigd worden uit een streven naar korthed, maar kan niet door de beugel.

Kras is, wat wij vinden op pg. 192 in zake ondergeschikte zinnen: „In this sentence the clause (as we rode along) is clearly of less importance than the principal clause. That is why we call it a subordinate clause”.

En ten slotte lijkt mij een enormiteit Mr. Turnbull's mening, dat „very familiar words, slang expressions should be avoided in serious writing”. Hij schijnt dus nog niet in te zien, dat een woord op zichzelf nooit af te keuren is, maar dat men het ten hoogste in zeker verband misplaatst kan noemen, een oordeel dat met seriousness niemendal heeft uit te staan.

Zo zijn er nogal enige dingen, die onder ons reeds lang volkomen zekerheid hebben, doch waar men aan de overzij van de German Ocean nog niet aan toe blijkt te zijn, indien tenminste Mr. Turnbull, M. A. en formerly Inspector of Schools als een goede representant mag gelden.

Bizondere lof verdient de schrijver voor de oefeningen die hij op elke der opstelbesprekingen laat volgen; hier toont zich vooral zijn practische begaafdheid als docent.

Het treft in de eerste plaats aangenaam, dat hij zo goed als niet met taalgruis, met losse woorden en uitdrukkingen werkt; geregeld verbindt hij zijn opgaven aan hele opstellen, vrij lange passages of tenminste volledige zinnen. Geen oefeningen geeft hij die de achterlijke opvatting in de hand kunnen werken, als zou de betekenis van een woord statisch en in hoofdzaak onveranderlijk zijn; nergens: wat is het tegengestelde van? Ook geen halve cliché's die aangevuld moeten worden met een „passend” zelfst. naamw., bijv. naamw. of werkw.

Verscheidene oefeningen komen natuurlijk ook bij ons voor en behoeven niet apart genoemd te worden. Van alle kan men zeggen, dat zij, is eenmaal richting en doel van het stelonderwijs in de geest van de schrijver aanvaard, voorz treffelijk gekozen zijn. Ik noem er hier enkele, die m. i. wel aandacht verdienen.

Het schema zoeken van een gegeven opstel.

Een gegeven schema beoordelen en verbeteren.

Een conversatie correct schrijven, met leestekens en alinea's.

Uit een opstel the most telling words zoeken.

Het onderwerp van elke van een aantal alinea's aangeven.

Lange zinnen in kortere splitsen; korte, stoterige zinnen tot langere, gladlopende verbinden.

Een gegeven reeks van zinnen variëren, zodat het geheel minder eentonig wordt.

In delen van opstellen onnodige woorden schrappen.

In opstel of leesboek de verbindende woorden aanwijzen.

Bepalingen en bijzinnen een betere plaats geven.

Bij een aantal beginzinnen van opstellen zeggen, of zij voldoende de aandacht van de lezer spannen.

Bij een gegeven begin en eindalinea een middenstuk van drie of meer paragrafen schrijven.

Bedrijvende zinnen lijdend maken en zeggen welke „de beste” is.

Afgezaagde woorden in gegeven fragmenten door frissere vervangen.

Van een aantal paragrafen zeggen, welke wèl en welke niet één onderwerp behandelt.

Stoplappen uit gegeven passages verwijderen.

Zinnen verbeteren, waarin het onvolt. deelwoord op geen of op het verkeerde woord slaat.

Zinnen opnieuw schrijven, zodat bepalingen en bijzinnen zo dicht mogelijk bij het bepaalde woord komen te staan.

De verbinding tussen zinnen in een gegeven opstel verbeteren.

Uit een aantal adjectieven het éne kiezen, dat zekere omschreven kwaliteit het best uitdrukt.

Het hoofdstuk „Tests” verlangt een critiek te schrijven op enige gegeven opstellen volgens het bij de besprekingen door de auteur gegeven voorbeeld.

In het algemeen kan men van het Engelse boekje niet zeggen, dat het nieuw licht werpt op het probleem van het stelonderwijs of zelfs, dat het theoretisch op de hoogte is van de tijd; wel verdient het belangstelling als toonbeeld van efficiency bij dat onderwijs.

Na hetgeen in ons land over de kwestie van het stellen op school is gezegd, kunnen wij niet meer tevreden zijn met het aanbrengen van zekere schrijversvaardigheden waardoor een genoeglijk leesbaar verhaaltje of beschrijving is samen te stellen. Wij hebben voor persoonlijkheid en oorspronkelijkheid ook in het taalgebruik zoveel waardering leren opvatten, dat wij thans in het aanmoedigen en behouden daarvan wel een van onze eerste plichten zien.

Alleen dringt zich de vraag op, of wij daarbij aan de dingen van lager orde, als aan de eenvoudige eisen van schrijftechniek wel de aandacht en inspanning geven die er aan toekomt en of wij niet, door dat systematischer en met meer dwingende aandrang te doen, in onze beperkte tijd meer dan tot dusver zouden bereiken.

Tot slot een opmerking over de spelling, al valt die feitelijk buiten het onderwerp. Mr. Turnbull noemt enige malen de woorden die in de opstellen verkeerd gespeld waren (er waren fouten in disappointed, fugitive, beginning, horror-stricken); hij prijst en stelt ten voorbeeld de jongelui die correct schreven: midday, challenged, loosed („not easy words”), decided, preparation, central, destination, continued, baize, represent, prompt, ovation, elected, fielded, resuming, spectacle, eluding, received, revelry, off, wrenching, listened, dreadful, suspense, attic, valuable, diamonds, stealthily, intention, immediately, explanation, neighbourhood.

Moraal: wee de jeugd, welker vaders spellingvereenvoudiging te lang uitstelden!

Gouda, Sept. 1935.

KLEINE MEDEDEELING.

SCHOOLSUCCEES EN LEVENSSUCCEES.

De geheele aflevering van de Zeitschrift für angewandte Psychologie 47, 3/4 (1934) wordt ingenomen door een studie van *W. Lottmann* over „Schulleistung und Lebensleistung ehemaliger Gymnasialabiturienten”, waarbij zijn leermeester, prof. Günther Just een inleiding heeft geschreven, waarin hij er aan herinnert, dat hij reeds in 1932 op een merkwaardige leemte in de wetenschappelijke kinderstudie gewezen heeft. Dat schoolbekwaamheid en levensbekwaamheid niet identisch zijn en dat schoolsucces geen levenssucces waarborgt en ontstentenis van 't eerste 't laatste niet uitsluit, is menigmaal beweerd en wordt vrij algemeen aangenomen; zelfs is er een duidelijke overhelling naar de meening, dat de meeste groote mannen slechte scholieren zijn geweest en dat de meeste schitterende scholieren in 't leven erg zijn tegengevallen. Hiervoor kan men zelfs vrijwat litteratuur aanhalen. Maar *wetenschappelijk* is de correlatie tussen schoolpraestatie en levenspraestatie nog nooit onderzocht. En toch is dit een centraal probleem, dat vooral in een tijd, die zich erg druk maakt met eugenetiek, van eminent practisch belang is. Er zijn wel aanloopjes genomen, maar 't is gemakkelijk aan te toonen, dat hierbij 't individueel-emotioneele element altijd een groot woord meesproken heeft.

Toen Just op deze leemte de aandacht vestigde, kon hij reeds mededeelen, dat een allereerste poging tot wetenschappelijke oplossing van het

probleem door een zijner leerlingen ondernomen was. Van meer dan een allereerste poging kan uit den aard der zaak geen sprake zijn. Het probleem is even uitgebreid, als ingewikkeld; de talrijke, grootendeels niet te elimineren moeilijkheden, die het onderzoek belemmeren, worden waarlijk door Just en Lottmann niet miskend, integendeel, zij worden door den laatste zoo eerlijk en zoo uitvoerig geschetst, dat wij den belangstellenden zoowel als den sceptischen lezer daarnaar kunnen — en kortheidshalve ook moeten — verwijzen. Wij willen hier slechts de twee hoofdmoeilijkheden aanstippen: wat is onder schoolsucces, resp. levenssucces eigenlijk te verstaan en naar welke criteria moeten deze grootheden worden afgemeten, om ze te kunnen vergelijken? Het is duidelijk, dat een belangrijke mate van willekeur daarbij onvermijdelijk is. Anderzijds heerscht er ook weer groote armoede aan gegevens. Men ziet zich bij al dergelijke onderzoekingen wel haast gedwongen, om gebruik te maken, zelfs om hoofdzakelijk gebruik te maken van schoolrapporten en cijfers. Lottmann toont zich ten volle bewust van alles wat tegen de objectieve waarde daarvan in te brengen is; dat hij ze toch gebruikt, verdedigt hij niet zoozeer met de onvermijdelijkheid, alswel met de ontegenzeggelijk juiste opmerking, dat zij voor massale onderzoekingen, waarbij slechts doorsnee-waarden berekend worden, wel degelijk bruikbaar zijn gebleken. De vraag is dus nu, of hier werkelijk massale gegevens verwerkt zijn. Gedeeltelijk wel: de onderzoeking is ondernomen, omdat men kon beschikken over 't volledig rapportenmateriaal van twee (humanistische) gymnasia, één te Berlijn en één in een provinciestedje van West-Duitschland, die zich over den geheelen schooltijd uitstrekten en ook de beoordeelingen van de leeraren over aanleg en vlijt der l.l. bevatten. Daarbij hadden zij betrekking op personen, die vóór den oorlog hadden schoolgegaan, en dus eensdeels als normale sujetten konden worden beschouwd, anderdeels nu allang in 't volle leven stonden. Voor de Berlijnsche school beschikte men over de gegevens van de jaren 1885—1914, voor de andere over die van 1902—1914. Zij hadden betrekking op $665 + 272 = 937$ abiturienten. Hiervan bleken echter 197 niet meer in leven of op te sporen, zoodat $538 + 198 = 736$ overbleven. Aan deze personen werden zeer uitvoerige vraaglijsten gezonden, die natuurlijk niet alle ingevuld terugkwamen; in West-Duitschland nam zelfs een geheele corporatie van r. k. theologen 't besluit, ze niet te beantwoorden!

Dit alles geeft bij elkaar zeker een tamelijk omvangrijk materiaal. Maar hoe staat 't nu met 't opsporen en bepalen van 't levenssucces? Het is duidelijk, dat hier de grootste moeilijkheid ligt. Hier moest de onderzoeker dan ook wel — althans voorloopig en in 't volle besef, dat zijn onderzoekingen heel wat latere aanvullingen noodig hebben — van de nood een deugd maken. Hij bepaalde zich nl. er toe, na te gaan welk ambt of beroep de betrokken personen thans in de maatschappij bekleeden en hen te vragen, of zij dit vrijwillig en overeenkomstig hun neiging gekozen hadden. (Dit laatste bleek bij de overgrootste meerderheid 't geval te zijn geweest). Deze beroepen werden nu in categorieën ingedeeld, onder benamingen, waarvoor zeer vaak geen nederlandsche equivalenten kunnen worden gegeven, zoodat ik ze onvertaald moet laten. De rubrieken schijnen niet ongelukkig gekozen; immers voor enkele worden gedetailleerde opgaven verschaft, d. w. z. wordt nauwkeurig opgegeven, welke ambten en beroepen daaronder in werkelijkheid be-

BEROEPEN	Berlijn		West- Duitschl.	
	aan- tal	Intel- lect	aan- tal	Intel- lect
I. Direktoren in Staatsdienst und in privaten Betrieben.	14	578.5	5	560.0
II. Kammer- und Oberlandsgerichtesräte.	4	700		—
III. Land-, Amtsgerichtsräte; Oberstaatsanwalte; Oberregierungsräte, Regierungsräte, Landräte, Oberposträte, Posträte, Reichsbahnräte, Amtsrichter.	56	535.0	14	499.4
IV. Bürgermeister, höhere Kommunalbeamte; Kämmerer; Mag. Rat.	4	550.0	3	499.5
V. Betriebsleiter, Syndici, Prokuristen.	5	540.0	6	516.7
VI. Juristen und Volkswirte bei Behörden und in privaten Betrieben.	15	554.1	1	—
VII. Oberamt männer, Amtmänner, Ministerial- ambtmänner, Kriminalkommistare.	3	499.5	4	600.0
VIII. Mittlere Beamte in Staatsdienst und in privaten Betrieben.	5	600	2	—
IX. Offiziere en gehobene Militärs.	23	529.6	10	560.0
X. Fabrikanten, zelfstandige Kaufleute.	15	540.7	4	575.0
XI. Rechtsanwalte.	40	580.0	2	—
XII. Diplomingenieure, Bauräte, Baumeister, Architekten, Ingenieure, Professoren technischen Hochschulen.	56	523.9	10	570.0
XIII. Leitende Ärzte, Ärzte, Professoren der medizinischen Fakultät.	108	544.9	30	525.9
XIV. Professoren, Dozenten, wissenschaftliche Assistenten, der filosofischen Fakultät (= onze litt. + nat. f.)	34	612.	1	—
XV. Oberstudiedirektoren, Studiendirek- toren, Oberstudienräte, Studienräte.	70	607.9	35	605.1
XVI. Schulleiter, Hauptlehrer, Lehrer der Ele- mentarschule und Gymnasiallehrer.	4	550.0	3	533.2
XVIIa. Evangelische Pfarrer und Dozenten der theologische Fakultät.	30	519.9	—	—
XVIIb. Katholische Pfarrer und Dozenten der theologische Fakultät.	5	560.0	54	559.9
XVIII. Redakteure, Journalisten.	5	700.	1	—
XIX. Kunstler, Schriftsteller.	13	546.2	—	—
XX. Gescheiterte.	2	500.0	8	462.5
XXI. Untere Beamte im Staatsdienst und in privaten Berufen.	10	550.0	1	—
XXII. Chemiker.	10	550.0	—	—
XXIII. Oberbibliothekare.	2	610.0	—	—
Oningedeeld 4 × 1 en 1 + 2.	4		3	

gropen waren en in welke frequentie. En dan blijkt dat *binnen* deze groepen geen noemenswaarde verschillen optraden. Maar 't ongeluk wil, dat sommige groepen maar door een zeer gering aantal personen ver-
tegenwoordigd zijn: met betrekking tot deze is 't dus moeilijk gevolg-
trekkingen te maken en hebben procentberekeningen weinig waarde,
omstandigheden waarop de schr. uitdrukkelijk en waarschuwend de

aandacht vestigt. Een paar, juist nog al belangrijke groepen, waren alleen te Berlijn vertegenwoordigd; dat schijnt mij niet zoo erg, want, al vertoonen sommige groepen wel merkbare afwijkingen (die zeer nauwgezet opgegeven en graphisch voorgesteld worden), zij schijnen mij, als onpartijdig toeschouwer, verrassend en verblijdend gering. Maar wel heerscht er groot verschil in de relatieve beroepskeuze, waaruit ongetwijfeld moet worden afgeleid, dat sterke locale invloeden in 't spel waren. Wanneer bv. Berlijn op 538 p. p. 5 r.k. geestelijken levert en 30 protestantsche en 't W.D.-gymnasium op 198: 54 en 0, dan is 't duidelijk, dat dit in een zeer sterk katholieke streek moet liggen. Hoewel ik, om zoowel 't geduld van den lezer als van 't papier te sparen, van de overtalrijke en minutieuse cijfers en tabellen, die de schr. geeft, liever niets wil mededeelen dan willekeurige grepen te doen, zoo moet ik toch om niet al te onvolledig te worden, die groepen (in hun duitsche benamingen) en hun frequentie mededeelen, en er bijvoegen 't door den schr. op een vernuftige, maar nog al wijdoopige manier berekende intellect-niveau bij 't eindexamen (zie hiernaast).

Hieruit blijkt: de groepen II, XIV, XV, XVIIb en XVIII behooren tot de bestbegaafden (volgens schoolmaatstaf dan altijd).

De Middelseorten worden door den schr. onderverdeeld in

- | | |
|----------------------------------------|----------------------------|
| a. Wohlgehobene Mittelschicht: groepen | XXII, I, VIII, X, XI, XIX. |
| b. gehobene | " " VI, XII, XVI. |
| c. eigentliche | " " III, V, IX, XIII, XXI. |

Voor de minstbegaafden blijven dan over de groepen VIII, XVIIa, IV, XX.

De lezer moge zelf hier uit naar voren halen, wat opvallend en (of) leerzaam is: wij stippen slechts aan, dat 't resultaat, dat de medici uit de middelmatige, protestantsche geestelijken (en burgemeesters?) uit de minstbegaafden gerecruteerd worden, volgens den schr. reeds van elders bekend was en ook door na-oorlogsche onderzoekingen bevestigd wordt.

Naar de schr. zelf opmerkt, kunnen deze resultaten echter slechts voor de groepen XIV, XV, XVIIb, III en XIII als volkomen betrouwbaar, en voor de groepen XII en XI, XVIIa met redelijke waarschijnlijkheid en voor II, XVIII, XXI en XX nog met eenige waarschijnlijkheid als vaststaand aangemerkt worden. Voor de andere groepen is òf de frequentie te gering òf de fluctuatie te groot.

Uit de medegedeelde gegevens omtrent de beoordeelingen der leeraren kreeg ik den indruk, dat deze in 't algemeen de neiging hebben om de capaciteiten hunner leerlingen te onderschatten. Ik heb zoo'n vermoeden, dat in hun onderbewustzijn 't refrein luidt: ze kunnen toch in geen geval zoo knap zijn als ik (of als wij).¹⁾

In de vraaglijsten werden ook vragen gesteld, die ten doel hadden, te doen uitkomen hoe, volgens hun herinnering, de psychische instelling der p. p. tijdens hun schooltijd was geweest ten opzichte van de school in 't algemeen, van bepaalde klassen en van de verschillende vakken.

¹⁾ Misschien werken daar ook overwegingen mede als deze: „als ze niet meer praesteeren, is 't mijn schuld niet.” Of: „als ze toch nog zooveel praesteeren, is dit mijn verdienste.” Of ook: „laat niemand denken, dat ik mijn eigen leerlingen oppoets.” Edoch, de psychologie van den leeraar ligt nog in de windselen.

Hieruit blijkt, dat over 't algemeen de houding tegenover de school niet onwelwillend was, maar wat met groote, haast zou ik zeggen, schrikbarende duidelijkheid blijkt, dat is de groote invloed dien de persoonlijkheid van de leeraren — niet hun knapheid, al veel meer hun didactische bekwaamheid, maar bovenal hun paedagogische tact — uitoefent. 't Is daarom wel jammer, dat nergens is na te gaan of de gunstige of ongunstige oordeelvellingen dezelfde of verschillende leeraren betreffen; immers de gegevens loopen over een groot aantal jaren. Wij weten dus niet, in hoeverre die oordeelen subjectief waren, anders gezegd, in hoeveel gevallen en in welke mate de schuld bij de l.l. lag; maar in ieder geval staat dit vast: of de leeraar den leerlingen sympathiek is of niet, is van zeer groote beteekenis voor 't resultaat van zijn onderwijs. Dit treft te meer, omdat hier uitsluitend mannelijke leerlingen aan 't woord zijn. „Schulbegabung und Schulwilligkeit müssen zusammentreten,” zegt de schr. in zijn Conclusie, „damit den schulischen Anforderungen Genüge geleistet werden kann.”

Dit is alles zeer interessant en gewichtig en rechtvaardigt reeds zoowel de door den schr. angewende enorme moeite en arbeidskracht als 't ernstig bestudeeren van zijn verhandeling. Vraagt men evenwel, wat dit onderzoek nu oplevert voor de eigenlijke vraag, waarvoor 't ondernomen werd, dan vinden wij niet veel meer dan 't volgende:

a. Het humanistisch gymnasium is minder geschikt voor de technisch en practisch aangelegden.

b. Het is bijzonder geschikt voor, het geeft precies wat zij noodig hebben, aan de toekomstige professoren en academisch gevormde docenten in de letterkundige en natuurkundige fakulteiten, alsmede — maar dit kan alleen voor 't westduitsch gymnasium aangenomen worden — voor de a.s. r.k. theologen.

Dit laatste kan men ook omkeeren en zeggen, het gymnasium heeft een groote neiging om docenten te kweken in de daar onderwezen vakken. Dit doet dan ook Just in zijn inleiding. Immers, zoo zegt hij, men kan toch niet zoo maar onderstellen, dat een arts of een ingenieur per se minder begaafd is dan een docent, evenmin als men 't omgekeerde stellen mag. Er zijn dus verschillende vormen van intelligentie en 't gymnasium is niet voor die alle gelijkelijk geschikt. Hierbij is echter ook de uit vroegere onderzoekingen reeds bekende erfelijkheid der „Schulbegabung” in het spel.

Pikant is zeker, dat 't gymnasium, naar 't schijnt, een goede voorschool is voor journalisten en bereid is aan dit beroep sommige zijner meestbelovende leerlingen af te staan.

G.

BOEKBEOORDEELINGEN.

William Stern, *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*. Erste Lieferung. Martinus Nijhoff, Haag 1935. 364 p. f 7,20.

Van de reeds lang verwachte Psychologie van Stern is thans de eerste aflevering verschenen; het boek zal door een ongeveer even grote tweede aflevering voltooid worden. Dit eerste stuk valt in drie hoofddelen uiteen: 1°. Grundriss, die een algemene inleiding geeft in methode, materiaal en indeling der psychologie; 2°. Sinneswahrnehmung; 3°. Gedächtnis.

Het tweede stuk zal dan handelen over Het denken, de fantasie, den Wil en de Emotie. Het valt moeilijk thans reeds een mening uit te spreken over het gebodene, omdat het overzicht over het geheel nog ontbreekt. Ik bepaal me dus tot één zeer centraal punt, de omschrijving van het begrip persoon. Tegenover Person und Sache vinden wij hier een duidelijk verschil. De omschrijving luidt nu (p. 98): Die Person ist eine individuelle, eigenartige Ganzheit, welche zielstrebig wirkt, selbstbezogen und weltoffen ist, lebt und erlebt. Hier is dus de grens tegenover het anorganische en vegetatieve bestaan, die ik in de vroegere omschrijving gemist heb (Waarheidsprobleem § 101) thans duidelijk getrokken. En ook de grens die mensch en dier scheidt, schijnt aangegeven in het Erleben, naast het Leben. Maar ietwat verder wordt gezegd dat dit kenmerk facultatief is. Nu is het dat natuurlijk ook bij de mens in die zin, dat — niet alleen bij de zuigeling — beleving slechts potentieel gegeven kan zijn. Maar zo schijnt het toch weer niet bedoeld. Want wij lezen uitdrukkelijk op p. 102 dat „der Person-Begriff im oben definierten Sinn auch auf jedes tierische Individuum anwendbar ist“. Toch schijnt de gehele opzet niet bedoeld te zijn als een „algemene psychologie“, die ook uitvoerig ingaat op vragen van dierpsychologie en vergelijkende psychologie. Althans dit eerste stuk trekt de grens scheidend tussen vitale en humane laag vrij scherp en schijnt een verder ingaan op de zuiver animale sfeer niet in uitzicht te stellen. Maar het zal beter zijn daarop na verschijning van het voltooiende deel terug te komen.

Ph. K.

L. Sloek, *Handboek van de Pedagogische Zielkunde*, ten dienste van het Lager en het Middelbaar normaalonderwijs. In het Nederlandsche bewerkt door Fons van Hoof. De Sikkell, Antwerpen. Twee deelen. 1934, 1935. 294 en 327 p.

Het waren wonderlijke en ten dele tegenstrijdige gedachten, die door mij heengingen bij het doorbladeren — want ik mag mij niet den tijd nemen tot het gezet en nauwkeurig lezen en overdenken van de meer dan 600 p. druks — van dit boek. Allereerst een vraag: Is dit mogelijk? Wordt hier van de zestienjarigen, waarvoor althans het eerste deel bestemd is, niet het onmogelijke gevegd? Kunnen zij genoeg tijd, energie en aandacht vinden in het eerste jaar van de lagere normaalscholen om te voldoen aan de vetgedrukte instructie, die Hoofdstuk I opent: Dit hoofdstuk moet gij vooral begrijpen, niet van buiten leeren?

Dan een conclusie: Maar als dit geen hersenschim is — en het is immers geen studeerkamer-outsider, maar de Inspecteur van het Normaalonderwijs zelf, die dit boek heeft geschreven — dan moet er daarginds, in dat verre en vreemde land, inderdaad zoo iets bestaan als een vakopleiding voor onderwijzers. Men moet daar reeds voor vele jaren besef hebben, wat voor drie kwart of meer van onze Kamerleden — zie de lijdensgeschiedenis van het aanhangige Kweekschoolontwerp, dat de eerste schuchtere poging doet om iets, wat ten minste zal kunnen gaan lijken op een vakopleiding, in Nederland te introduceren — nog een boek met zeven zegls is: dat psychologie en pedagogiek niet een snufje en een grapje zijn aan de buitenkant van de onderwijzersopleiding, maar het centrale vak, waarom al het andere moet zijn gegroepeerd.

Een tweede conclusie. Dit boek is niet alleen geschreven door een Inspecteur, het is ook — zooals het Voorbericht meldt — „bestemd voor allen, inspecteurs, aspirant-inspecteurs, leeraars en onderwijzers — die belang stellen in de beweging ter vernieuwing van de pedagogiek”. Daar in dat verre land schijnt men dus ook „van hoger hand” de meening te hebben, dat een onderwijsinspecteur niet is een administratief en controlerend ambtenaar, maar dat hij allereerst stimulerend, helpend, voorlichtend moet optreden — en dus ook door de regeling van zijn werk gelegenheid moet hebben zich daartoe voor te bereiden en op de hoogte te houden; dat hij gelegenheid moet hebben dikke boeken te lezen . . . en zelfs een enkele van het corps om ze te schrijven. Dáár vreest men dus niet voor het spook der Staatspaedagogiek, dat dreigend in Nederland ieder tegemoet treedt, die meent dat een onderwijsorganisatie evenals iedere andere organisatie een activerend centrum behoeft, en door die dreiging dan ook bewerkt dat wij een Staatsdidaktiek hebben, die er voor zorgt, dat geen Nieuwlichterij onze wel-ommuurde schooltuintjes komt binnendringen. „Zoo wat in de meeste landen hebben pedagogen de onderwijsmethodes vernieuwd op den grondslag der globalisatie”, zoo lees ik op p. 151. En ik glimlach, . . . wat pijnlijk en wat vermoeid. En ik vraag mij af, welk percentage van de Nederlandse onderwijzers zich ernstig bezig houdt met zulke vragen als globalisatie en of het enigen zin zou hebben als ze het deden, zolang principieel in ons land de invloed der pedagogen op de onderwijsmethodes wordt geweerd.

„Slechts een handboek voor beginners” noemt zich dit leerboek, „meer van pedagogischen dan van streng wetenschappelijken aard”. Dat zal wel waar zijn. En het zal ook wel waar zijn, dat wie dit boek heeft doorgewerkt nog geen goed onderwijzer behoeft te zijn. Maar als onderdaar toe bekwame leiding — en die wordt overal ondersteld — inderdaad begrijpend is gelezen en bestudeerd, is er ten minste een grondslag gelegd, waarop kan worden voortgebouwd. Met hem, die dit boek zich tot eigendom heeft gemaakt, kan men in vaktal praten over zijn vak.

Natuurlijk zeg ik daarmee niet, dat ik het „eens” ben met iedere bladzijde, dat ik zelf niet sommige dingen anders zou hebben behandeld of een andere keus zou hebben gedaan. Maar dat alles is bijzaak tegenover het feit, dat het klaarblijkelijk mogelijk is voor iemand, die doorkneed is in de praktijk van het kweekschoolonderwijs, om eisen als die hier worden gesteld voor normaal-ervulbaar te houden bij de opleiding van *elken* onderwijzer.

Fons van Hoof heeft de moeilijke taak der vertaling verdienstelijk vervuld. Invoering van een boek als dit aan Nederlandse kweekscholen zal zeker moeten wachten, totdat wij de vijfjarige kweekschool bezitten — en hoe ver zijn wij daarvan nog verwijderd? Maar in de kleine kring der beoefenaars der pedagogiek zal dit boek zeker vrienden vinden.

Ph. K.

Karl Jaspers, *Vernunft und Existenz*.
J. B. Wolters, Groningen, Batavia. 1935.
115 p.

Dit kleine boek — de aulavoordrachten bevattende, die de schr. van 25—29 Maart II. te Groningen gehouden heeft — behoort tot de moeilijkste lectuur, die mij onder ogen gekomen is. Ondanks lezing en her-

lezing van allerlei gedeelten durf ik niet te zeggen, dat ik de eigenlijke bedoeling doorgrond. Het is daarom slechts met schroom, dat ik er hier enkele opmerkingen over maak; door de nood gedwongen, want ik acht anderzijds deze publicatie te belangrijk om haar in dit tijdschrift te negeren.

De schr. gaat uit van de situatie der filosofie, naar zijn mening door Kierkegaard en Nietzsche geschapen. Zij zijn naar zijn mening de eerste geheel moderne en waarlijk consequente filosofen, die daardoor stukgeslagen hebben al wat aan hen voorafging. Maar niet om te vernietigen, maar om op te bouwen. Dat kan echter niet geschieden in de vorm van het systeem; de oergronden van het Zijn, dat wat hier Existentie wordt genoemd, overtreffen alle Redelijkheid. En ook hen volgen kan de latere denker niet; zij zijn de uitzonderingen, op die men steeds het oog moet houden, maar die men niet mag trachten na te bootsen. Wir philosophieren, ohne Ausnahme zu sein, im Blick auf die Ausnahme. En iets verder: Dass wir Kierkegaard und Nietzsche das Neue durch die Möglichkeit der tiefsten Grundlegung verdanken und ihnen doch in wesentlichen Entscheidungen nicht folgen, das macht die Schwierigkeit unserer philosophischen Situation (p. 94—95).

Wat de schr. nu zelf als positieve opbouw in de tweede, derde en vierde lezing geeft, past in zoverre bij dit voornemen, dat het, voor mij althans, geen herkenbare samenhang met filosofemen van Kierkegaard en Nietzsche vertoont. Tenzij men zegt, dat een denken over de diepste lotsbepaaldheid van den mensch, een denken dus, dat meer is dan kennistheorie en geschiedenis der filosofie, tegenover de anti-metafysische school-wijsbegeerte der 19e eeuw reeds verwantschap met hen beteekent. In de eerste dezer drie lezingen wordt nu de sfeer, waarin menschenleven zich afspeelt, als drievoudig getekend. Dasein, Bewusstsein überhaupt en Geist. Zij zijn het Umgreifende waarin wij-zelfen staan. Het Dasein heeft de mensch gemeen met het dier, in het Bewusstsein überhaupt transcendeert hij het dierlijke en komt tot het algemeen-redelijke, in de Geist wordt weer het bewijsbare overschreden; hij heeft tot inhoud, wat niet meer voorwerp van het weten is, maar Idee blijft. Daar hangt het mee samen, dat in de volgende voordracht, met de titel Wahrheit als Mittelbarkeit ieder dezer sferen haar eigen kenwijze met haar grenzen krijgt toegewezen. Pragmatische bruikbaarheid kenmerkt het denken over Dasein, dwingende evidentie dat over Bewusstsein überhaupt, in leven gefundeerde overtuiging het denken op het niveau van de Geest.

De lezer van mijn Schepper en Schepping zal zich vermoedelijk telkens herinnerd voelen aan ontologische en kennistheoretische beschouwingen, die daar voorkomen. Datzelfde geldt ook in hoge mate ten opzichte van de veelheid der waarheidsvormen, die toch geen opheffing der waarheid zijn wil, die de schr. in de vierde voordracht aan de orde stelt.

En toch is hier alles anders, dan ik het heb gezien en beschreven. Bedrieg ik mij niet zeer, dan ligt dat verschil daarin, dat, ondanks alle eerlijke poging om den ander te begrijpen, de humanistische grond-overtuiging van den schr. hem belet de mogelijkheid van niet-humanistische filosofie te erkennen. Zijn humanisme is dieper, tragischer gefundeerd dan al wat hem voorafging; daardoor begrijpt het iets van de betekenis van Autoriteit. En toch wil het een zuiver autonoom-menselijk filosoferen zijn. Het erkent zichzelf als Geloof, en tracht ondanks alle

kritiek van zijn waarheidseis zichzelf als het alleen ware geloof te bewijzen. Angesichts von Religion und Gottlosigkeit lebt der Philosophierende aus *eigenem Glauben* (curs. van den schr.).

Hier ligt nu naar ik meen ook de oorsprong van de rol, die aan Kierkegaard en Nietzsche wordt toegekend. Nietzsche wordt gezien als de vertegenwoordiger van het een, Kierkegaard als die van het ander. En daardoor is de plaats bepaald, die hier voor de filosofie wordt opengehouden. Ik heb overwegend bezwaar tegen deze beschrijving, althans wat Kierkegaard betreft. Maar het zou het kader dezer aankondiging verre overtreffen daarop in te gaan. Wanneer zij den lezer duidelijk heeft gemaakt dat hier met geweldige problemen wordt geworsteld door een man die een origineel denker is van grote kracht, heeft zij haar doel bereikt.

Ph. K.

Elias A. Bond, *The professional treatment of the subject matter of arithmetic for teacher-training institutions*. Bureau of publications. Teachers College. Columbia University. New York City.

Teachers College, de paedagogische faculteit van de Columbia University, zendt ons geregeld de dissertaties van haar gepromoveerden. Heel dikwijls stellen deze geschriften ons teleur: de onderwerpen zijn dan of onbeteekenend of nogal ver verwijderd van wat wij onder paedagogiek rangschikken. Prof. William Boyd, die een jaar „visiting professor” in Amerika is geweest komt tot dezelfde conclusie als onze landgenoot prof. Huizinga, wat het lage gehalte der proefschriften betreft. Toch zijn er nu en dan wel eenige onder het groote aantal, die ook voor ons van belang kunnen zijn: hetzij door den inhoud of door een oorspronkelijke inkleeding. Een van die weinige dissertaties is het bovengenoemde werk. De schr. is „professor of mathematics” aan de Washington State Normal School en promoveerde toen hij 61 jaar oud was. Het thema van zijn proefschrift is: welke rekenleerstof moet onderwezen worden aan de a.s. onderwijzers? Hij verdedigt de stelling, dat een juist inzicht in omvang en structuur van het rekenonderwijs in de lagere school voor onderwijzers hoogst noodzakelijk is met het oog op hun toekomstig werk. De toenemende overlading van het Kweekschoolprogramma met allerlei hoogst interessante, maar voor het toekomstig beroep minder noodzakelijke leervakken is schadelijk. Hij sluit zich daarbij aan bij prof. W. C. Bagley, een van de oorspronkelijkste Amerikaansche paedagogen. Het boek van dr. Bond nu is een minitieuze behandeling van de onderscheiden onderdeelen van het rekenonderwijs: een soort van uitgebreide handleiding en toelichting dus. Wij kennen dit uit de jaren, toen onze onderwijzers nog geducht op hun methodisch-didactische taak werden voorbereid. Of dit thans nog geschiedt, is mij niet bekend; in Amerika is, blijkens dit werk, de methodiek-studie in het gedrang. Het gevolg is natuurlijk, dat het onderwijzen aan de hand van de text-books, leerboekjes, gebeurt, een verschijnsel ook in ons land niet zeldzaam.

P. A. D.

ORGANISCH TAALONDERWIJS¹⁾

DOOR

Dr. J. R. BUISMAN.

De aanvallen op het gymnasiaal onderwijs, zowel van practici als van theoretici, mogen een tijdlang ophouden, met stellige zekerheid kan men er op rekenen dat zij steeds weer hernieuwd zullen worden. Tonen de laatste tijd mannen van kennis en ervaring niet met een overstelpend feitenmateriaal aan dat het onderwijs op het gymnasium als zijnde de „school van het woord” in vele gevallen verspeelde moeite en nutteloze tijdverspilling moet zijn, en wijzen loutertheoretici (taalradicalisten) er niet op, ook met een overstelpende hoeveelheid feiten, dat op het gymnasium veel gedoceerd wordt wat (taalkundig-wetenschappelijk) niet verantwoord is? Men onderschatte de kracht van deze aanvallen niet.

Immers te ontkennen valt niet, dat veelal met verouderde methoden gewerkt wordt en van onjuiste vooronderstellingen uitgegaan, en dat men vaak in een (ten opzichte van de puber) verkeerde gedachtenwereld leeft.

Toch kan dit niet de voornaamste kracht geven aan genoemde aanvallen. Er is niets, geen daad, geen onderneming, of zij heeft naast een goede een slechte zijde. En bij het onderwijs hangt zoveel af van de persoon van den docent, dat zelfs verouderde methodes het kunnen doen.

Van veel meer belang is het feit, dat de plaats die het gymnasium in de cultuur inneemt een totaal andere is dan vroeger, en vooral dat men er niet meer zo in gelooft.

Terwijl vorige geslachten zich richtten naar de maatschappelijke ordeningen als recht, staat, familie, huwelijk, school, opvoeding, kerk en godsdienst, en door die objectieve ordeningen het persoonlijk leven lieten bepalen, worden thans die ordeningen vanuit de mens, het subject bepaald, beoordeeld, gewaardeerd. Zo tast de twijfel alles aan, niet het minst de school. In de dagen van Scaliger bestond er een groeiend geloof in de louterende werking der klassieke schrijvers zonder meer. Zelfs Cobet kon zich nog de weelde veroorloven te smalen op archaeologie, historische wetenschap en philo-

¹⁾ Dit opstel bevat in grote trekken gegevens, die het uitgangspunt vormden van een bespreking in een kring van docenten aan het Tiels gymnasium.

sophie. Thans kunnen wij dit niet meer, doch zouden het ook niet meer willen. Het ideaal van een harmonisch Griekendom, waarmee die klassieke schrijvers vanzelf ons in aanraking brachten, is ons (door onszelf) ontnomen. En er is meer. Wat vroeger vanzelf sprak, het schrijven en vaak spreken van Latijn, behoort thans tot de uitzonderingen. De kennis der klassieke oudheid is achteruitgegaan, de belangstelling verflauwd. En hiervan moet de diepere oorzaak gezocht worden in een *algemene crisis* die bezig is zich te voltrekken.

Deze crisis kan teruggevoerd worden tot een tweespalt tussen denken en doen. De correlatie die er behoort te zijn tussen gedachte en daad wordt lossen, ja wordt zelfs verbroken, en zo ontstaat er reflexie en scepsis, een gerechtvaardigde twijfel aan de zin en waarde van al ons handelen. Deze verscheurdheid ondermijnt de ganse cultuur, zeer in het bijzonder school en opvoeding. Alle onderwijs is echter uit den aard der zaak constanter en daardoor conservatiever dan de snel wisselende en steeds veranderende samenleving en cultuur. Indien nu de kloof tussen school en maatschappij groter wordt, neemt het gevaar voor dor intellectualisme en schematische toe. De school immers met haar eigen leven, eigen normen en eigen wetten moet de scepsis afweren, kan geen twijfel dulden, en wordt zo noodgedwongen een prooi van het dorre begrip. Intellectualisme is theorie zonder correctie, spel zonder ernst of al te bloedige ernst zonder spel. En doordat alzo de geweldige wijzigingen in ons cultuurleven licht aan de school voorbijgaan, nemen de klachten toe en worden de aanvallen gevaarlijker.

En daarom: indien al onze leerboeken verouderd zijn, het programma te abstract is, het doel niet altijd even duidelijk, zou toch dit alles geen rol van betekenis spelen, wanneer het niet ging om een *principieel andere oriëntering* ten opzichte van de cultuur. Het gaat ten slotte niet om wat meer of minder ballast, niet bijvoorbeeld om de afschaffing van de Latijnse thema op het eindexamen, al was dit een noodzakelijke consequentie, wat wij vóór alles nodig hebben is na te gaan: wat vraagt de cultuur thans van de school, in 't bijzonder van het gymnasium?

Het antwoord is veelvoudig. Zoveel hoofden zoveel zinnen is een noodzakelijk gevolg juist van de crisis die zich voltrekt. En het is dan ook stellig een hachelijke onderneming richtlijnen te willen trekken en aanwijzingen te willen geven.

Maar is het zover bezijden de waarheid als wij constateren dat *beweeglijkheid* en *zakelijkheid* (praktische nuchterheid) moderne eisen zijn, die ook aan het onderwijs gesteld worden en mogen worden?

Het z.g. genetisch taalonderricht¹⁾ komt tegemoet aan de eis der beweeglijkheid, doch is te theoretisch om ook nog met de eis der zakelijkheid te kunnen rekenen. Dit laatste geschiedt wanneer het taalonderricht niet slechts historisch is (waarbij dus vooral op de *wording van de taal* wordt gelet), maar *organisch* d. w. z. alle taalverschijnselen in een veel wijder verband plaatst. Dit sluit aan bij wat het gymnasium reeds is en in de toekomst steeds meer zal worden: de *kultuur-historische* school bij uitnemendheid. D. w. z. het is een school die haar leerlingen niet wat uitwendige feiten opdist en van buiten laat leren of hun een niet-zelfverworven beeld van oudheid en middeleeuwen opdringt, doch die hen door geduldige arbeid aan enkele van de grootste geesten (Homerus, Plato, Tacitus, Vergilius) zelf zich (hoe gering ook) een inzicht laat vormen over die oudheid.

Wie de cultuurkrisis van onze dagen bewust wil meemaken (en dat is een *eis van praktijk*), moet gevormd zijn tot cultuur-historisch inzicht. Daarvoor is het gymnasium de aangewezen school. Geen uitgebreide kennis van de schrijvers of wat historische „achtergrond” is het wat in de eerste plaats nodig is. Geen uitbreiding, doch *verdieping* van de stof moet beoogd worden. Wij menen dat dit te verkrijgen is door te leren *zien achter de taal*, de cultuur erdoor te laten spreken, en te leren speuren naar het in iedere taal werkend levensgevoel.

Op tweeërlei wijze kan hier o. i. iets bereikt worden:

1^o. *negatief*, door verzet tegen iedere mechanische wijze van taallering;

2^o. *positief* door een methode aan te wenden, welke geheel past in het kader van de cultuurhistorische opleiding die het gymnasium behoort te geven.

Ad 1): Mechanisch is onwillekeurig ieder onderricht van een taal, dat gericht is op (praktisch) spreken en schrijven,

¹⁾ Fr. Muller, *La Linguistique et l'Enseignement du Latin. Phonétique et Morphologie*. Overgedrukt uit *Revue des études latines*. Paris 1924, besproken door J. W. Bierma in „Weekblad voor gymn. en middelb. onderw.” Mei 1924, bl. 1242 v.v.

op de taal als middel om z'n gedachten te uiten, niet op de taal als objekt van onderzoek met het doel door te dringen in de kultuur en de geestesgesteldheid van anderen. Een *werktuigelijk* leren van woorden en grammaticale regels is dan gewenst, zonderdat men vraagt naar historische achtergrond of redelijk *verband*. Om Frans te kunnen spreken of schrijven behoef ik niet te weten waarom „valoir” tegelijk „waard zijn” en „verschaffen” betekent. Vanuit dat praktisch gezichtspunt zou dergelijke wetenschap zelfs hinderlijk zijn. Voor de vorming van de mens gelden andere regels en is het een onmisbare eis dat hij leert *vragen*. Bij het doceren van de oude talen dienen wij bewust op die vorming het oog gericht te houden, en tot vragen aan te zetten.

Ook verbeteringen moeten worden nagestreefd vanuit dat gezichtspunt. Waarom heeft men er b.v. nog steeds bezwaren tegen, Woltjer's geniale indeling der substantiva in consonantstammen en vocaalstammen en deze weer in onderverdelingen, over te nemen in plaats van de zinloze indeling in 1ste, 2de, 3de enz. declinatie? Gegronde bezwaren kunnen er o. i. niet tegen ingebracht worden en uit ervaring weten wij welk een voordeel deze indeling voor het *inzicht* in de structuur der zelfstandige naamwoorden oplevert. Leren wij volgens de te veel gebruikte methode de substantiva, dan is voor een geruime tijd de weg versperd tot het klare besef van de regelmaat van de taal.

Eenzelfde bezwaar geldt de gewone wijze van „woordjesleren”, een methode die al te veel remmend werkt. Men moet nu eenmaal in den beginne dicteren: „dit woord betekent dat”. Maar men zorge ervoor dat de leerlingen zo spoedig mogelijk iets ervan gaan verstaan, dan een woord niet een *betekenis* heeft doch een *functie*. Het feit van de soms kolommenlange „betekenis”-aanduidingen in de woordenboeken kan dankbaar aangewend worden om erop te wijzen dat een woord vaak verschillende betekenissen *tegelijk* heeft, en door ons met onze verschillende gevoelens en zo andere kultuur nu eens zo en dan weer zus vertaald wordt. Zo vertalen wij ξένος b.v. met vreemdeling, gast, huurling, d. w. z. het fungeert nu eens om het gast-zijn, dan weer om het huurling-zijn uit te drukken, doch het gaat in beide gevallen om het vreemdeling-zijn, d. w. z. de verhouding tot niet-volks- of niet-stamgenoten, en dat hoort de Griek er toch wel allereerst in.

Een betere meer doordachte methode van grammatica en

woordjes leren is eis van *geestelijke* economie. Het inzicht in *het woord als functie* is voor de vorming niet minder waardevol dan het inzicht in het logisch karakter van de grammatica. Het vervloeiende in het menselijk bewustzijn is geen geringer wonder dan de vastheid van zijn logische bouwsels. Het groeiend inzicht in het mysterie van ons mens-zijn wordt gedood als wij grammatica leren enkel uit Stegmann, en van woorden slechts rijen „betekenissen” kennen, of (bij Homerus) Warren en Slijper, buiten de lectuur om, als zinloze abstractie mechanisch kunnen memoreren.

Dan is het stellig gewenster dat wij, zij het met voorzichtigheid, wijzen op het gebrekkige en somtijds foutieve van de grammatica, en eerlijk erkennen dat wat bijvoorbeeld over het geslacht van „dies” gezegd wordt, voortgekomen is uit het brein van een grammaticus, doch niet in de levende taal gevonden wordt.

Wellicht is dergelijke kennis voor het kunnen „lezen” van schrijvers niet van nut, wel voor een beter verstaan van het lenige van de menselijke taal, die altijd weer de door ons gestelde grenzen verbreekt. Iets van onze verbazing kunnen wij ook op de leerlingen overbrengen, als wij ons wél interesseren voor de vraag waarom *valoir* waard zijn en verschaffen „betekent”, en ons afvragen of deze laatste betekenis misschien ontstaan is uit het *causatief* gebruik = *doen* waard zijn. Wij kunnen dan b.v. vergelijken met het Nederlandse hangen, dat voor zelf hangen en voor *doen* hangen gebruikt wordt.

Ad 2): Maar hiermee hebben wij de grenzen der grammatica overschreden en komen tot ons tweede punt, onze *positieve* taak: de taalvergelijking.

Het taalonderwijs kan geconcentreerd worden om *drie problemencomplexen*: a. psychologische problemen, b. historische, c. filosofische. Van een scheiding kan bij deze onderscheiding geen sprake zijn, in de praktijk vervloeien de grenzen.

Een voorbeeld moge onze bedoeling verduidelijken. Het Griekse *δόξυ* „betekent” boomstam, timmerhout, balk, schip, lansschacht, lans, leger en strijd of slag. Nu liggen de betekenissen boomstam en balk vlak naast elkaar. Dit kan men ook zeggen ten opzichte van de betekenis „timmerhout”. En toch is dit reeds een belangrijke stap n.l. die van het concrete, enkele, (deze boom, deze balk) tot het abstrakte, algemene. Door van tijd tot tijd op iets dergelijks te wijzen brengt de

docent de leerling ongemerkt in aanraking met belangrijke logische en psychologische problemen n.l. met de vraag betreffende de verhouding van het algemene tot het bijzondere, of met het wonder van de groei van het menselijk bewustzijn (bij een kind, bij een volk, dat zich langzamerhand losmaakt van het enkele konkrete voorwerp).

Het feit dat *δόρυ* ook gebruikt wordt voor schip of lans geeft historisch perspectief. De oudste schepen en werpwapenen waren natuurlijk van hout in tegenstelling tot de latere van metaal.

Bij de overgang van lans tot lansdrager en van lansdrager tot verzameling lansdragers = leger hebben wij misschien te doen met het bekende taalverschijnsel waarbij het deel het geheel is of het geheel het deel (pars pro toto of totum pro parte). Men heeft dit willen verklaren als van magische oorsprong: zoals b.v. het haar staat voor de drager van het haar (vgl. medaillon met haar van een dierbare dode), staat de lans voor de drager van de lans. Daarnaast speelt, met name voor de overgang van lansdrager naar leger en van leger naar strijd, ongetwijfeld ook het algemene psychologische verschijnsel van *associatie* een rol, en voor die van lansdrager naar leger ook de *aanschouwing*.

Het woord *δόρυ* geeft een rijkdom van perspectieven die natuurlijk bij de meeste woorden niet gevonden wordt. Het is trouwens ook niet doenlijk bij ieder woord zo uitvoerig stil te staan. Van tijd tot tijd is het slechts mogelijk en geoorloofd. Er wordt echter dit grote voordeel behaald, dat de leerling haast spelenderwijs vertrouwd raakt met zeer uiteenlopende begrippen en zijn horizon zich verruimt.

Andere woorden brengen ons door hun betekenis meer in aanraking met één bepaald probleemgebied. Van *historisch* belang (d. w. z. Griekse en Romeinse cultuur illustrerend) zijn bijvoorbeeld het Latijnse *ambitus* of *barbarus* en het Griekse *μουσική*. Het kan niet toevallig zijn dat *ambitus* dat oorspronkelijk het rondgaan en dan in 't bijzonder het solliciterend rondgaan betekent, later gebruikt wordt voor omkoperij. Het bekleden van een ambt was den Romein wel ettelijke duizenden waard. Men kon zich immers na afloop van de ambtstijd in de provincie tienvoudig schadeloosstellen. Op de kolonisatiepolitiek der Romeinen werpt zo'n woord een schel licht. Niet minder merkwaardig is het gebruik dat de Romeinen van het Griekse *βάρατος* maakten.

Door den Griek wordt ermee aangeduid iedere niet-Griek, ook de Romein. De Romein verstaat eronder alle niet-Romeinen behalve de Griek. Hij heeft er niet aan gedacht de superioriteit van de Griekse cultuur in twijfel te trekken. Zulk een woord demonstreert wel duidelijk de verhouding tussen beide culturen, welke in vele opzichten doet denken aan de verhouding Amerika-Europa.

Aangaande de ongecompliceerdheid der (oorspronkelijke) Griekse cultuur geeft een woord als *μουσική* duidelijke aanwijzingen. Zoals het woord *φιλόσοφος* oorspronkelijk aanduidt een ieder die naar wijsheid of wetenschap streeft, waarbij er van onze specialisering in natuur- en geesteswetenschap nog geen sprake is, zo wijst *μουσική* heen naar een tijd toen muziek, zang en dichtkunst nog ongescheiden één waren. Wij kunnen hier dunkt ons het best vergelijken met onze liedjeszangerskunst; de liedjeszanger immers dicht, componeert en zingt. Die kunst staat thans op zichzelf; de moderne ontwikkeling vertoont ver doorgevoerde differentiatie. Maar zou, indien de scheiding tussen muziek, zang en dichtkunst zich niet voltrokken had, ieder van deze zich zo vrij en ongehinderd hebben kunnen ontwikkelen als dit inderdaad gebeurd is?

Op *psychologisch* terrein brengen ons woorden als *desidero* en *ποθέω* waarvan de twee „betekenissen”, „missen” en „verlangen” innerlijke samenhang vertonen: men verlangt naar dat waarvan men het gemis voelt.

Zinrijker nog is *ζηλώω*, dat met zijn verschillende betekenissen „navolgen, bewonderen, prijzen, benijden” de menselijke verlangens en teleurstellingen treffend illustreert. „Navolgen en bewonderen” gaan onmiddellijk op de grondbetekenis terug: men volgt niet na (d. w. z. een navolgen uit keuze) wat men niet bewondert. Wat men nu bewonderend navolgt prijst men licht. Zeer gemakkelijk komt evenwel de terugslag: als de krachten tekort schieten is er plaats voor jaloezie, een eigenschap van zwakke karakters; nijd en afgunst zijn stille belijdenissen van onmacht. IJver en naijver grenzen aan elkaar. Zo schuilt in het woord *ζηλώω* de een-tonige roman van de mens van alle dag.

Op *wijsgerig* gebied liggen pogingen om bepaalde woordbetekenissen uit de *aanschouwing* te verklaren of b.v. uit de praktische doelstellingen van het menselijk leven. Voor het element der *aanschouwing* in de woordbetekenis liggen de

voorbeelden voor het grijpen; niet altijd echter is dit even doorzichtig. De betekenis van *altus*, „hoog” en „diep”, is slechts in een berglandschap te verstaan, waar wat nu eens hoog voor ons is, straks diep onder ons ligt. Zo ook is de betekenisreeks van *nitor* (klimmen, steunen, zich inspannen) slechts voor een bergbeklimmer, met inspanning van alle krachten steunend op zijn stok, denkbaar. De aanschouwing echter wordt doorkruist door de *praktische doelstelling*. Bij bepaalde Indianenstammen is er eenzelfde woord voor „dansen” en „werken”; beide immers beogen (het dansen langs magische weg) de verzorging van het dagelijkse leven. Een van de Bantoestammen in Afrika heeft een woord *lima* of *rima* dat zowel zaaien als schoffelen betekent, eenvoudig omdat de stam voor beide werkzaamheden een even grote minachting heeft; zelf zijn zij koeheders en eren slechts het weiden der beesten.

Iets dergelijks vinden wij ook in de oudheid: het Griekse *εὐχομαι* is „bidden” en „pochen”, omdat een Grieks gebed een lofrede op eigen voortreffelijkheid bevat (verg. *Ilias* I 37 sq.). Het verschillend gebruik van zulke woorden wordt door de praktijk bepaald.

Van niet minder belang echter dan de woordbetekenis (aan welke een heel onderdeel der linguïstiek, n.l. de *semantiek* of *semasiologie* is gewijd) is de *vertaling van de tekst*. Wij kunnen hier de „verbanden” nog veel verder leggen, al blijft strenge keuze en beperking noodzakelijk en het vertalen hoofdzaak. Wij moeten die verbanden steeds steelsgewijs leggen zonder al te veel materiaal overhoop te halen.

Een belangrijk element hierbij zijn de *beelden*. Iedere taal zit er vol van: zij hangen nauw samen met een bepaalde cultuur. Beelden aan de jacht ontleend bijvoorbeeld (door Plato voortdurend gebruikt, *Phaedo* 66 A e. a.) spraken tot de Grieken veel meer dan tot ons die de jacht slechts kennen gebonden aan jachtactes en vergunningen. Wij kunnen het Grieks nooit horen als een Griek en dienen dit steeds te bedenken. Wij moeten zoveel mogelijk trachten een beeld uit de ene taal over te brengen in een beeld uit de andere taal; maar daarbij zullen wij telkens weer op beelden stuiten die wij in onze taal niet kunnen weergeven, en maar al te vaak gedwongen worden tot een louter „redelijke” vertaling,

die slechts op de inhoud van een zin let, niet op de uitsprakkingsvorm. Wanneer men b.v. *bellum accendere*, inplaats van met „de oorlog doen ontbranden” vertaalt met „tot de oorlog aanzetten”, gaat hierbij het beeld van „aansteken” verloren.

Zeer veel vertalingen in bekende schoolcommentaren zondigen door te grote „redelijkheid”. Voor subjeciere ignem vindt men soms de vertaling „aansteken”, waardoor het „vuur onder iets leggen”, een gewone manier van aansteken, verloren gaat. Door ingewikkelde Latijnse zinnen door vereenvoudigde Nederlandse weer te geven verwijdert men zich te vaak van de oorspronkelijke tekst.

Bovendien wordt door zulk een vertaling op te geven de gemakzucht der leerlingen in de hand gewerkt en de zelfwerkzaamheid gedood. Onze taak is vooral het vernuft van de leerling te prikkelen, wij mogen voor hen het werk niet doen. Een zelfgevonden onbeholpen vertaling is waardevoller dan een mechanisch gememoreerde fraailopende.

Door het zelfzoeken leren de leerlingen het *problematische* van een taal doorzien en begrijpen dat iedere taal niets anders is dan een grootse worsteling van de menselijke geest met onhandelbare stof. De taal, enerzijds, is geen geringer wonder dan het schilderstuk of het beeldhouwwerk, dat door den kunstenaar gaaf en harmonisch uit zeer nietig materiaal versvaardigd is. Anderzijds stuiten wij bij iedere poging tot vertalen op de beperktheid van de menselijke geest. Een overzetting b.v. van „*potestas*” in Aen. X 19 door „machthebber” is proza, geen poezie. De vertaling van *formido* Aen. XII 750 door „touw” (v. d. Vliet) doet aan de concretisering van „schrik” zoals de dichter die zag, geweld aan. Wanneer „*tot pullulat atra colubris*” Aen. VII 329 vertaald wordt met „zij wemelde van zovele adders” in plaats van met „donker dreigend ontsproten aan haar zovele adders” dan is het beeld van de boom met de vele takken geheel verdrongen. Bij tal van verklaringen zal steeds onzekerheid blijven bestaan: is bij „*volvère casus*” (rampen doorstaan) te denken aan het voortwentelen van een zware last (Mehler bij Aen. I 9), of aan het loswikkelen van een draad (v. d. Vliet bij Aen. X 61 *revolvère casus*)? Laten wij toch niet alleen onze *eigen* vertalingen goedvinden, maar er rond voor uitkomen dat onze fraaie klinkende „redelijke” vertalingen geen „vertalingen” zijn. Is er groter goed denkbaar dan naast de glorie van het kunnen het aan te moeten durven met de menselijke zwakheid?

Zoals bij het *vertalen* enkele centrale kwesties telkens terugkeren, zo heeft ook iedere schrijver telkens terugkerende biezonderheden, die bij het *organisch* karakter van ons onderwijs niet verwaarloosd mogen worden. Geen auteur valt met zijn taaleigen zo maar uit de lucht. In alles zit een deel van alles, heeft Anaxagoras gezegd. Zo houdt in de literatuur alles met alles verband. Bij het doceren van het Grieks zullen wij altijd weer wijzen op het verschil en de overeenkomsten tussen de Griekse dialecten onderling en de dialecten in 't algemeen, bij 't Latijn zullen wij wellicht meer dan op de woordafleiding op de grammaticale vormen en de stijleigenaardigheden letten. Tacitus bijvoorbeeld gaat niet willekeurig te werk. Zijn gebruik van de dativus bij de handelende persoon is een uitbreiding van het classiek gebruik van de dativus bij de gerundivumconstructie. Wij kunnen telkens van een matig gebruik van een bepaald taalverschijnsel bij de classieke schrijvers Cicero en Caesar, de lijn via Livius doortrekken naar een veelvuldig gebruik ervan bij Tacitus. Ook treft men bij Tacitus *graecismen* aan (pugnare pugnam e.a.), een verschijnsel dat verklaard wordt door de invloed van het Grieks in Tacitus' dagen, en te vergelijken is met de tweetaligheid van bepaalde cultuurkringen in ons eigen land.

Door op genoemde twee punten telkens opnieuw te wijzen, gaat men zien dat Tacitus op velerlei wijze vastzit aan zijn tijd en zijn cultuur. Maar ook bredere parallellen zijn mogelijk, b.v. met de moderne literatuur. Een van de meest opvallende dingen is dat en Tacitus en moderne schrijvers typisch primitieve taaleigenaardigheden vertonen (parataxis, weglaten van voegwoorden, gebruik van de infinivus¹⁾). Wat hiervan de oorzaak is en of hier ook verschil is ondanks overeenkomst, dit zijn vragen die hoogst voorzichtig moeten worden gedaan en behandeld. Vermoedens, mits gegrond,

¹⁾ Leo Spitzer, Zu Charles Peguy's Stil in „Vom Geist neuer Literaturforschung.“ Festschrift für Oskar Walzel, zegt naar aanl. van het citaat: C'est un retour en arrière, une repercussion en arrière, une repercussion remontante, reportée en arrière, reversible, réversée, reportée sur tout ce que nous avons dit (uit „Notre Jeunesse 1910): „Wir sind bei den Klassenpräfixen oder „reminders“ der Bantusprachen angelangt: fast jedes Wort eines Satzes muss von dieser Grundidee einen Widerschein an sich tragen — ein bemerkenswertes Beispiel für das Zusammentreffen eines Individualstils mit einem Volksstil.... die Pedanterie eines Neo-primitiven trifft mit der primitiver Völker zusammen.“

kunnen geoorloofd zijn, fantasie, mits beheerst, behoeft niet misplaatst te zijn.

Stof voor fantasie en spel biedt een punt dat ik ten slotte nog wil noemen: de *uitspraak*. Wij hebben helaas geen dictafoon die ons de stem van Pericles of van Cicero laat horen¹⁾. Hoe, nauwkeurig, de Griekse of Latijnse uitspraak was, is ons onbekend, en zal ons onbekend blijven. Maar er is toch wel één ding dat wij met vergelijkingen uit eigen taal o. i. kunnen demonstreren: het verband tussen uitspraak en schrijfwijze (wat b. v. van het Frans niet meer gezegd kan worden) in 't bezonder in het Grieks. Uit de strijd om „vereenvoudigde spelling” blijkt duidelijk dat, moge ook de uitspraak vloeiend zijn, de schrijfwijze zich slechts uiterst moeilijk wijzigt.

Het is bekend dat in onze eigen taal een j of w vaak wél gesproken, doch niet geschreven wordt. De schrijfwijze „zee” levert een meervoud „zeezen”, doch wij zeggen zeezen, en de Amsterdammer spreekt ook het enkelvoud duidelijk met een j uit: zeej. Iets dergelijks kent het Grieks. Voor een woord als *πόλις* neemt men wel twee stammen aan, een op *ei* en een op *se* (verg. Sormani's grammatica); in werkelijkheid is dat natuurlijk polej geweest, dat soms met gewijzigde uitspraak poli^s luidde en soms de e behield. Nu is de gesloten e lang (= eej). De volle stam kan dus geweest zijn polej, wat *πόλιος* als genitivus mogelijk maakt, naast *πόλιος* uitgaande van de z.g. nultrap of verzwakte uitspraak *πόλι*. De vorm *πόλιος* werd dan regelmatig door metathesis in het Attisch *πόλιως*²⁾. Op eenzelfde wijze kan begrijpelijk gemaakt worden waarom in het praesens *κλάω* (spreek uit klawo) wordt geschreven, doch in de aoristus *ἔκλασα*. Deze laatste schrijfwijze was noodzakelijk om de wau te behouden, in het praesens sprak men die wau zonderdat deze geschreven werd vanzelf uit, in de aoristus niet (daar zou het *ἔκλασα* geworden zijn).

Niet alleen de semivocalen leveren stof voor dergelijke

¹⁾ D. C. Hesseling, „Dood en levend Latijn” in Vragen des Tijds 1905 II, bl. 61: „Wat wij een welluidend Latijns vers noemen (zou) misschien in de oren van een Romein volstrekt niet welluidend hebben geklonken.”

²⁾ Aan een locativus te denken lijkt ons zo gezien niet nodig, verg. F. Sommer, Sprachgeschichtlichen Erläuterungen für den griechischen Unterricht, 2te Aufl. (1919) S. 58.

uitweidingen. Ook de vocalische n, een verschijnsel waar het Grieks door beheerst wordt, vindt parallellen in eigen omgeving. In Overijsel bijvoorbeeld zegt men loop'n (met sterke vocalisering), de affectatie van den Hagenaar levert lopă. De Romein zei wellicht meer deek'm (tien), de Griek affecteerde tot dekă. Trachten wij het Grieks niet enkel te lezen, doch hoe gebrekkig ook, ook een weinig te *horen*, dan wordt deze taal meer levend en het contact met het heden groter. De abstractie die als vanzelf een taal aankleeft die slechts gelezen wordt, wordt zo verbroken.

Kant zegt ergens: „Die Natur organisiert die Materie nicht bloss zu Körpern, sondern auch diese wiederum zu Korporationen, die nun auch ihrerseits ihre wechselseitige Zweckverhältnisse haben (eines um des andern Willen da ist)... Nichts ist hier bloss mechanisch, sondern hat einen tertius interveniens. Alles ist organisch im Weltganzen und zum Behuf desselben.”¹⁾

Zo kan ook ons taalonderwijs zin krijgen en perspectief, zelfs of misschien juist in de deining der cultuur. En daar was het ons om te doen.

iets over de filosofische paedagogiek van Ernst Otto

DOOR

J. H. GUNNING Wzn.

(Prof. dr.) Ernst Otto heeft in 1933 bij de Gruyter te Berlijn een „Allgemeine Unterrichtslehre” doen verschijnen. In den 9en jaargang van „Die Erziehung” is dit werk onder „Litteraturbericht” kritisch besproken. Naar aanleiding daarvan verzocht de redactie den schrijver van de hoofdgedachten zijner paedagogiek in een artikel een overzicht te geven. Hieraan voldeed hij met een artikel in Jrg. X. 2 (Nov. 1934), dat den veel te engen titel „Zur Theorie des Unterrichts; Tatsachen und Problemen” draagt. Het is in werkelijkheid een bondige uiteenzetting van de psychologisch-philosophische grondslagen

¹⁾ Altpreuss. Mth. 583 sq. (gecteerd volgens Woordenboek van Eisler).

zijner didaktiek. Zij komen mij belangrijk genoeg voor om te trachten haar hier in nederlandsch gewaad weer te geven. Het altijd tot 't abstracte neigende philosophische Duitsch in concreet, algemeen verstaanbaar Nederlandsch weer te geven, is geen kleinigheid, maar, mij dunkt, wel een „loonende” arbeid, zoowel voor den bewerker als voor zijn landgenooten.

Ernst is idealist; hij gaat uit van 't begrip „geest”. Hij wil echter niets weten van Hegel's „objektiven Geist”, die tegenwoordig in Duitschland weder opgeld doet. Aangezien „alle kultuur een zelfverwerkelijking van den geest is”, kan de geest zich alleen „subjectiveerend” openbaren. Uit 't feit evenwel, dat door die verwerkelijking kultuur ontstaat, volgt, dat wij ook van een „geobjectiveerden” geest kunnen spreken. Doch alleen de gesubjectieerde geest is levend; de objectieveeringen van den geest zijn opzichzelf genomen dood en worden eerst door den geestelijken mensch levend gemaakt. — Geschiedt die levendmaking opzettelijk en min of meer systematisch op een bepaald cultuurdoel gericht, dan spreken wij van „onderwijs”.

Mitsdien zijn de wezenlijke eigenschappen van den geest de uitgangspunten van een werkelijk wetenschappelijke didaktiek. Van die eigenschappen noemt E. er twee, die hij in omgekeerde volgorde behandelt: de objectiviteit (want dáárvan mag men wel spreken) en de „Drang nach Ausgliederung”.

1. Met die „Ausgliederung” wordt bedoeld de den geest eigen drang naar differentieering, die gepaard gaat met den drang naar totaliteit. In zijn uitwerking heet die drang „ontwikkeling”, en daarmee is gezegd, dat hij altijd op een zeker doel gericht is. Men vindt hem in de gansche natuur terug, en men zou dit 't natuurlijke zelfonderricht van planten, dieren en menschen kunnen noemen. Door opzettelijk „onderricht” kan dit binnen zekere grenzen worden uitgebreid. M. a. w. in alle organismen zijn natuurlijke, op bepaalde doeleinden gerichte krachten werkzaam. En deze doeleinden zijn, zooals gezegd, eensdeels menigvuldigheid, anderzijds behoud en bevestiging van eigen wezen.

Het is dus onjuist een scherpe tegenstelling te maken tusschen mechanisme en vitalisme; 't physicochemisme is een kunstmatig praeparaat, waaruit het op een doel gericht zijn verwijderd is. Want er is geen beweging zonder richting. Wel heeft de exakte bioloog gelijk, dat de natuur niet uit

twee begrippen: causaliteit en teleologie te verklaren is. Maar die eenige krachtbron der natuur, 't chemisme, treedt nooit op zonder dien anderen component van 't leven: de spontane doelrichting.

Sinds Pestalozzi zoekt men de grondslagen eener algemeene paedagogiek in de oerkrachten van den menschelijken geest. Dat verplicht tot een diepgaande bestudeering van de soorten en de rangorde der verschillende „richtingen”, waarin het kultuurleven zich nu eenmaal splitst. Wij zien terstond, dat alle maatschappelijk handelen deels op theoretisch inzicht berust, deels op practische vaardigheid; vrage: wat is dan de waardeverhouding tusschen die twee? Die is blijkbaar niet zoo heel eenvoudig. Men kan wel (en moet ook) het zichzelf op een doel richten van den geest „wil” noemen en dus 't theoretisch inzicht nader omschrijven als „wil tot waarheid” en 't practisch handelen als „wil tot krachtsbesparing”, maar waar blijft dan 't aesthetische element, waar 't religieuze? Dit laatste kan niet bloot 't hoogste, maar moet 't allesomvattende zijn. 't Aesthetische streven zal ook wel een „wil” moeten zijn, althans een verlangen. Ieder kunstenaar worstelt om een wereldverklaring, weliswaar niet in abstracte begrippen, maar in aanschouwelijke symbolen. Dan zijn wetenschap en kunst ten slotte loten van één stam. Evenwel slechts in zooverre als het theoretische zielsverlangen van den kunstenaar ook een zoeken naar levenswijsheid is; zijn practisch werken is en blijft onderworpen aan de economische wetten van alle voortbrenging.

Van al deze *werkzaamheden* van den geest tot bepaling van „waarden” zijn nu wel te onderscheiden de psychophysische *functies* van waarneming, voorstelling en denken, in welke de werking van ons verstand zich differentieert. Hun is volstrekt geen verlangen („Sehnsucht”) eigen; zij ontleenen veeleer hun richting aan de geestelijke krachten. Ook de natuurlijke *driften* zijn op een bepaald doel gerichte krachten, gewoonlijk „instincten” genoemd, uit het onbewuste opstijgende en daarbij gelokaliseerde rustverstoringen (voorbeeld: 't chemisme der geslachtsklieren). De geestelijke waardebepalingen daarentegen zijn niet gelokaliseerd, maar belevenissen van de geheele persoonlijkheid.

Daar alle onderwijs slechts gedijen kan, wanneer het gebaseerd is op de grondkrachten der menschelijke natuur, zoo moeten uit 't voorgaande de paedagogische eischen voor de didaktiek worden afgeleid.

Eerste eisch: Verzorging, oefening, ontwikkeling.

a. 't Is de taak der opvoeding de natuurlijke driften en instincten zóó te verzorgen, dat zij zich gehoorzaam voegen onder den zelfbewusten wil der volgroeiende persoonlijkheid. Evenzoo behoort 't aankweeken van een krachtig, weerbaar en lenig lichaam tot de hoogste plichten van het opvoedend onderwijs — gelijk dit nader in Ernst's „Allgemeine Erziehungslehre” wordt uiteengezet.

b. Wat men onder „formale Bildung” heeft te verstaan, n.l. gansch algemeen de oefening van 't verstandig denken, van het geheugen en ten slotte ook van de opmerkzaamheid en van de handvaardigheid, dat is heelemaal geen „Bildung”, maar „Schulung”, want dat bepaalt zich tot de verbetering van bepaalde functies en omvat niet den geheelen mensch in de totaliteit van zijn geestelijk wezen. Daarmede wordt allermeele afbreuk gedaan aan de onontbeerlijkheid van de formeele functieoefeningen, van de materiele vermeerdering van (betrouwbaar) weten en kunnen, die altijd de roem der (duitsche) school is geweest en dat ook blijven moet, ja, thans noodiger is dan ooit. Maar dit lagere „leeren” mag niet 't hoogere „leeren” verduisteren, waardoor

c. de geestelijke krachten ontwikkeld worden. De nieuwere psychologie ontkent de mogelijkheid van opzettelijke verhooging der doelbewuste wilskracht, daar men een richting niet versterken kan. Maar wel kan men trachten aan de geestelijke krachten de goede richting te geven, naar de mate van ieders geestelijke vatbaarheid. De eerste zorg moet dus zijn de oefening der functies organisch in te lijven in den geestelijken groei der persoonlijkheid. Maar verder zal de differentiatie van den menschelijken geest niet beperkt mogen blijven binnen de grenzen van individueele mogelijkheden, maar zich leeren invoegen in de superindividueele gemeenschappen van gezin, volk en maatschappij.

Tweede eisch: Streven naar totaliteit. Wij staan voor 't ongelukkige feit, dat de integratie van ons kultuurleven 't geforceerde tempo van de differentieering der menschelijke krachten niet heeft kunnen bijhouden. Vandaar overal ontbinding, „emancipatie”, verbrokkeling. In de school: de veelheid der afzonderlijke „vakken”, in 't maatschappelijke, nationale en internationale leven overal een zelfzuchtig individualisme. En daartegenover krampachtige averechtsche of geïsoleerde en daarom hopelooze pogingen tot verbetering,

tot „hervorming”, onder mode=strijdleuzen als „concentratie”, „vereenvoudiging”, „eenheidsschool”, „Gesamtunterricht” en dergelijke, elk op zichzelf een ware rattenkoning van problemen, die weder met andere verward is. Een wetenschappelijke didaktiek, die zich niet tot de school alleen beperkt, moet al die conflicten tusschen de feitelijke verbrokkeling van 't geheele cultureele, economische en politieke leven en het ondoofbaar verlangen naar eenheid en totaliteit, naspeuren en op een waarlijk „metaphysische” concentratie van alle geestelijke krachten aansturen.

Derde eisch: Beroepsopleiding. Onze gewone lagere school is een afdruk der hoogere. Onze geheele schoolorganisatie staat in het teeken van „kennis is macht”. Dus moest de volksschool wel een „leer”school zijn. Dat al die duizenden en millioenen mensen, die toch eens met hun praktische bezigheden hun medemensen zouden moeten dienen, veel meer hadden aan een „werk”school, die rekening hield met hun bijzondere gaven en neigingen, daaraan dacht men niet¹⁾.

Thans, in de eeuw der algemeene werkeloosheid, krijgt de beroepsopleiding bizondere beteekenis. Daar de directe opleiding voor een bepaald beroep, in de schifting der leerlingen naar hun toekomstig beroep, op de G. L. S. nog niet of nauwelijks mogelijk is, zal men zich moeten beperken tot de meest fundamenteele differentieeringen en dus in de allereerste plaats onderscheid maken tusschen de meer intellectueel en de meer technisch aangelegden. Maar wat te verstaan onder „intellect”, wat onder „vaardigheid”? Dat kan in geen geval quantitatief bepaald worden; beslissen kan ten slotte alleen de beroepsleider, die een levend mensch, en niet een afgewerkt ding, bij verantwoordelijken arbeid gadeslaat en diens werkproeven kwalitatief weet te beoordeelen met gebruikmaking van zijn inzicht in de gezindheid en het karakter der handelende personen²⁾.

2. De tweede grondeigenschap van den geest, zijn objectiviteit³⁾, beïnvloedt den mensch op tweeërlei wijze, als

1) Hoezeer een bijna van den aanvang af ontspoord Pestalozzianisme daaraan schuld had, tot groote ergernis van Goethe, kan men nalezen in mijn hierboven bl. 245 aangehaald artikel bl. 184. G.

2) Dat is wel heel wat anders dan de cijfergeverij, een quantitatieve (mis)handeling par excellence, die evenwel ook reeds het test=onderzoek heeft aangegrepen. G.

3) Ware 't niet juister te zeggen: zijn behoefte aan objectivering? G.

persoonlijke aansporing („Aufforderung”) en als bovenpersoonlijke eisch („Forderung”), die in elkander grijpen en overeenkomen.

a. Ieder kultuurproduct, al is 't maar een potlood of een hefboom, richt tot den mensch de persoonlijke uitnoodiging: pak mij en gebruik mij. Evenzoo prikkelt een theoretisch probleem tot 't opsporen van de oplossing, of 't nu een kruiswoordenraadsel geldt of een wetenschappelijke kwestie. Deze reactie van 't subject op 't object kan echter alleen dan verwacht worden, wanneer de gesubjectieerde en de geobjectieerde geest unisono gestemd zijn, d. w. z. wanneer het voorwerp „spreekt” tot den mensch en de mensch gedisponeerd is om te hooren en te antwoorden.

Nu is 't een biologisch-geestelijk feit, dat elke zoodanige reactie met lustgevoel verbonden is, ook wanneer 't initiatief van een ander persoon uitgaat en zelfs wanneer de reagerende persoon den zin der handeling niet begrijpt of zelfs niet begripen kan. Dit voor de geheele ontwikkeling der psychophysische organen zoo gewichtig vermaak in de oefening van functies¹⁾, met name van de denkfuncties²⁾, alsmede in de training van weten en kunnen, kan men gevoegelijk als „functie-lust” aanduiden. Voorts is 't een feit, dat dit vermaak door 't gladde verloop van dat „leeren” met behulp der differentieering verhoogd wordt. Hoe meer van de beschikbare oplettendheid aan de vrije functie-oefening besteed wordt, des te vlotter en zekerder verloopt de oefening, zoowel als de sensorische en motorische training, en des te grooter is dienovereenkomstig ook 't vermaak.

b. Maar bovendien stelt alle theoretische bezinning, zoowel als alle praktische voortbrenging, aan haar voorwerp den bovenpersoonlijken eisch, 't werk zoo volmaakt mogelijk af te leveren, zoodat 't eensdeels aan de eischen van 't werk zelf, anderdeels aan de behoeften van de(n) verbruiker(s) beantwoordt. Dit beteekent, dat zij den arbeider een plicht, een

1) 't Is de groote verdienste van Montessori, dat zij, schoon klaarblijkelijk onbewust, dezen „functie-lust” in 't zonnetje heeft gezet; 't is haar groote zwakheid, dat zij 't geheele onderwijs, ook 't hogere en zelfs 't religieuze, goedschiks of kwaadschiks in den vorm van functie-oefeningen tracht te dringen. G.

2) Hier ware, dunkt mij, een zekere leeftijdsgrens als terminus a quo niet overbodig geweest. G.

verantwoordelijkheid¹⁾ opleggen. Een dergelijke verantwoordelijke verrichting, die tevens een „Ausrichtung” (zie boven) van den geest is, noemt Ernst, in tegenstelling met 't onverantwoordelijk „spel”, een „Leistung”, waarvoor wij dus met collega Kohnstamm „praestatie” zullen zeggen. Ook hiervoor moeten de gesubjectieerde en de geobjectieerde geest unisono werken.

Ook zulk een uit plichtsbesef geboren en daardoor gedragen „praestatie” gaat met lustgevoel gepaard en wel des te meer naar mate de spontaneïteit grooter is²⁾. Ook hier stijgt de vreugde met 't succes en werkt wederom aansporend op de praestatie terug³⁾.

Ons geheele cultuurleven wordt beheerscht door twee polaire tendenzen, die zich in twee tegenovergestelde wereldbeschouwingen afspiegelen en die wij vooreerst even afzonderlijk moeten beschouwen: de drang naar vrije ontwikkeling der eigen persoonlijkheid en de roeping tot verantwoordelijke praestaties in maatschappelijk verband. Op ieder gebied des levens zien wij die twee strevingen, om de eigen persoonlijkheid te ontplooien en zich zelfverloochenend in een grooter verband in te voegen, met elkaar in strijd: Goethes leven en wezen is daarvan een luisterrijk voorbeeld. Sedert de dagen der Sophisten en van Socrates botsen deze polaire machten van 't gemeenschapsleven op elkaar, in de verschillendste vormen, maar altijd met hartstocht, tot in alle eeuwigheid! De eene heeft tot grondslag de behoefte aan persoonlijke vrijheid en gelijkheid, ook en vooral op 't gebied van 't denken. De vrijheid, en daarmee 't geluk, van den enkeling schijnen 't best gewaarborgd door een verstandige ordening, door recht en zede. Formeele en materieele scholing, weten en kunnen, zullen zoowel den individueelen welstand als den algemeenen vooruitgang der menschheid waarborgen.

De andere geesteshouding is van peuterig denken afkeerig en wendt zich tot de irrationeele krachten. Zij hecht aan en

1) Geen beter middel alweer om dat even noodige als heilzame persoonlijke verantwoordelijkheidsgevoel te denatureeren en te dooden, dan die quantitatieve cijfergeverij, die den persoonlijksten band tusschen den werker, 't werk en deszelfs bestemming afsnijdt. G.

2) En dus des te geringer, naarmate de cijfergeverij weliger tiert. G.

3) Inderdaad zoo is 't; in de vreugde over eigen welgeslaagd werk ligt de hoogste en tevens de weldadigste belooning, die alweer door de cijfergeverij geheel vertroebeld en ontwijfd wordt. Men moet hier kiezen of deelen: You can't have both, zou Thomas Arnold gezegd hebben. G.

gelooft in intuïtie. Ook in de wetenschap zoekt zij naar normatieve richtlijnen, daar een onbevooroordeeld inzicht nu eenmaal niet mogelijk is. In de plaats der vrijheid treedt de vrijwillige onderwerping aan ordening, aan de gemeenschap en aan haar leider(s). De staat is dan niet meer de georganiseerde belangencoördinatie, maar de gemeenschappelijke taak van 't geheele volk.

Evenwel, polen zijn geen onverzoenlijke tegenstellingen. Spanningen kunnen en moeten verzoend worden. In staat en school. Alle beschaafde volken zijn democratisch, d.w.z. verlangen aandeel van 't volk aan het staatsbestuur. 't Tegenovergestelde van democratie is echter noch collectivisme, noch fascisme, noch nationaalsocialisme — polen van de democratie — maar alleen het soevereine absolutisme. De polaire isolaties der democratie zijn de liberale partijenstaat en de autoritaire éénheidsstaat, hun extreme verbastering 't despotisme van één of van een groep, hun steeds nagestreefde, nimmer geheel bereikte verzoening, een aristocratische democratie. Overal en altijd 't probleem: kosmopolitisme en nationalisme, humaniteit en zelfhandhaving met elkaar in overeenstemming te brengen.

Iets dergelijks ziet men op 't gebied van het onderwijs. Afwisselend worden verlangd: de uniforme eenheidsschool en de individueel gedifferentieerde school, alleen onderwijs of alleen opvoeding¹⁾, humanistische of realistische vorming, confessioneele en neutrale scholen. Daarbij komen de problemen die aangeduid worden door de leuzen meisjesonderwijs, plattelandsscholen, beroepsscholen, universiteit, volksontwikkeling, algemeene arbeidsdienst enz., met hun verschillende, elkander kruisende, nuanceeringen, waarvan men den weergalm kan terugvinden in zoo menig schoolprogram en zelfs in discussies over 't onderwijs in vreemde talen. Dus ook hier een voortdurende worsteling om organisatie, harmonisatie, zonder ooit een blijvend resultaat.

Aan de andere zijde volgt uit 't bovengezegde onweersprekelijk, dat niets voordeliger en weldadiger voor het onderwijs kan zijn dan vrije bewegingsruimte voor de oorspronkelijke krachten van den menschelijken geest. Maar

¹⁾ Volgens den schr. zelf een toespeling op de „Erziehungswissenschaft“ van den evenwel niet met name genoemden, Kriek, verg. hierboven mijn artikel „Paedagogische Spanningen in dezen tijd“, hierboven bldz. 2, v.v. G.

tusschen den drang naar vrije ontwikkeling en de noodzakelijkheid van verantwoordelijke maatschappelijke bezigheid zal altijd een hevige spanning heerschen. Men zou de geheele geschiedenis der paedagogiek onder dit gezichtspunt kunnen plaatsen: hier de voorvechters van 't gezag, daar de hervormers met hun geroep om meer vrijheid — tot op de „speelschool” van den kleuter toe. Hier ligt het groote probleem, hoe de vroolijke ongedwongenheid van het kinderspel over te hevelen in de blijdschap van de volbrachte verantwoordelijke praestatie¹⁾.

Uit zijn praemissen meent nu Ernst te kunnen afleiden, dat voor de organisatie van het onderwijs, dat is de didaktiek, twee mogelijkheden openstaan.

Ten eerste moet in al die gevallen, waar 't onderwerp tot den mensch „spreekt” (zie boven), aan de natuurlijke spontane reactie van het kind de vrije loop gelaten worden. Dit heeft plaats, wanneer het kind, dat immers naar bezigheid verlangt, zich in vrijheid en dus met lust kan oefenen en trainen, onder leiding van de(n) onderwijzer(es), die vragen stelt en wegen wijst. Hoe meer de opmerkzaamheid door de bezigheid geabsorbeerd wordt, des te grooter het lustgevoel, dat 't beleven van psychophysische functies vergezelt²⁾. Dit soort onderwijs is vooral op zijn plaats in de lagere klassen³⁾. Toch is de leerling hierbij nog altijd niet meer dan reactief, daar alle aansporing uitgaat van het voorwerp, al of niet op initiatief van den onderwijzer⁴⁾; hoe groot en levendig ook de bedrijvigheid daarbij wordt, 't is en blijft „Schulung”, geen „Bildung” (zie boven).

Gansch anders, wanneer de leerling zich *spontaan* tot het voorwerp richt, het ondervraagt in een gesprek, waaraan de geheele klasse deelneemt, in den groepsarbeid, bij het stillezen

1) Heeft Montessori dit probleem opgelost, zooals haar volgelingen, nog meer misschien dan zij zelf, met zooveel luidruchtige zekerheid verkondigen? Ontegenzeggelijk heeft zij zeer belangrijke bijdragen tot de oplossing geleverd. G.

2) Het beeld van de ideale Montessorischool. G.

3) en nog beter in de kleuterschool. Dit, al of niet opzettelijk, te ignoreeren, heeft mij altijd de groote fout toegeschenen zoowel van Montessori als van de Montessorianen. G.

4) Deze laatste schakelt Montessori wel geheel uit, maar blijft dan ook blind voor 't feit, dat de uitnoodiging, die van 't voorwerp uitgaat en die zij sterk accentueert, strikt genomen eigen initiatief voor 't kind uitsluit. Zoodat de vraag gewettigd is, of dit „überhaupt” wel bestaat. G.

of ander eenzaam werk op school of in huis. Vooral wanneer hij dit doet in een gevoel van verantwoordelijkheid tegenover 't onderwerp en nog meer tegenover de levensgemeenschap der school¹⁾. Deze spontane vorming van den geest, waarin persoonlijke en bovenpersoonlijke vormgeving elkaar de hand reiken, zou Ernst „Leistungsunterricht” willen noemen.

Het ware probleem, nog eens, is de jeugd van de spontane bezigheid in 't spel over te leiden tot de verantwoordelijke praestatie in de gemeenschap, in gezin, volk, staat en menscheid, op grond van eigen degelijke bekwaamheid. Meer en beters kan ook de werkelijke „levensschool” ons niet geven.

Ik ben altijd van meening geweest en heb overal waar ik kon, verkondigd, dat 't Fröbel is geweest, die 't eerst, beter nog dan zijn voorganger en gedeeltelijk ook zijn leermeester Pestalozzi, het probleem, dat door de woorden „onderwijs” en „school” gekarakteriseerd wordt, zóó gezien heeft als Ernst 't hier in zijn slotwoorden formuleert en ook zoo belangrijke stappen tot oplossing daarvan gedaan, dat wij nog altijd van hem te leeren hebben. Terecht is Ernst zoo verstandig, niet te zeggen, dat de school tusschen de twee „mogelijkheden”, die hij hier opnoemt, moet kiezen. Maar waarom vermijdt hij te zeggen, dat uit zijn eigen praemissen, uit zijn geheele voorafgaande redeneering volgt, dat de school beide mogelijkheden moet exploiteeren? Blijkbaar omdat hij niet kan nalaten de tweede, die hij ook chronologisch later stelt, hooger aan te slaan dan de eerste, zooveel hooger, als hij „Bildung” meer acht dan „Schulung”. In zekeren zin terecht, maar daarmee begeeft hij zich, en brengt hij ieder, die hem blindelings zou willen volgen, toch op een glad hellend vlak, aan welks benedeneinde de oude, ouderwetsche, innerlijk onverbetere „leer”-school ligt, met als wrange vrucht de intellectueele overvoeding.

Daarom mogen wij niet van dit onderwerp afscheid nemen zonder den nadruk er op gelegd te hebben, dat deze beide,

1) Waarachter bovendien de levensgemeenschap der maatschappij ligt. Wanneer de eerste van de tweede wordt losgemaakt, wanneer de de tweede niet steeds de reële, doorwerkende onder- en achtergrond der eerste uitmaakt, dan raken wij toch, ook met Ernst, de levensvreemde biblebonsche school, waar alles biblebonsch is, niet kwijt. G.

door Ernst overigens zoo voortreffelijk geschetste onderwijsvormen, niet alleen *na*, maar ook *naast*, of nog beter *door* elkander noodig zijn (al kan natuurlijk met de jaren 't zwaartepunt wel wat verschuiven) en in zooverre gelijkwaardig zijn.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

RECTIFICATIE.

Op p. 261 regel 23—25 van het artikel van Prof. Kohnstamm: „Een schip op 't strand” staan de volgende woorden: „Het openbaar onderwijs is — ook voor het M.O. niet slechts door traditie, maar ook door uitdrukkelijke wetsbepaling als bij het L.O.” — enz.

Oorspronkelijk had daar het tegendeel gestaan, nl. — „zij het ook voor het M.O. slechts door traditie, niet door uitdrukkelijke wetsbepaling als bij het L.O. —”. Door een misverstand omtrent den inhoud van de — moeilijk toegankelijke — Wet van 25 April 1879 zijn deze woorden gewijzigd. Immers die wet verklaart het tweede en derde lid van Art. 33 der wet L.O. van 1878 (het tegenwoordige art. 42 der L.O.-wet) ook toepasselijk voor het M.O. Bij de wijziging werd abusievelijk aangenomen, dat ook het *eerste* lid van dat artikel, waarin de christelijke en maatschappelijke deugden worden genoemd, daaronder was begrepen. Dit is echter niet het geval. De oorspronkelijke lezing dient dus te worden hersteld.

CITAAT¹⁾.

Wie een werkelijke onderwijshervorming nastreeft, moet zich voor alle dingen vrij maken van alle overschatting der school, een ziekte,

¹⁾ In dezelfde aflevering van „Die Erziehung” als waarin het boven door mij besproken artikel van Ernst Otto, en voortreffelijk daaraan aansluitend, vond ik een artikel van E. Hönsch over „Praktische Lehre für alle Berufe”; aanheffende met een ontboezeming, zoo raak, zoo toepasselijk, dat ik meende haar, trots haar duitschen inslag, als citaat in dit tijdschrift te moeten doen opnemen. Jammer genoeg wordt de schr. in de uitwerking van zijn voorstellen, die hij zelf „ongewoon” noemt, aan zijn beginselen geheel ontrouw; men oordeele: de toekomstige ambachtsman zal op ± 13 j. leeftijd een „leerling”examen moeten afleggen, dat hem den toegang verleent tot een „meester”school, waar hij op 25 j. leeftijd (sic) een diploma als „meester” kan behalen. — Dat wij hier hard denzelfden weg opgaan, daarvan één staaltje. Verleden jaar heeft de regeering, trots dringende deskundige tegenspraak, goedgevonden te bepalen, dat een akte voor leerars aan een Nijverheidsschool (de akte N zóóveel) slechts na 3j. opleiding kan worden

waaraan de Duitschers zoozeer leden, dat zij „Schulung” met „Bildung”¹⁾ en „opvoeding” verwisselden, met 't gevolg, dat de werkelijke bekwaamheid steeds minder, 't diploma steeds meer en ten slotte alles gold. De ware opvoeder van een volk echter is het volle leven, de onmiddellijke aanraking met dingen en menschen, met natuur en cultuur. (Dat wordt nu anders en naar die veranderde opvattingen moet ook de school hervormd worden). In de achter ons liggende jaren werd 't steeds duidelijker, dat ons schoolwezen een gevaarlijke verschuiving doorgemaakt had. In plaats van zooveel vóór en algemeene opleiding is 't praktische geoefendheid („Ausbildung”), die wij noodig hebben. Bij de nog altijd heerschende vóóropleiding wordt den jongen mensch de wereld alleen maar op papier voorgesteld, maar daarbij bedenkelijk vroeg. Tot zijn 19e, ja tot zijn 25e jaar, komt hij niet van de schoolbank af, komt hij nooit aan 't praktische leven in beroep en volk toe. Maar een levenskrachtige jeugd verlangt ernaar voor iets meer dan een bloot theoretische taak gesteld te worden, voor een levensdoel, dat haar nooit tastbaar genoeg kan worden voorgesteld en dat zelfs een niet meer van 't leven vervreemde („lebensnahe”) school haar slechts indirect kan vertoonen. Maar wij noodzaken juist onze beste jeugdige elementen, buiten te wachten en maken daardoor het eigenlijke leven voor hen tot een wonderlijk, evenzeer verlokkelijk als griezelig, avontuur, romantisch opgesierd of angstwekkend misvormd, voordat zij hun aandeel door loongevenden arbeid verdiend hebben. Verloopt de geheele puberteit en de geleidelijke vestiging in de maatschappij nog geheel binnen de staketsels van een buiten 't eigenlijk leven staande huis- of schoolopvoeding, dan is maar al te vaak 't gevolg dit, dat de jonge mensch met onwezenlijke, maar reeds te diep verankerde opvattingen en verwachtingen naar buiten treedt, zoodat hij niet meer in staat is de tegenstrijdigheid tusschen de wereld in en buiten hem uit eigen kracht te overwinnen. Die woordhelden om de groene tafel, die weifelaars en knorrepotten, die juist in akademische kringen nog altijd talrijk zijn en een gevaar opleveren voor het gezonde leven der natie, zijn de rechtstreeksche producten van de bestaande schoolorganisaties en voorschriften. Zoo wordt 't heerschende stelsel van een algemeene opleiding een gevaar niet alleen voor de opgeleiden zelf, maar niet minder voor de maatschappij. Ten eerste, omdat inzonderheid de hoogere beroepen niet die opleiding krijgen, die

verkregen, waaraan evenwel moet voorafgaan, 't halen van een huis-school-diploma, waarvoor een 2-jarige opleiding verplicht is. Dus 5 jaar *minstens* voor 't behalen van een onnoozele Nijverheidsakte! In Duitschland komt op dit oogenblik geen jong meisje meer aan de beurt ook voor de slechtst bezoldigde betrekking, die niet 5 of meer diploma's of akten in haar zak heeft: bij ons mag men 't doen met één akte, maar niet minstens vijf jaar voorbereiding. Lood om oud ijzer; alleen is 't nederlandsche lood nog heel wat eenzijdiger dan 't deutsche oud-ijzer.

N.B. In een naschrift tracht de redactie bij monde van W. Flitner deze „omwegen” niet alleen goed te praten, wat haar tegenover de overdrijvingen van den heer Hönsch niet moeilijk valt, maar zelfs te verheerlijken. *Tantae molis est* paedagogisch conservatisme ook maar één duimbreed te verzetten. G.

1) Zie hierboven bl. 303.

een vruchtdragende arbeidsvreugde en een maximale praestatie voor de gemeenschap kan waarborgen, en ten tweede, omdat hun opleiding hun reeds vroeg de verbindingen met de middelbare en lagere standen van hun volk afsnijdt, die later noch zakelijk noch persoonlijk weder worden aangeknoopt. Want 't is nog altijd zoo, dat men, met geringe uitzonderingen, voor de hoogere beroepen regelmatig personen aanstelt, die de talrijke bezigheden, die hun ondergeschikten hebben te verrichten, nooit zelf of slechts zeer oppervlakkig bij de hand hebben gehad. Terwijl toch alleen 't dienen van onderop dat overwicht waarborgt, dat overtuigt eer 't beveelt. G.

DE ZWAKKE LEERLINGEN.

Prof. Cyril Burt wijdt in zijn onlangs verschenen werk, *The subnormal mind* (Oxford University Press, London, 1935), een hoofdstuk aan de zwakke leerlingen (the dull or backward), waaraan het volgende is ontleend:

Er is geen scherpe scheiding tusschen achterlijken en normalen en de grensgevallen zijn het lastigste. De meeste gevallen betreffen kinderen, wier aangeboren intelligentie even boven de toelatingseischen der scholen voor buitengewoon onderwijs ligt, maar wier vorderingen niet veel uitsteken boven die van het achterlijke kind. Meestal zijn zij twee of drie klassen achter bij hun tijdgenooten. Ze behooren niet thuis op de school voor buitengewoon onderwijs, maar ook niet op „normale” scholen. De vraag is ook in ons land urgent: Wat moet er voor die kinderen gedaan worden? Ze maar telkens laten zitten is onbillijk. Maar het is begrijpelijk, dat de onderwijzers geen raad met hen weten, vooral wanneer de klassen groot zijn en er dus van individueel onderwijs niet veel kan komen.

Prof. B. deelt mede, dat zijn onderzoekingen in Londen uitwijzen, dat er 10% zwakke leerlingen zijn in den zin zooals hij die opvat, n.l. die twee of meer jaar in hun schoolcarrière achter zijn. Ook het in 1932 ondernomen Schotsche onderzoek¹⁾ geeft betreffende deze kwestie gegevens, waaruit B. berekent, dat het aantal zwakken op Schotsche scholen 15 à 16% bedraagt. Hoe het in ons land staat, zou allicht met behulp van de uitstekende Nederlandsche onderwijsstatistiek wel na te gaan zijn. Ik vermoed, dat de uitkomsten niet veel van die van prof. Burt verschillen zullen. Uitvoerig geeft hij aan, welke oorzaken den achterstand kunnen veroorzaken (schoolverzuim, onvoldoend onderwijs, verkeerde selectie bij overgang, lichamelijke toestand, tekort aan intelligentie, slecht geheugen). Over het geheugen schrijft hij: (p. 142): „Het meest fundamentele en misschien het meest voorkomende is een onvoldoende „long-distance-mechanical memory.” Heel veel van het schoolwerk eischt een vermogen om mechanische associaties tusschen willekeurige en abstracte symbolen te vormen zooals cijfers, letters of klanken en ze gedurende langen tijd vast te houden. Sommige kinderen

¹⁾ Zie het rapport: „The intelligence of Scottish children.” Paed. Stud. XIV, blz. 267.

schijnen heel vlug hun tafels te leeren en ze voor de volgende les te onthouden. Toch is na een week datgene wat zij eens wisten, verdwenen, als een momentopname die niet gefixeerd is. Onderwijs is een opbouwend proces en het is noodzakelijk, dat het kind onthoudt wat het geleerd heeft, niet alleen voor een paar uur, maar voor zijn geheele schoolleven. Als het niet de eerste beginselen van elk vak onthoudt, is het onmogelijk, een bovenbouw van verdere kennis op te bouwen. De nadeelen van een zwak geheugen komen in het bijzonder voor den dag in het eerste begin der formeelen lessen: lezen, spellen, rekenen. Wanneer een kind over deze periode heengeholpen wordt, kan de achterstand verdwijnen.

Allicht kan een wenk voor de praktische diagnose nuttig zijn. Als de „short-distance-memory” zwak is, is het „long-distance-geheugen” bijna altijd ook zwak, daarom geven de „short-distance” geheugentests die voorkomen in de Binet-schaal (herhalen van getallen, lettergrepen e. d.) een waardevolle aanduiding voor zwakheden in het „long-distance” geheugen. Het omgekeerde is echter niet waar: een kind kan heel goed voldoen in de proeven over het „short-distance” geheugen en geheel te kort schieten waar het „long-distance” geheugen vereischt wordt. . . .” Burt is van meening, dat oefening het geheugen niet verbetert: het is geen spier die door dagelijksche geestelijke gymnastiek versterkt kan worden. Maar al kan het geheugen niet verbeterd worden, we kunnen het kind wel leeren het beste gebruik te maken van het beetje geheugen, dat het heeft.

Als oplossing van de moeilijke kwestie van het onderwijs aan zwakke leerlingen beveelt prof. Burt aan het vormen van aparte klassen c.q. scholen. Het ideale systeem van schoolorganisatie acht hij een drievoudig parallel-systeem: klassen voor zwakken, vluggen en normalen, zoiets als het bekende Mannheimer of Delftsche stelsel.

P. A. D.

COMMISSIE-BOLKESTEIN.

De Commissie ter formulering van een voorstel tot wettelijke regeling der toelating tot de eerste klasse ener H. B. S. met 5-j. cursus (Commissie-Bolkestein) heeft zich in haar vergadering van 4 Oct. l.l. bezig gehouden met de sedert het verschijnen van haar Rapport geöefende critiek op de grondslagen daarvan en de bezwaren tegen de in dat rapport voorgestelde regeling. Als uitkomst van die bespreking zou zij gaarne het navolgende ter kennis van belangstellenden brengen:

1^o. De Commissie heeft aandacht geschonken aan de critiek op haar werk, vervat in het Verslag van het onderzoek ingesteld door de Vereniging van Directeuren van H. B. S.-en en Rectoren van Lycea in de 4 Noordelijke Provinciën. De Commissie verenigt zich met de bezwaren tegen de daarbij gevolgde werkwijze, reeds gepubliceerd door haar medelid Prof. Ph. Kohnstamm in het Weekblad voor G en M. O. van 5 Juni 1935.

Ten gerieve van hen, die het genoemde artikel niet ter beschikking hebben, vermelden wij hier de korte omschrijving dier bezwaren:

„Ten eerste heeft de Commissie een stuk met vragen, geschreven voor een ongeselecteerde L. S.-klasse, met de uitdrukkelijke bedoeling,

dat ook de zwakste leerling er niet door ontmoedigd, maar geactiveerd zou worden, zonder enige wijziging van beoordelingsmaatstaf voorgelegd aan reeds geselecteerde leerlingen.

Ten tweede heeft zij dit gedaan bij leerlingen van een leeftijd, die gemiddeld negen maanden hoger ligt, dan waarop het toelatingsexamen valt, en heeft zij met dit verschil, tegen het uitdrukkelijke voorschrift van Art. 14 van het ontwerp-K. B., niet rekening gehouden.

Ten derde heeft zij niet rekening gehouden met het voorschrift van mondeling onderzoek ter verklaring van schijnbare afwijkingen.

Ten vierde heeft zij niet rekening gehouden met de „werkgewoonten”, waarvan het Rapport in 't algemeen, en Art. 14 in 't bijzonder, met nadruk spreekt, en kon zij bij haar werkwijze niet rekening houden met het L. S.-oordeel, waaraan het Rapport-Bolkestein in 't algemeen als factor van beoordeling grote waarde hecht.

Ten vijfde heeft zij een formule ontworpen, waarin allerlei zeer verschillende gegevens door elkaar worden gerekend om automatisch een „voldoende” of „onvoldoende” uitslag te becijferen, terwijl het Rapport-Bolkestein met nadruk in § 6 der Toelichtende Nota tegen zulk een handelwijze waarschuwt.

Kortom, van wat bedoeld is als een kwalitatief en individueel onderzoek heeft zij een kwantitatief en massaal onderzoek gemaakt. Desondanks kan zij (zie haar Tabel II, Weekblad, p. 1028) tot gelijke correlatie tussen Toelatingsexamen enerzijds en Proefwerk-Bolkestein anderzijds met de schoolrapportcijfers alleen komen door uitschakeling van het meest essentiële deel van dit proefwerk, de vragen omtrent het opgegeven leesstuk.”

Onze Commissie acht het in dit verband ook van gewicht, dat een van de leden, op wier werk het genoemde verslag voor een belangrijk deel berust, de heer B. H. Peteri, voorzitter der sub-commissie voor het Nederlands, tot de conclusie gekomen is, dat de opdracht, verstrekt aan de beide sub-commissies, onjuist gesteld was, daar *vakcijfers* verlangd werden in plaats van een *intelligentie-oordeel*. In de Alg. Verg. van de A. V. M. O. op 30 Aug. l.l. te Nijmegen gehouden, heeft de heer Peteri reeds van deze zienswijze doen blijken. Hij heeft sinds toegezegd, een uiteenzetting te willen opstellen en publiceren van zijn bevindingen, die zich in alle hoofdzaken dekken met die ervaringen van de leden onzer Commissie, die ons tot de publicatie onzer Bijlagen hebben geleid. Hij heeft verder in de vergadering te Nijmegen in uitzicht gesteld een voorstel aan de Provinciale Vereniging van Leraren aan H. B. S.-en in Friesland, om bij de eerstvolgende toelatingsexamens een nieuwe proef te nemen met opgaven en beoordelingswijzen als door ons bedoeld, daarbij blijvende binnen de grenzen van het huidige Koninklijk Besluit.

Al ontveinst onze Commissie zich niet de moeilijkheden hiermede verbonden — immers het huidige K. B. baseert de uitslag juist uitsluitend op *vakcijfers* en laat niet toe, zoals Art. 14 *b* en *c* van ons concept uitdrukkelijk voorschrijft, het in aanmerking nemen van algemene intelligentie en werkgewoonten — zij is overtuigd, dat ieder ernstig voorbereid onderzoek, dat tracht de bovengenoemde eisen te realiseren, de zaak zelve ten goede moet komen.

20. Tot de opbouwende critiek, in de voorgaande regels bedoeld, kan onze Commissie helaas niet rekenen de bewering, dat haar werk niet

zou deugen omdat „de keuze van betrouwbare tests slechts kan worden toevertrouwd aan doorknede experts op dat terrein” of de haar uit de hoogte verstrekte inlichting, dat tests van de soort, die Binet heeft geïntroduceerd, vóór het gebruik moet worden *geijkt*. Wie slechts een vluchtige blik heeft geslagen in de omstreeks 500 bldz. die ons medelid Ten Seldam in zijn Psychologische Hoofdstukken aan het uiteenzetten der testmethodiek heeft besteed, of de reeks van publicaties heeft gevolgd, die ons medelid Kohnstamm, sedert het verschijnen van zijn bijdrage Ueber die Messung von Intensitäten und die Eichung van Tests in de Zsch. f. angew. Psych. van 1921, speciaal aan het vraagstuk der ijking heeft gewijd, kan moeilijk een glimlach onderdrukken bij de gedachte, dat het onze Commissie ten enen male ontbroken zou hebben aan de meest elementaire voorlichting op dit gebied. Wie voorts bedenkt dat enkele onzer leden ambtshalve zich gedurende de laatste zeven jaren vrijwel dagelijks met het vraagstuk der intelligentiebeoordeling hebben bezig gehouden, vraagt zich met enige verwondering af, hoe lang experts dan wel doorkneed zullen moeten worden, voordat zij het recht krijgen als hun overtuiging uit te spreken, dat de aansluiting van het L. en M. O. op andere basis zal moeten worden gezocht, dan op die der massale Amerikaanse tests, die met een geheel ander doel werden ontworpen en die reeds op de Internationale psycho-technische conferentie te Utrecht in 1928 gehouden (zie Mededeling 24 Nutsseminarium p. 5) algemeen als ontoereikend voor de oplossing van het aaneensluitingsprobleem werden beschouwd. Overigens heeft ons Rapport (zie p. 34) uitdrukkelijk de mogelijkheid opengelaten, dat Toelatingscommissies, die zulks zouden wensen, van dit hulpmiddel gebruik kunnen maken. Voor het fundamentele verschil tussen de door ons bedoelde kwalitatieve foutenanalyse en kwantitatieve tests, die als vergelijkend examen „ijking” vragen, verwijzen wij verder naar Mededeling 24 van het Nutsseminarium en de daar geciteerde binnen- en buitenlandse literatuur. Ernstige discussie over de wetenschappelijke grondslag van ons werk achten wij alleen mogelijk op de basis van enige vertrouwde althans met de hoofdfeiten in die literatuur bijeengebracht.

3^o. Het vraagstuk van de „ijking” en van de „onveranderlijkheid van maatstaven” is in het bijzonder ter sprake gebracht in verband met het door ons aanbevolen rekenwerk en enkele proefnemingen daarmede, zonder behoorlijke voorbereiding gepubliceerd. Bij dit onderwerp dient reeds voor een summiere bespreking tweeërlei scherp te worden gescheiden: *a*. De wijze van correctie van het door ons voorgestelde werk en *b*. Het peil der eisen, die de M. S. redelijkerwijze kan en dus moet stellen.

Omtrent punt *a* merken wij het volgende op. Ons werk is nergens, behalve bij het parate-kennis-onderzoek, bedoeld voor fool-proof-correctie; wie het met het „domme optlood” gaat corrigeren, zal telkens bedrogen uitkomen. Het heeft integendeel overal de bedoeling de denkgang van den leerling individueel zo nauwkeurig mogelijk te leren kennen om zowel zijn prestaties als de soort van zijn tekortkomingen vast te stellen. Daarom leert de beoordelaar uit de dwalingen en afwijkingen van een candidaat het meest, speciaal met het oog op de leiding, die deze leerling, eenmaal toegelaten, zal moeten krijgen. Op p. 35 heeft ons Rapport er met nadruk tegen gewaarschuwd door eenvoudige optelling der partiële uitkomsten langs mechanische weg

een eindbeslissing te forceren. Hoe men met zulke gegevens wèl kan werken bij de zeer verantwoordelijke beslissingen, die een Toelatingscommissie heeft te nemen, kan niet — bij wijze van recept — in weinige regels worden saamgevat. Men moet zich door eigen aanschouwing aan concrete voorbeelden daarin inwerken; die taak kan niemand worden afgenomen, maar zij kan worden vergemakkelijkt door de publicatie van goed gekozen voorbeelden, die zich dus niet tot mededeling van „uitkomsten” mogen bepalen. Wij hopen, dat binnen niet te lange tijd enkele onzer mede-leden in deze geest een deel van hun materiaal van rekenwerk algemeen toegankelijk zullen kunnen maken. Overigens wijzen wij er ook hier opnieuw op, dat ons Rapport (p. 28 vlg.) zowel het aangeven van modellen van werk, als de adviezen omtrent het gebruik en de beoordeling daarvan, uitdrukkelijk als taak der in te stellen Centrale Commissie van Advies heeft omschreven, zonder welk orgaan van uitvoering wij een behoorlijke regeling uitgesloten achten.

b. Een gans andere zaak dan die der correctie betreft de klacht, die ons van een aantal opleidingsscholen bereikte, dat „de leerlingen der L. S. geestelijk niet rijp (zijn) voor het rekenwerk, zoals de Commissie dat als voorbeeld gegeven heeft”. In deze algemeenheid moet onze Commissie deze uitspraak in strijd noemen met de ervaringen, door haar leden elders opgedaan. Maar zij erkent de juistheid der opmerking in zoverre, dat de huidige rekenprogramma's de leerlingen maar al te vaak in een attitude brengen, die hen ongeschikt maakt voor de inderdaad zeer gemakkelijke bewerkingen, die in de grote meerderheid der gekozen voorbeelden worden gevraagd. Typisch is in dit opzicht de vergelijking met het taalwerk, waarbij vaak eenzelfde leerling blijk geeft van veel meer vernuftig nadenken dan bij het rekenwerk, omdat hij bij het eerste inderdaad *denkt*, terwijl hij bij het laatste gewend is in zijn geheugen het type van oplossing te zoeken, dat hij hier moet toepassen. Maar al acht onze Commissie dit tekort van het huidig rekenonderwijs te betreuren, het zou zeker volstrekt onjuist zijn er de leerlingen de dupe van te laten worden. Daarom heeft onze Commissie dan ook als haar overtuiging uitgesproken, dat men hier slechts zeer geleidelijk te werk zal moeten gaan. Bindende voorschriften te dezen opzichte komen in haar ontwerp dan ook nergens voor.

4^o. Betroffen de voorgaande opmerkingen in hoofdzaak de wetenschappelijke grondslag van ons rapport, een vijftal andere bezwaren zijn van meer organisatorische aard. Allereerst dat van de zucht naar uniformiteit, die onze Commissie zou bezielen. Nu wordt in dit opzicht ons Rapport dikwijls verkeerd voorgesteld. Wanneer bijv. Dr. Jensema zegt in zijn rede te Nijmegen (Verslag Weekbl. p. 101): „Het K. B. maakt niet alleen het werk centraal, het wil ook de beoordeling uniform”, toont hij op dit punt het Rapport niet nauwkeurig te hebben gelezen. Want in art. 14 en 16 staat juist het tegenovergestelde omtrent de beoordeling. Een beslissing, die in zo hoge mate als de door ons voorgestelde, rekening houdt met mondeling onderzoek, kan trouwens reeds om deze reden niet geheel uniform worden. Hoe zeer, naar onze mening, bij gelijk schriftelijk werk de beoordeling nog kan verschillen blijkt op p. 29, waar zelfs op de mogelijkheid wordt gewezen om hetzelfde werk voor verschillende typen van scholen te gebruiken, onder verandering van maatstaven en beoordelingsnormen. Art. 11 geeft alleen de inspectie repressief — wanneer n.l. uit de uitkomsten blijkt, dat een

school bij de beoordeling de hand heeft gelicht met de in het algemeen belang te stellen eisen — het recht daar de betrokken besturen nadrukkelijk op te wijzen, een maatregel die o.i. door niemand kan worden gemaakt. Wat het *maken* van het werk betreft, is onze Commissie inderdaad van mening, dat in de eerste tijd het aantal van hen, die werk van gelijk peil als dat der Centrale Commissie zouden willen maken, niet zo heel groot zal blijken. Want men moet zich met grote intensiteit met dit soort van onderzoek hebben bezig gehouden, voordat men zich geheel opgewassen gevoelt tegen de taak het werk en vooral de daarbij horende vragen te ontwerpen.

Toch zou de Commissie niets minder wensen, dan hinderpalen leggen op de weg van zich ontwikkelend initiatief ten deze. En het is haar gebleken, dat door sommigen Art. 10 van haar ontwerp in die zin wordt uitgelegd, alsof n.l. de Minister of voor alle Rijksscholen gezamenlijk of in 't geheel niet de regel zou moeten stellen, dat werk der Centrale Commissie zou worden gebruikt, en insgelijk in de analoge gevallen van gemeentelijke en bijzondere scholen. De Commissie heeft dat daar niet bedoeld en is overtuigd, dat de tekst niet tot deze uitleg dwingt. Voor zover hier echter werkelijk onduidelijkheid wordt gevoeld, zou zij gaarne een redactiewijziging¹⁾ tot verduidelijking harer zijds ondersteunen.

5^o. Als ernstigste van alle geopperde bezwaren heeft de Commissie gevoeld het argument, te harer kennis gebracht dat wegens het ontbreken van psychologische scholing bij het overgrote deel der leraren het rapport in afzienbare tijd niet in werking kan worden gesteld. De Commissie erkent, dat — wanneer men aanstonds een maximumrendement zou willen verlangen — dit argument klemmend moet worden genoemd; een maximumrendement op de door haar aangegeven weg eist inderdaad, dat ook aan de psychologische scholing van den docent aandacht wordt besteed. Maar de Commissie heeft zich nooit voorgesteld, dat dit maximum aanstonds zou worden bereikt, en zij blijft overtuigd, dat het geopperde bezwaar de eisen van speciale psychologische scholing voor de uitvoering te hoog aanslaat en daarom de bestaande toestand te donker schetst. Een belangrijke vooruitgang vergeleken bij de geldende regeling acht zij reeds aanstonds mogelijk en zij heeft een volstrekt vertrouwen, dat in het Nederlandse leraren-corps het aantal der nieuwlichters, dat op onbezonnen wijze de nieuwe bepalingen zal hanteren, zó gering zal blijken, dat zij nooit een Toelatingscommissie tot onberaden stappen zullen kunnen brengen. Wel erkent de Commissie ten volle, dat hier een belangrijke taak van voorlichting en studie, ook voor de lerarenorganisaties, kan liggen, in de geest van het reeds onder 1^o besprokene.

6^o. Daarentegen is de Commissie niet overtuigd kunnen worden van de waarde van het argument, dat de termijn tussen eerste en tweede onderzoek de kandidaten ernstig zou kunnen schaden. Zij verwijst ten

1) Die redactiewijziging zou naar de mening der Commissie niet verder behoeven te gaan dan de schrapping van het woordje „de” voor „Rijks hogere burgerscholen” en „gemeentelijke” in regel 1 en 2 van alinea 2 van art. 10 en de inlassing van „een of meer van” tussen het en die in regel 4 van genoemde alinea.

deze naar wat haar medelid Verdenius in Nijmegen (Verslag p. 97) daarover heeft opgemerkt.

7°. Wel moet erkend worden, dat het door haar voorgestelde geschiktheidsonderzoek per candidaat veel meer tijd kost dan een zuiver kennisonderzoek of een onderzoek met massa-tests zou vragen. Uit zijn ervaring op dit gebied deelde ons medelid, de heer Ten Seldam, mede, dat hij gemiddeld 7 minuten per candidaat nodig had gehad voor de correctie van zulke tests en de bepaling van het I. Q. op grond daarvan. Onze Commissie erkent volmondig, dat de door haar voorgestelde werkwijze de concurrentie op dit punt in de verste verte niet kan doorstaan. Maar zij acht het toelatingsexamen voor den betrokken leerling, en voor de school van zo groot belang, dat de meerdere duur van het examen alleszins gerechtvaardigd is. Trouwens door de ontlasting, die de wering van ongeschikte leerlingen en de tijdsbesparing, die een juistere prognose voor de wél toegelaten leerlingen zal brengen, zal naar de mening der Commissie die meerdere duur ruimschoots terug gewonnen worden.

8°. De Commissie heeft ook kennis genomen van de mening, dat het Rapport onaannemelijk zou zijn speciaal voor kleinere plaatsen wegens de deelneming van leerkrachten van het L. O. Men heeft haar in overweging gegeven, aan die leden in de Toelatingscommissie slechts een adviserende stem te geven, mede om de belangenverschillen, die er juist in kleinere plaatsen tussen afleverende scholen bestaan. Wat dit laatste betreft zou een zitting-nemen als adviserend lid klaarblijkelijk het bezwaar niet opheffen; daarentegen zou deze wijziging het doel, dat de Commissie voortdurend voor ogen heeft gehouden, in ernstig gevaar brengen. Want ook bij de meest ideale regelingen op papier, ook bij de grootst mogelijke aansluiting van de leerstof, zal een bevredigende toestand alleen te verkrijgen zijn, doordat ook en vooral de leerkrachten zich „aansluiten”. En die samenwerking moet juist bereikt worden door het gezamenlijk vervullen van een taak, waarvoor men gelijkelijk verantwoordelijkheid draagt. In de — toch zeker zeldzame gevallen — waar ondanks die gemeenschappelijk gedragen verantwoordelijkheid onderlinge concurrentie het oordeel van de leerkrachten der L. S. zou blijven vertroebelen, zal trouwens deze omstandigheid nooit het oordeel van de meerderheid der Toelatingscommissie in de ene of andere richting kunnen bepalen.

De Commissie voornoemd,
G. BOLKESTEIN, Voorzitter.
G. VAN VEEN, Secretaris.

BOEKBEOORDEELINGEN.

N. Toussaint, *Bilinguisme et Education*.
Bruxelles, Maurice Lamertin. 1935. 297 p.
frs. 35.—.

De schr. bakent eerst zijn probleem af. Wat hij onder Bilinguisme blijkt te verstaan is niet de tweetaligheid in de opvoeding in 't algemeen,

maar het bilinguisme scolaire, de voertaalquaestie in het onderwijs. Verreweg het grootste deel van het boek (p. 32—249) wordt besteed aan een overzicht van de stand van dit probleem in de meeste Europese landen en van de daar bestaande literatuur. Ook ons land wordt, maar heel in het kort, besproken. Zeer te betreuren acht ik het, dat geen der Nederlandse zegglieden van den schr. hem gewezen heeft op het grote gewicht der voertaalquaestie in Ned. Indië en het belangrijke werk, dat Nieuwenhuis daar heeft verricht. Ik vond ten minste diens naam alleen maar heel even vermeld in het overzicht van het werk van Hentz, die Nieuwenhuis natuurlijk uit zijn verblijf in Holland kent. Maar wat Hentz behandelt is eigenlijk helemaal niet meer alleen het bilinguisme scolaire.

In zijn vierde hoofdstuk geeft de schr. dan de resultaten van een enquête en van testbepalingen bij Waalse en Vlaamse kinderen, die in hun eigen en in de vreemde voertaal onderwijs hebben gehad. Het zal wel niet verwonderen, dat hij tot de conclusie komt, dat voor het jonge kind de moedertaal voertaal van het onderwijs behoort te zijn: „Nous avons trouvé qu'après un an d'études, l'acquis des élèves monolingues équivalait au double, ou peu s'en faut, de celui des bilingues" (p. 294). Bij zijn wens, dat men waar enigszins mogelijk ieder kind in de L. S.-leeftijd onderwijs geeft met de moedertaal als voertaal kunnen wij ons van harte aansluiten.

Ph. K.

Dr. A. Liebert, *Philosophie des Unterrichtes*. Verlag für Recht und Gesellschaft, Zürich 1935. 372 p. Zw. fr. 25.—

De ook in Nederland welbekende vroegere secretaris der Kant-gesellschaft, thans hoogleraar te Belgrado, geeft ons in dit boek zijn didaktiek. Hij wil dit doen van het standpunt van het kritische en dialektische idealisme, zoals hij dat in Plato en Kant vertegenwoordigd acht. Inderdaad is het streven om zich bij Kant aan te sluiten merkbaar tot in de opzet van de Inleiding, waar wij de twee filosofische hoofdvragen gesteld vinden. Wie ist Didaktik als Wissenschaft überhaupt möglich? en Wie ist der Unterricht überhaupt möglich?

De schr. heeft mij niet kunnen overtuigen, dat deze opzet vruchtbaar is. Zeer node heb ik gemist een psychologisch onderzoek wat nu eigenlijk leren en onderwijzen is. Niemand zal meer dan ik geneigd zijn toe te geven: Die Heranziehung einer Weltanschauung ist einfach ein Gebot für den Unterricht (p. 10), maar zonder kennis van de feiten, alleen uit de norm der wereldbeschouwing kan men geen onderwijsleer deduceren. Inderdaad krijgt men, bladzijde na bladzijde omslaande, de indruk, dat onderwijs een zaak is, die men bespreken kan buiten enige beschouwing van het kind en het kinderlijke of jeugdige denken om.

En wat daarvoor in de plaats wordt gesteld: beschouwingen over de „filosofische didaktiek" van wiskunde, natuurkunde, biologie, geschiedenis, behoort m. i. allereerst door den vakman te worden behandeld. Niemand zal den schr. verwijten, dat hij niet vakman is op al die gebieden, maar door er wel over te schrijven stelt hij zich bloot aan deraillementen, gelijk dat over het ruimteprobleem op p. 296: „Wie kann aus unendlich Kleinem ein bestimmter realer Körper, ein Körper von einer bestimmten Grösse, aufgebaut werden? Dazu würden doch auch unendlich viele

solcher unendlich kleinen Teile nicht ausreichen." Hier wordt gewerkt met een „oneindigheids”-begrip, dat de wiskunde reeds lang achter zich heeft gelaten, en dat dan ook in een didaktiek der wiskunde hoogstens als afschrikwekkend voorbeeld aandacht verdient.

Ik kan dan ook niet inzien, dat de studie der didaktiek wezenlijk is bevorderd door dit werk, ondanks de vele juiste opmerkingen, die het bevat.

Ph. K.

Gert H. Theunissen, *Revolution und Jugend*. Vita Nova Verlag, Luzern, 1935. 59 p.

„Revolutie” is voor den schr. de geest van de autonomie van den mensch, met de Fransche revolutie begonnen, maar uit individualisme in collectivisme omgeslagen. Hij laat zien hoe de jeugd daardoor wordt meegesleept en er zich toch door bedrogen ziet. Het Humanisme verloochent zichzelf; de geestelijke waarden worden vernietigd. Uit het bankroet van het Humanisme rijst de grote wereldvraag: Principieel vitalistische Levensaanbidding of terug uit de secularisatie naar het Christendom.

Dat deze gedachten door den schr. in groten strijd veroverd zijn blijkt wel uit den wat zwaren, moeizamen stijl, zijn worsteling om zijn gedachten te formuleeren. Daardoor is de lectuur van het overigens zeer aanbevelenswaardige boekje inspannender dan m.i. nodig ware geweest.

Ph. K.

Dr. W. F. Stutterheim, *Indische cultuur-geschiedenis III. De Islam en zijn komst in den Archipel*. Uitg. J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1935. Prijs f 2,25.

Dat de Islam in ons Indië in de eerste plaats een godsdienst bracht en niet — zoals het Hindoeïsme — een cultuur, wordt in dit werkje van 140 pag. uitvoerig uiteengezet. Hoewel bedoeld voor de Indische A. M. S. lijkt ons dit werkje zeer gewenst in de bibliotheek van onze Middelbare School. Niet alleen voor de leerling. Ook de docent zal hier in beknopte vorm allerlei onderwerpen behandeld vinden, die hij bij zijn onderwijs ter sprake brengt. Het boekje zal hem in staat stellen deze onderwerpen, waarvoor gewoonlijk bij de klas wel belangstelling bestaat, nog eens weer op te frissen en aan de hand van Stutterheims gegevens zijn betoog te verduidelijken.

H. EGGINK.

Alb. van der Hoogt en G. A. Waldkötter, *36 Internationale verkeersborden voor de school*. Uitg. P. Noordhoff N.V. Groningen, Batavia. In portefeuille f 3,50.

Het zal velen een openbaring zijn, dat er 36 verkeersborden bestaan. De bedoeling van deze uitgave is de kinderen van de lagere school met die borden vertrouwd te maken. Ze bestaat uit 36 platen in portefeuille. Mits occasioneel behandeld, kan de serie goede diensten bij het verkeersonderwijs bewijzen.

P. A. D.

ORGANISCH TAALONDERWIJS

DOOR

J. H. GUNNING Wzn.

Het artikel van dr. Buisman, in de vorige aflevering¹⁾ onder bovenstaanden titel verschenen, heb ik met zoo bijzonder groot genoegen gelezen, dat ik mij niet kan weerhouden daaraan uiting te geven door 't plaatsen van eenige kantteekeningen. Oorspronkelijk was 't mijn bedoeling, die tegelijk met het artikel te doen verschijnen, maar daarvoor bleek de tijd te kort. Dat de lezer nu, wil hij deze kantteekeningen recht vatten, eigenlijk wel gedwongen wordt, (evenals ik), het artikel nog eens over te lezen, acht ik louter voordeel.

Juist als classicus en oud-rector heeft 't mij uitermate verheugd, dat een classicus en rector van een nederlandsch gymnasium den weg naar ons tijdschrift heeft gevonden, in welks redactie ik de eenige classicus ben en niet eens als zoodanig sta ingeschreven. Het beteekent immers ook, dat ons tijdschrift den weg naar een nederlandsch gymnasium weet te vinden. Beide feiten acht ik van groot gewicht en teekenen des tijds.

Want dit ben ik al dadelijk met dr. B. eens, dat wij deze dingen moeten zien in het licht van de crisisperiode²⁾, die wij doormaken, onzeker wat uit dien brouwketel blijvends te voorschijn zal komen, en dat de vraag, of en welke rol het gymnasium in de zich uit dezen chaos loswickelende cultuur zal hebben te vervullen, niet van ondergeschikt belang is. Op die wijze is er ook iets meer kans, dat de door dr. B. gepropageerde denkbeelden eindelijk eens zullen door-
dringen.

Want nieuw zijn ze niet, gelukkig niet. Ze zijn al vaker verkondigd en ook in ons land al veel vroeger dan dr. B. schijnt aan te nemen. Als ik van mijzelf mag spreken: gelijk ik in mijn hier verschenen autobiographie heb medegedeeld, ben ik al in 1874/5, als leerling van de 3e klasse van het toen nog vijf klassen tellende gymnasium in de eerste beginselen der taalwetenschap ingewijd, door onzen leeraar in

1) blz. 289 e.v.

2) Op welke dr. B. blijkbaar vrijwel denzelfden kijk heeft als prof. Huizinga.

het Latijn, den lateren hoogleeraar dr. J. S. Speyer, bij wien ik ook eenige jaren later aan de Universiteit colleges over Sanskriet en linguïstiek heb mogen volgen, en was 't zijn onderwijs en zijn invloed, die mij voor de philologie gewonnen hebben, daar zij een perspectief voor mij openden, dat mij met geestdrift vervulde. Onder hem leerden wij reeds, zoo wij anders daarvoor vatbaar waren — maar in dien gezegenden tijd werd ons niets met de duimschroeven van repetities, cijfers en rapporten opgedrongen; en toch leerden wij! Ongeoorlooflijk niet waar? — leerden wij reeds de taal zelf kennen „als object van onderzoek met 't doel door te dringen in de cultuur en de geestesgesteldheid van anderen” (292)¹⁾ en „te zien achter de taal”²⁾ (291). Niet Woltjer Sr., zooals dr. B. 't onwillekeurig doet voorkomen (292), maar Speyer is op dat gebied de pionnier geweest en ik vond zijn Latijnsche Grammatica vrij wat „genialer”³⁾ dan die van Woltjer, want zij was eerstehandswerk, terwijl Woltjer, wat hij zelf nooit verbloed heeft, evenals Van Leeuwen, van huis uit geen linguïst was. Ik heb 't geheel uitsterven van Speyer's grammatica dan ook altijd slecht kunnen verkroppen. Die van Woltjer is er beter afgekomen, die leeft ten minste nog voort in de vergemakkelijkte bewerking van zijn zoon — die mij evenwel eens in vertrouwen influisterde, dat deze vergemakkelijking toch nog te moeilijk was voor... de docenten!⁴⁾

Ik zelf heb dan ook immer, ik kon niet anders, de declinaties, ja maar ook de conjugaties, gedoceerd naar de stammen-theorie en ook de geslachtsregels, die alleen op die wijze rationeel worden, in onmiddellijk verband daarmede gebracht, en ik heb ook met Prinses Juliana de boeken van Woltjer Jr. gebruikt. Maar ik heb ook nooit kunnen begrijpen, waarom

1) deze tusschen haakjes geplaatste cijfers duiden de bladzijden aan, waar de citaten uit dr. B.'s verhandeling te vinden zijn.

2) cursiveering van dr. B.

3) Op zijn bijbehoorend themaboek zou ik dat epitheton eerder toepassen. Dat was inderdaad een meesterlijke zet en hier was werkelijk hij de pionnier. (Verg. mijn artikel „Grammatica en Lectuur” in mijn Verz. Paed. Opstellen II², bl. 6 en 7). Geniaal was Woltjer's greep om te beginnen met *consul* en *cadaver*.

4) Ik heb indertijd Woltjer's grammatica in het Museum gerecenseerd en natuurlijk aanbevolen, waarop hij mij schreef: „gij wilt haar nog radicaler: gij hebt gelijk.” Maar om bovenstaande reden durfde hij niet verder te gaan.

men nog altijd de dwaasheid handhaaft van bij het opzeggen der „tijden” van het latijnsche verbum den infinitivus achteraan te plaatsen en de niet minder zotte volgorde der 4 conjugaties. Want dit is toch overmatig duidelijk: 1. dat men voor de volledige conjugatie van een latijnsch werkwoord drie stamvormen moet kennen, en niet vier, t. w. den praesens, den perfectum en den supinumstam, maar dat de infinitivus noodig is, omdat de 1e persoon niet voldoende is om de conjugatie te herkennen¹⁾; maar dan behooren deze twee ook onafscheidelijk bij elkaar. En 2. dat de zgn. „eerste” conjugatie al bijster ongeschikt is om voorop te gaan, aangezien zij de eenige is, welker eerste persoon niet den zuiveren stam laat zien en de eenige, die in den conj. praes. een samen-trekking heeft, waarin de stamvocaal voor het oog der 1.1. verdwijnt.²⁾

Een noodzakelijke consequentie van dit standpunt is echter m.i. dat men met Latijn en Grieksch tegelijk begint, wat helaas op het gymnasium van hooger hand onmogelijk wordt gemaakt, maar het veel te weinig gewaardeerd prerogatief is van het Lyceum. Ik kan uit ervaring verzekeren, dat dit de zaken niet moeilijker, maar gemakkelijker, en bovendien interessanter maakt. Hoeveel doorzichtiger worden zoowel

¹⁾ men oordeele: video, videre, — creo, creare; audio, audire — vario, variare; fugio, fugere — fugo, fugare; pendo, pendere — pendeo, pendere; labo labare — labor, labi; morior, mori — molior, moliri, enz.

²⁾ Ik begon daarom altijd met de e-stammen, de zgd. tweede, die 't meest doorzichtig is. Wegens 't futurum op *bo*, moeten daaraan de a-stammen aansluiten. Dan kwamen de i-stammen, waarbij ik uitdrukkelijk vermeldde, dat de oudste, ook nog voorkomende, vormen wel degelijk *audibam* en *audibo* waren; dan kon ik meteen uitleggen, dat *leg-ebam* een analogieformatie was. Dat vormt den overgang tot de consonantstammen (bij wie voor 't eerst de inf. pr. pass. op *-i* verschijnt), met en zonder *bindvocaal*, dus inclusief *fero, fers, fert; sum, es, est, volo, vis, vult*. Men kan op die wijze 95% der conjugatie door de 11. zelf laten vinden. Allerdwaast is natuurlijk de onderscheiding tusschen „regelmatige” en „onregelmatige” werkwoorden, die dan ook reeds voor een groot deel uit onze schoolgrammatica's verdwenen is, want vroeger golden alleen de werkwoorden met *fest* en *saprinen* op *-vi* en *-tum* met voorafgaande lange vocaal als „regelmatig”. — Dwaas is ook de onderscheiding van 5, resp. 3 deelmaties; er zijn er in beide talen maar twee, één voor de o- en a-stammen en één voor de i- en consonantstammen; de latijnsche 5e is een mengsel, maar niet 't eenige voorbeeld van vermenging (zie de declinatie van *qui(s)*). — Dwaas is 't ook de verbuiging der adjectiva van die der substantiva te scheiden. Enzoovoorts!

de latijnsche als de grieksche declinaties, wanneer men de gelijknamige stammen, bv. de overeenkomstige muta-stammen, naast elkaar plaatst! Hoe wonderlijk stemmen de regels voor het neutrum overeen! Hoe leerrijk is de vergelijking van *genus* en γένος, van *fructus* en ἰχθύς, van *lac* en γάλα, van *aliud* en ἄλλο! Hoe aardig — en gemakkelijk! — is 't, te laten zien, dat *si(e)m* en εἶην volkomen identisch zijn, evenals *videro* en εἶδῶ, wat later weer helpt voor 't verklaren van de syntaxis van den conj. aor. in het Grieksch en het gebruik van den inf. pf. bij de latijnsche dichters. Dit zijn maar enkele grepen uit de honderden, die men, al doceerend, dagelijks ontmoet.

Hartelijk eens ben ik 't ook — hoe kan het anders? — met wat dr. B. zegt over „betekenis” en „functie” (292, v.). Alleenlijk bediende ik mij van een ietwat andere terminologie, die ik mij veroorloof voor juist te houden, al neem ik den term „functie” gaarne over. Ik liet altijd een scherp onderscheid maken tusschen „betekenis” en „vertaling” en prentte mijn ll. in, dat een woord natuurlijk niet meer dan één „betekenis” heeft, maar wel verschillende vertalingen toelaat, resp. vereischt, wat geheel afhangt van den samenhang en het spraakgebruik der taal, waarin overgezet¹⁾ wordt, die in vele gevallen afwijkt van, en met name andere beeldspraken (vgl. bl. 296) gebruikt als die, waaruit vertaald wordt. De voorbeelden van dr. B. kunnen alle tot toelichting dienen, te beginnen met het eerste: immers het is duidelijk, dat *valoir* (292) in „*ceci vaut trois francs*” precies dezelfde „betekenis” heeft als in: „*cela me valait une verte réprimande*”²⁾, maar geheel anders „vertaald” moet worden. Bizar leerrijk zijn in dat opzicht de voorzetsels. Het latijnsche *ab* „betekent” NOOIT „door”, maar de handelende persoon in het passivum wordt in de verschillende talen door zeer verschillende beeldspraken weergegeven; volgens de latijnsche, duitsche, italiaansche en verouderd-nederlandsche³⁾ opvatting

¹⁾ dit is geen germanisme! Zie Matth. 1, 23, Mark. 5, 41; 15, 22 en 34, Joh. 1, 39. Hand. 4, 36; 9, 36; 13, 8; 43, 9, Hebr. 9, 36; 13, 8.

²⁾ en feitelijk ook dezelfde constructie. Dat de overgeleverde onderscheiding tusschen „transitieve” en „intransitieve” werkwoorden er naast is, weet dr. B. natuurlijk beter dan ik.

³⁾ „Ik ben een kind van God bemind” en derg.; in „van allen verlaten” schemert de opvatting „van — af” door.

gaat de handeling van den handelenden persoon uit, volgens de grieksche komt zij als 't ware onder hem vandaan, onder zijn druk of invloed (maar bij het *πρός* e. gen. der tragici komt zij uit zijn onmiddellijke nabijheid); volgens de engelsche is zij bij hem te vinden en volgens de gewone nederlandsche en de fransche is hij het instrument, wat hij volgens de latijnsche juist nooit is. In: „zich terugtrekken”, „sich zurückziehen”, „se retirer” hebben wij bij geheel verschillend etymon dezelfde beeldspraak; maar al vertalen wij „se recipere” ook duizendmaal door „zich terugtrekken”, nooit heeft „capere” de „beteekenis” van „trekken”¹⁾. Alweder slechts enkele grepen uit honderden.

Dat de woorden „historisch perspectief openen” (294) en vele eenvoudig niet kunnen begrepen worden dan uit hun samenhang met de cultuur (292, 295 v.v.) is iets, dat zich zoo vanzelf opdringt, dat zelfs de meest verstokte en vermommede classicus er niet van af kon blijven; niemand heeft zeker ooit geleerd dat *nubere* den dativus „regeert”(?!), zonder er bij te vertellen, dat 't eigenlijk „sluieren” beteekent; zelfs zal hij daarbij wel meestal ook aan *nubes* herinnerd hebben. Zelfs onze oude rector Kappeyne van de Copello, die toch nog een persoonlijk leerling was geweest van Bake (zijn schoonvader) en van Cobet en die van linguïstiek absoluut geen kaas gesgeten had, wist ons meesterlijk den historischen, cultureelen en philosophischen achtergrond van zoo menig woord te onthullen. (Maar hij behoefde ons ook geen cijfers te geven!)

Van ganscher harte onderschrijf ik ook dr. B.'s kritiek op de al te „redelijke” verklaringen, die men den l.l. aan de hand doet, een reden, tusschen twee haakjes, waarom ik, met heel enkele uitzonderingen, op school nooit gecommenterieerde

¹⁾ *desidero* (295) „beteekent” noch „missen” noch „verlangen”, maar uitsluitend „'t gemis van iemand of iets gevoelen of beseffen”, waaruit beide „vertalingen” naar gelang van omstandigheden ontspringen. *Συπαρέργον*: de dativus auctoris bij Tacitus (298) is niet ontleend aan de gerundivum-constructie, maar de uitbreiding van een gebruik van den dat. comm. dat reeds bij Cicero voorkomt (ja zelfs al bij Plautus (Kühner, *Ausf. Gr. II*, § 76, pg. 239). Dit behoort dus thuis in den zin, die bij Dr. B. volgt. „Pugnare pugnam” (298) is zeker geen graecisme, maar een gewone acc. etymologicus, die trouwens niets anders is dan een objects-accusativus. (Zulke dingen vindt men reeds bij Schmalz, zie ook de vorige noot). Overigens zijn Tacitus' werkelijke graecismen volgens mij vooral aan den invloed van Vergilius toe te schrijven.

uitgaven gebruikt heb, waaruit de l.l. gewoonlijk alleen die „redelijke”, of liever „gereede”, vertalingen opvisschen, terwijl men het zakelijke, waar 't op aankomt, hun toch zelf moet uitleggen. Inderdaad is „een zelfgevonden onbeholpen vertaling waardevoller(?) dan een mechanisch geleerde gemenereerde fraailoopende” (297, al is deze zin nu juist geen fraai Nederlandsch): groote waarde echter heeft het *gemeenschappelijk* worstelen van docent en ll. om de beste, d. w. z. de minst slechte vertaling. En misschien komen zij dan samen wel eens tot de zeer „waardevolle” conclusie, dat vertalen eigenlijk onmogelijk is, vooral en zeker waar 't een waarachtig kunstwerk geldt.

Een zeer belangrijke zaak, door dr. B. alleen met betrekking tot de uitspraak behandeld (299), is 't m. i. de l.l. erop te wijzen, dat *dezelfde* verschijnselen in de verschillende talen voorkomen, maar zeer dikwijls in andere gevallen. Dit betreft zoowel de etymologie als vooral de syntaxis: rhotacisme hebben wij b. v. in verliezen=verloor; de zgnd. gen. epexegeticus of appositionalis wordt (waarop nooit gewezen wordt) vooral gebruikt in beeldspraak — en in dat geval stemmen Latijn en Nederlandsch volmaakt overeen (de deugd der ingetogenheid, virtus continentiae, de band der vriendschap, viculum amicitiae¹⁾ — maar anders gebruikt 't Latijn (en het Fransch) hem juist waar wij hem niet gebruiken, arbor fici, nomen Titi, la ville de Paris. De abl. (gen.) abs. is niets dan een absolute participiaalconstructie, zooals ze in het Engelsch en Nederlandsch, maar vooral in het Fransch om de *haverklap* voorkomen, met 't eenige onderscheid, dat de moderne talen er geen zichtbaar casusteeken voor hebben.²⁾

Het mooiste van dr. B.'s artikel vind ik zijn inleiding met haar echt philosophischen inslag. Waar die bij een docent aanwezig is, wat op 't gymnasium eigenlijk altijd 't geval behoorde te zijn, daar zullen de hoofdzaken van wat dr. B. nastreeft altijd min of meer bereikt worden, zij 't ook onder verschillende vormen.

Daarom is de toestand ook geenszins hopeloos, wat, geloof ik, ook dr. B.'s meening is. Philosophische bezinning en,

¹⁾ Een prachtig voorbeeld is dit snaaksche van Fr. van Eden: „Toen vond hij den hond der teleurstelling in den pot zijner verwachtingen.”

²⁾ Tout bien considéré; alles wel beschouwd; weer en weder dienende; dit zoo zijnde; gegeven twee lijnen en een hoek...., enz.

in nauw verband daarmee, psychologische belangstelling en inzicht, zijn tegenwoordig veel algemeener verspreid dan 40, 50 jaar geleden, ook in Nederland, ook — haast had ik geschreven „zelfs” — bij leeraren aan gymnasia. Maar ook in 't verleden heeft 't daar nooit ontbroken aan docenten, wier onderwijs werkte als 't zout, waarmee de spijzen smakelijk gemaakt worden. Het is meen ik, goed ook dáárop te wijzen en wel om de reden, die ik reeds in mijn boven aangehaald, van 1898 dateerend, artikel „Grammatica en Lectuur”, heb aangeduid, nl. om onzen tegenstanders geen wapenen in de hand te geven, die maar al te zeer geneigd zijn ons, klassieke philologen, als onverbeterlijke nachtvinders voor te stellen, die van moderne taalwetenschap geen flauw begrip hebben, en dat ook niet kunnen hebben, omdat zij er niet van gediend zijn, zoodat er niets met hen te beginnen is. Onnoemelijke schade is, naar mijn vaste overtuiging, aan de zaak van het gymnasium en de klassieke opleiding in Nederland toegebracht door den onmatigen *ζηλός* (295) van vele Neerlandici, die met luidruchtige aanmatiging het monopolie van 't juiste begrip van wat taal eigenlijk is en hoe zij geëdoceerd moet worden (ofschoon geen twee hunner daarover eenstemmig denken!) voor zich en hun vakgenooten opeischten en als criterium liefst nog 't aanhangen van de nieuwe spelling opstelden! In zooverre is 't zeker van goede beteekenis, dat dr. B. deze spelling volgt. Maar dat daargelaten: zijn stuk is er een, dat ons weder 't hart onder den riem steekt en dat hebben wij tusschenbeiden wel noodig. Want dat 't nederlandsch gymnasium in de verdrukking verkeert en dat waarlijk niet alleen of in de eerste plaats door eigen schuld, is onloochenbaar.

HARDOPLEZEN EN HET MONDELING EXPRESSIEVERMOGEN

DOOR

MARIE HOLTROP.

Er is de laatste jaren zo veel gesproken en geschreven over het onderwerp „stil-lezen”, allerlei artikelen in dit tijdschrift en elders hebben dit ongetwijfeld zeer belangrijke onderdeel van het lesonderwijs zo zeer op de voorgrond geplaatst, dat

het mij niet ongewenst voorkomt ook enige aandacht te vragen voor het m.i. evenzeer belangrijke „hardop-lezen”, „luid-lezen”, „voorlezen”, of hoe men deze vorm van lezen noemen wil. Het is wel opmerkelijk, dat juist over dit hardop-lezen in de paedagogische literatuur zo weinig te vinden is, en het is te vrezen, dat naarmate de zoeklichten der paedagogische belangstelling scherper gericht worden op het stil-lezen de schaduw, waarin zich deze andere leesvorm geplaatst vindt, des te donkerder zal worden.

De verklaring van dit verschil in belangstelling ligt wel enigszins voor de hand. Het stillezen, als een middel tot toetsing en oefening van het intellect, baant de weg tot het verwerven en onderhouden van kennis in zovele leervakken, dat het geheel past in ons zo sterk intellectueel-georiënteerd onderwijsstelsel. Bij de propaganda voor het stillezen wordt dan ook zeer de nadruk gelegd op de betekenis, die deze vorm van lezen heeft voor de intellectuele ontwikkeling.

Het zou m.i. te betreuren zijn, indien nu ook al bij het leesonderwijs het zwaartepunt geheel in deze richting zou worden verschoven. Wordt er in zaken van onderwijs niet te dikwijls vergeten, dat er nog andere waarden bestaan naast de intellectuele ontwikkeling? Wordt bijvoorbeeld bij ons huidig onderwijssysteem niet te weinig aandacht besteed aan het gesproken woord? Is daarin het aesthetisch en kunstzinnig element niet al te zeer in de verdrukking geraakt? En is het niet daarom, dat een onderdeel van het onderwijs, dat stellig in staat is dit element te versterken en dat dienstbaar te maken is aan de ontwikkeling van het gesproken woord, nimmer naar de achtergrond mag worden gedrongen door bij het leesonderwijs het accent al te zeer te verleggen?

Indien ik dan ook op het ogenblik opkom voor het luid-lezen, dan is dit volstrekt niet, omdat ik tegen het stillezen, maar alleen omdat ik vóór het hardop-lezen ben. De grote betekenis van de eerste leesvorm erken ik gaarne; het zij mij echter vergund voor de tweede meer belangstelling te vragen.

Stil-lezen en luid-lezen zijn in wezen geheel verschillend en beogen ook een verschillend doel, iets wat naar ik meen niet steeds voldoende wordt gerealiseerd. Het is misschien wenselijk dit even te verduidelijken:

Bij het stil-lezen zijn feitelijk slechts twee personen betrokken: schrijver en lezer; bij het hardop-lezen daarentegen

drie: schrijver, lezer en toehoorder. In tegenstelling met het stil~~le~~zen, dat alleen een opnemen is, een rechtstreekse over~~dr~~acht van de gedachten van den schrijver op den lezer, bedoelt het hardop~~le~~zen het overdragen van de gedachten van den schrijver via den lezer aan een *derden* persoon, den toe~~ho~~order, die hier feitelijk de hoofdpersoon is geworden. Immers zonder toehoorder heeft het hardop~~le~~zen zijn zin verloren, indien althans niet de lezer tevens als hoorder op~~tr~~eedt, zoals wel eens zal gebeuren, als hij zelf van de klank~~sch~~oonheid van de taal wil genieten.

Terwijl dus bij het stil~~le~~zen voor den lezer de opneming van het gelezene einddoel is, betekent deze opneming bij het hardop~~le~~zen slechts een tussenstadium; de overdracht van lezer op toehoorder is hierbij einddoel.

Men zou ook kunnen zeggen: Bij het stil~~le~~zen gaat het uitsluitend om de belangen van den *lezer*. Bij het hardop~~le~~zen gaat het echter om de belangen van den *toehoorder*. Hij mag eisen, dat het gelezene klaar en duidelijk tot hem komt in zuiver gesproken nederlands, dat hem het opnemen gemak~~ke~~lijk en aangenaam wordt gemaakt en dat hij van de inhoud, de vorm en het taalschoon kan genieten. Daarnaast kan nog de schrijver eisen, dat zijn werk de weergave vindt, waarop het recht heeft. De lezer echter kan geen rechten doen gelden. Hij heeft zich geheel in dienst te stellen van den toehoorder.

Het komt mij voor, dat deze laatste bij het leesonderwijs maar al te zeer wordt vergeten, deze toehoorder, want het gaat hier tenslotte om *zijn* belangen. En het is daarom voor dien toehoorder, dat ik een lans wil breken. Immers de wereld is *vol* toehoorders. In onze collegezalen, rechtszalen, kerken, vergaderzalen, — overal zijn toehoorders. En deze kring heeft zich de laatste jaren nog tot in het oneindige uit~~ge~~breid nu ook onze huiskamers, dank zij de radio, vol toe~~ho~~orders zitten.

Hoe moeilijk wordt het den toehoorder dikwijls gemaakt. Men denke eens aan de vele saaie, eentonige lezingen, waarbij men zachtjes indommelt, aan onverstaanbare pleidooien, uit~~ge~~galmdde preken, toespraken en redevoeringen, die hoe be~~z~~langwekkend ook wat inhoud betreft, toch grotendeels aan den toehoorder voorbijgaan, omdat de voordracht zelfs niet aan elementaire eisen voldoet. Is het niet opmerkelijk, dat de tekst, die de spreker zelf te voren heeft neergeschreven, die dus zijn eigen taal is, die zijn eigen gedachten of gevoelens

vertolkt, die uit zijn eigen pen of uit zijn eigen hart komt, toch dikwijls zo gebrekkig wordt voorgedragen, dat zij zelfs aanvankelijk belangstellende toehoorders niet vermag te boeien? Het is wellicht tal van luisteraars niet eens precies bewust, waardoor een lezing of voordracht hem niet bevalt. Zij vinden de inhoud saai, de compositie verward, terwijl het veel meer de eentonige en onduidelijke voordracht is, die schuld is aan dit oordeel.

Dagelijks kunnen wij ook door de radio ditzelfde opmerken en daarbij bovendien constateren, hoe slecht en onbeschaafd meermalen de uitspraak van het nederlands is. Hoe dikwijls gebeurt het niet, dat een radiospreker zijn tekst zo enerverend slecht voorleest, dat wij na enige tijd het volgen maar liever opgeven. En hoe prettig doet het aan, als wij daarna de stem horen van iemand, die in mooi, zuiver, goed gearticuleerd nederlands op een rustige, natuurlijke, gemakkelijk te volgen en boeiende wijze zijn onderwerp weet voor te dragen.

Goed leesonderwijs zou aan de genoemde bezwaren voor een groot deel kunnen tegemoetkomen. Ik zou niet willen beweren, dat in onze scholen in het algemeen niet genoeg tijd wordt besteed aan het hardop-lezen, maar wel dat deze lessen niet voldoende dienstbaar worden gemaakt aan het bereiken van bovengesteld doel. Vele dezer lessen zijn eigenlijk verkapte lessen in het stil-lezen. De opmerkingen, die gemaakt worden, de vragen, die gesteld worden naar aanleiding van het gelezene, dienen hoofdzakelijk tot tekstverklaring en verruiming van woordenschat, zij behandelen soms ook grammaticale kwesties of houden zich bezig met stijl en taaleigen van den schrijver, — met het lezen zelf en de eisen, die daaraan te stellen zijn, houden zij over het algemeen te weinig verband.

De misvatting omtrent de bedoeling van de leesles blijkt bijvoorbeeld uit het feit, dat daarbij meestentijds de toehoorders ontbreken. Geëist wordt, dat de leerlingen in het leesboek de tekst volgen, dat zij dus meelesen. Meelesen en goed luisteren gaan nooit samen. Eventuele opmerkingen over de wijze van lezen hebben daardoor voor de andere leerlingen nauwelijks waarde. Ook wordt op deze wijze den leerling-lezer het meest natuurlijke en voor de hand liggende hulpmiddel bij het lezen onthouden en wel de wetenschap, dat er toehoorders zijn, die hij duidelijk moet maken, wat hij leest, en

die hij heeft te boeien. Men sluit al van te voren uit, dat de gedachte bij den lezer opkomt: begrijpen ze wel wat ik lees en luisteren ze naar me. En dit toch zou de eerste eis moeten zijn, waaraan moet worden voldaan. Bovendien ontbreekt door het gemis aan toehoorders de natuurlijke contrôle. Ten slotte leert men wellicht het meest van het horen lezen en de daarover gemaakte opmerkingen.

Uit mijn eigen schooltijd herinner ik mij bijvoorbeeld, dat in onze klas een meisje zat, dat op een bijzonder prettige en natuurlijke wijze voorlas en daardoor nogal eens een wat langere beurt kreeg. Toen eens een der andere meisjes daarna moest verder gaan en niet wist, waar zij beginnen moest, verweerde zij zich tegen de gemaakte aanmerking daarover door te zeggen: „maar als ik meelee, kan ik helemaal niet luisteren en zij leest het juist zo mooi”.

Ik ben er trouwens van overtuigd, dat er bij dit meelesen noch van lezen, noch van luisteren sprake is, omdat men niet kan lezen, terwijl men luistert en niet kan luisteren, terwijl men leest.

Dat er bij het leesonderwijs niet veel veranderd is, blijkt mij jaarlijks weer bij gesprekken met aankomende leerlingen op de Toneelschool, waarvan de meesten een of andere Middelebare School, enkelen ook een Kweekschool of U.L.O.-School hebben doorlopen. Zij maken over het algemeen dezelfde opmerkingen en uiten dezelfde klachten over het genoten leesonderwijs, waarvan de gegrondheid trouwens bij het jaarlijks afgenomen toelatingsexamen duidelijk blijkt. Aan alle examinandi wordt daarbij een betrekkelijk eenvoudig stuk proza ter voorlezing gegeven. Men zou mogen verwachten, dat jonge mensen, die een dergelijke loopbaan kiezen bij uitstek goede lezers zijn. Dit is over het algemeen niet het geval. Wat een saaie, eentonige leesdreun hebben de meesten, hoe onzuiver wordt dikwijls de taal gesproken, hoe slecht is bovenal de articulatie. En hoe onecht wordt de toon, hoe onnatuurlijk, vol pathos en vals sentiment, zodra het te lezen proza gedachten of gevoelens omvat, die het hart moeten treffen. Aan begrip ontbreekt het den leerling meestal niet; de stijl, de geest, waarin het gelezene staat, blijkt hij bij nader onderzoek ook wel te doorvoelen, doch het vermogen dit begrip op de toehoorders over te brengen ontbreekt hem ten eenemale. Slechts een enkele onder hen heeft een aardige, frisse, natuurlijke toon, waarnaar de toehoorder met genoegen

luistert, zonder gehinderd te worden door storende eigenaardigheden of slechte uitspraak. En toch zou dit ook voor de anderen niet zo moeilijk te bereiken zijn geweest. Want het blijkt steeds weer opnieuw, dat in betrekkelijk korte tijd deze schoolse leesdreun, deze slechte aanwendsels zijn af te leren, waardoor vanzelf de zuiverheid van toon te voorschijn komt en een gezonde basis wordt gelegd voor de versterking van het expressievermogen.

Bij bespreking van deze aangelegenheid met personen uit de onderwijswereld wordt wel eens de opmerking gehoord, dat de resultaten van het leesonderwijs weliswaar niet bevredigend zijn, maar dat het bereiken van betere uitkomsten niet wel mogelijk is, omdat het werkelijk goed „lezen” een kwestie van individuele aanleg zou zijn, in zekere zin een kunstuiting, waaraan nu eenmaal niet zo heel veel te doen is en waarmee de school zich toch bezwaarlijk kan bezighouden. Maar dit is een volkomen verkeerd inzicht. Goed lezen en spreken is stellig niet een kunst en het behoort ook niet als zodanig te worden beschouwd. „Aller Kunst musz das Handwerk vorausgehen”, zegt Goethe. Voordragen is een kunst, maar goed lezen en spreken is het vak, dat aan deze kunst voorafgaat. Het opmerkelijke nu is, dat vele leerlingen, die op school de naam hebben van goed te lezen in werkelijkheid aan het voordragen slaan en dat zij dus een „kunst” gaan beoefenen zonder feitelijk het „vak” te kennen. Hetzelfde merkt men dan ook op bij zovele dilettantvoordragers. Op dit gebied valt een bedenkelijke wansmaak en een opmerkelijk gebrek aan kritiek te constateren. Vals pathos, gezwollen rhetoriek, machteloos gedeclameer zijn het onkruid, dat welig groeit op de ongecultiveerde akker van het expressievermogen.

Stellig wordt dus niet van de school verlangd een stap in de richting van kunstbeoefening. Maar waar dus het leesonderwijs op de scholen hierdoor aan een zekere grens gebonden is, een grens, die zich intussen beter laat aanvoelen dan nader omschrijven, daar mag toch aan de andere kant deze grens ook niet al te eng worden getrokken en de leesles alleen worden beschouwd als te dienen tot het verwerven van een vlotte leestechiek.

In de leesles moet de basis gelegd worden voor de vorming en de verbetering van het mondeling expressievermogen en tot meer zelfs. De goede leesles moet den leerling bewust doen worden de kracht en de schoonheid van de gesproken

taal. Wil men bij het lezen — en ik heb hierbij het oog op het stil voor zich zelf lezen van literair proza en poezie — ten volle genieten van de taal, dan dient men deze niet alleen te zien, maar ook als het ware te horen. Daartoe moet ontwikkeld worden het gevoel voor de klankwaarde van ieder woord, voor de klankwaarde van iedere zin. En hierbij bedoel ik niet alleen de aesthetische waardering, maar ook het begrip van de betekenis, de noodwendigheid en de kracht van het woord, van de zin. Er moet dus bij de leesles alles op gezet worden om de klankwaarde, de stijl, de betekenis, de kracht van het gelezene tot zijn recht te doen komen.

Er is echter meer. Om goed te lezen moet men de tekst klaar en duidelijk uit elkaar halen, hoofdzin van bijzin of tussenzin onderscheiden, de betekenis van leestekens en voegwoorden snel en scherp aanvoelen. *Bien lire, c'est bien ponctuer*, zegt Legouvé¹⁾. Het leesonderwijs moet er op gericht zijn om het uit elkaar halen van de tekst aan de hand van leestekens en andere indicaties te automatiseren. Bij het hardop-lezen moet de lezer bovendien voortdurend letten op de stilistische eigenaard van lectuur, hij moet deze snel en zuiver kunnen aanvoelen en zich aanpassen aan de stijl, aan het rythme van verschillende schrijvers. Dit alles kan niet nalaten zijn gevoel voor stijl en taal te helpen ontwikkelen en dus van invloed te zijn ook op zijn schriftelijk expressie-
vermogen.

Hoewel dus het leesonderwijs stellig een veel wijdere strekking heeft dan het aanleren van een behoorlijke leesteknik, het spreekt wel van zelf, dat deze laatste steeds als grondslag en uitgangspunt van al het andere dient te worden beschouwd en dat daarop slechts zeer geleidelijk en in harmonie met de gehele geestelijke groei van den leerling kan worden voortgebouwd.

Van de jongere lezers is uit den aard der zaak niet meer te verlangen dan dat zij op een eenvoudige, natuurlijke, klare en duidelijke wijze lezen en daarbij goed gearticuleerd, zuiver en gemakkelijk verstaanbaar spreken. Dit te bereiken zal dikwijls reeds moeilijk genoeg zijn.

Het is wellicht niet onaardig in dit verband aan te halen

¹⁾ Legouvé, *La lecture en action*. Paris.

wat door J. H. Swildens¹⁾ meer dan 150 jaar geleden daarover werd geschreven als 5e leesregel in het Vaderlandsch A=B=Boek:

„Men moet aangenaam leezen; dat is, niet te hard en niet te stil; niet te schielyk en niet te langzaam; niet slaaperig, niet binnensmonds, niet eentoonig, niet zingend; maar opgewekt; met een klare stem, levendig, en met dien nadruk en die veranderingen van toon, welke met de aard der zaaken, die men leest, overeenkoomen. „Met één woord, men moet zo leezen gelyk men natuurlyk spreekt.” Anders is immers de toon van vraagen, anders die van vertellen, anders die van zich verwonderen, anders die van gebieden, anders die van bidden of verzoeken, enz....”

„De onaangenaamheid in het leezen ontstaat uit verschillende oorzaken. Ik zal slechts de twee volgende hier noemen:

„1. daar uit dat men duidelyk meent te leezen, wanneer men alle lettergreepen en elk woord min of meer even lang of nadruklyk uitspreekt. Aldus leest men doorgaans in de Kerken en in meest alle onze Kinderschoolen. Doch zulk een leezing strydt geheel en al tegen den aart van onze taal. Geen mensch spreekt immers zo.

„2. daar uit, dat men meest alle woorden en zindeelen op den zelfden toon uitspreekt, of wel met eene altyd gelyke verheffing of daaling, zonder op de zin der woorden te letten; waardoor dan ook de geheele leezing eene soort van eentoonig en walgelyk gezang wordt, zonder nadruk, zonder gevoel en dus min of meer zonder verstaanbaarheid.”

„Men moet, hoe hard men ook leeze, evenwel altyd die veranderingen van toon hebben, die men in de dagelyksche samenleving heeft, waardoor men natuurlyk spreekt.”

Aan de oudere lezers en ik denk hierbij vooral aan hen, die voortgezet onderwijs genieten, kunnen naast deze elementaire eisen geleidelijk hogere gesteld worden. Getracht moet worden bij deze leerlingen in gelijk tempo met hun algemeen geestelijke groei en met de ontwikkeling van hun inzicht in taal en stijl het expressievermogen te verruimen. Zij dienen zich daarbij bewust te worden van de middelen, waarover dit expressievermogen beschikt; de accentuatie, de modulatie, de toonhoogte en de zinsmelodie, het tempo en de nuancering

¹⁾ Vaderlandsch A=B=Boek voor de Nederlandsche Jeugd, te Amsterdam bij W. Holtrop. 1781.

van tempo, de toonsterkte en de variaties daarin, de afbreking en de pauzering.

Het spreekt vanzelf, dat het nimmer de bedoeling kan zijn over dit alles theorieles te gaan geven, want zo ergens dan is hier alle theorie grauw. Bedoelde begrippen behoren den leerling door de praktijk te worden bijgebracht. Men zal uit de aard der zaak wel eens met de leerlingen over deze onderwerpen spreken en hen bijvoorbeeld opmerkzaam maken op het effect van accent en modulatie door hen te laten zien hoeveel verschillende betekenissen eenzelfde zin kan krijgen door verplaatsing van accent of door verandering van modulatie. Hoe bijvoorbeeld aan een zo eenvoudig zinnetje als: nam dit meisje die appel? alleen al door middel van het accent vijf verschillende betekenissen kan worden gegeven: nam dit meisje die appel, of kreeg ze die? nam dit meisje die appel of dat andere meisje? enz. Men zal misschien wel eens doen horen, hoe het gehele karakter van eenzelfde zin kan veranderen door wijziging van modulatie, hoe deze daardoor vragend, bevelend, verwonderd, misprijzend, verontwaardigd klinken kan. Zo zal men ook de leerlingen er op attent kunnen maken, hoe men alleen door verschil in tempo, zonder bijzondere accentuering en verandering van toonhoogte duidelijk een hoofdzin kan doen uitkomen tegenover bijzin of tussenzin. En hoe men ditzelfde ook bereiken kan door nuancering van pauzes.

Maar tenslotte zal men het uitsluitend van de praktische oefening moeten hebben, van het geven van het goede voorbeeld, van het voortdurend wijzen op gemaakte fouten, vooral ook van het doen „horen” hiervan door de foutieve zin na te zeggen, van het luisteren naar elkaar. Persoonlijk heb ik de snelste resultaten gezien door het herhalen van de gemaakte fout. Immers de lezer hoort aanvankelijk bijna nooit zijn eigen fouten en wordt hierop pas attent gemaakt door het nazeggen daarvan door een ander.

Opzettelijk getheoretiseer is ook daarom te vermijden, omdat dit dikwijls schadelijk is aan het treffen van een spontane, natuurlijke toon. En het behouden of verkrijgen daarvan is toch wel het allerbelangrijkste. Om dezelfde reden moet men bij het geven van een voorbeeld teneinde een bedoeling te verduidelijken alle opzettelijke overdrijving vermijden. Opzettelijkheid en geforceerdheid van toon zijn dikwijls het resultaat van te nadrukkelijk gegeven lessen.

Het enige, waarop wèl voortdurend gewezen mag en moet worden, is het belang van een goede indeling der pauzes, waar bij dan de ademhaling zich vanzelfsprekend moet aansluiten.

Naast deze min of meer technische bemerkingen treden er voor de rijpere leerlingen factoren op van diepere betekenis. Zij moeten zich bewust worden, dat zij zich rechtstreeks tot den toehoorder hebben te richten, dat zij al lezende den schrijver als het ware personifiëren, dat zij den toehoorder de indruk hebben te geven, dat het de schrijver is, die zich tot hen richt, alsof de woorden, de gedachten op het moment zelf ontstaan.

Een volgende stap is, dat de lezer moet trachten, zich zo in de tekst in te leven, zich daarvoor zo te interesseren, dat bij hem de wens opkomt om ook den toehoorder met zijn interesse te overtuigen, te boeien, mee te slepen. Deze behoefte om den toehoorder voor zijn tekst te winnen brengt bij den lezer vanzelf een zekere spanning te weeg, die hem doet zoeken naar de middelen om dit doel te bereiken, middelen, die dan dikwijls spontaan gevonden worden en diepte, warmte, kleur aan het gelezene geven.

Het is zoals Herman Robbers¹⁾ zegt: „Lezende moet ge U inspannen, lezende moet ge medewerken — ik herhaal: niet met Uw intellect alleen, maar met àl Uw zinnen en àl Uw ziel.” Dit alleen is waarlijk lezen!

Maar het is duidelijk, dat we hiermee dan ook genaderd zijn tot de boven reeds genoemde grens tussen lezen en voordragen. Ik weet zeer goed, dat zeker niet alle leerlingen deze grens zullen kunnen bereiken, maar ik ben er evenzeer van overtuigd, dat bij goed geleid leesonderwijs dit althans voor velen mogelijk zal blijken. Maar dan zal ook degene, die dit onderwijs heeft te geven, hiervoor evenzeer boven de materie, die hij onderwijst, moeten staan, als dit voor andere vakken van onderwijs het geval is. Hij zal zijn expressie- vermogen terdege moeten hebben ontwikkeld, een zeer geoefend oor moeten bezitten en een gevoelig onderscheidings- vermogen en smaak moeten hebben gecultiveerd.

Dit alles waait in den regel iemand maar niet zo aan. Ook hiervoor is studie, in ieder geval bewustwording nodig. Het wil mij voorkomen, dat over de moeilijkheden van dit vak wel eens wat te lichtvaardig wordt geoordeeld. Dat men

¹⁾ Nieuwe Taalgids 1914, 199.

dikwijls deze moeilijkheden zelfs niet kent en ziet. Het is bij de opleiding van de a.s. onderwijzers en evenzeer bij die van de a.s. leraren, dat hieraan de aandacht moet worden besteed, die het onderwerp verdient. Nu de laatste tijd meer dan vroeger het geval was bij de academische opleiding der leraren aandacht wordt besteed aan de paedagogiek, aan de algemene en de speciale didactiek van het leervak, vooral ook aan de practische oefening door middel van hospiteren, etc. — kortom aan de directe voorbereiding voor de praktijk van het onderwijs, mag stellig verlangd worden, dat deze aandacht ook ten goede komt aan de oefening van het mondeling expressievermogen.

Van grote betekenis voor dit mondeling expressievermogen is nog de uitspraak. Het is een verheugend feit, dat hieraan de laatste tijd — gesteund door de verklaringen in de Troonrede — in de pers en in tijdschriften meer aandacht wordt besteed. Een goede uitspraak hangt ten nauwste samen met goed lezen. Teneinde niet misverstaan te worden wil ik hierbij opmerken, dat het in dit verband niet gaat om de tegenstelling tussen de zuiver nederlandse, de algemeen beschaafde uitspraak en het dialektisch spreken, maar om de tegenstelling tussen goedgearticuleerd, zuiver, duidelijk spreken en ongearticuleerd, slap, slordig, nonchalant, onduidelijk spreken. Over de dialecten en de wenselijkheid van behoud daarvan kan tenslotte verschillend geoordeeld worden, de slordige, ongearticuleerde, onbeschaafde uitspraak zal wel bij niemand verdediging vinden.

De aandacht, die op de scholen aan de uitspraak besteed wordt, is stellig onvoldoende te achten, als men deze bijvoorbeeld vergelijkt met de aandacht, die aan het zuiver schrijven wordt gegeven. Men zou mogen verwachten, dat goed spreken en goed spellen althans als gelijkwaardig zouden worden beschouwd. Maar ook hier zien wij bij het onderwijs een onderschatting van het mondeling tegenover het schriftelijk expressievermogen.

En toch: een slordige, ongearticuleerde uitspraak wekt de indruk van een slechte opvoeding, bestempeld iemand met het etiket onbeschaafd. Ik zou in dit verband niet willen pleiten voor een apart spreekonderwijs op de scholen, hoe wenselijk dit misschien ook zou zijn. Ik weet maar al te goed, dat daarvoor op het overladen lesrooster thans geen plaats

kan worden ingeruimd. Maar dan is ook de leesles de aangewezen gelegenheid tot verbetering van de uitspraak. Indien daarop van het aanvankelijk leesonderwijs af voortdurend wordt gelet, door het verbeteren van fouten, door het tegenover elkander plaatsen van de verkeerde en de goede uitspraak zal men stellig tot verrassende resultaten komen. Deze zullen afhangen van overtuiging en toewijding voor de goede zaak, van kennis van dit onderwerp, van de eigen zuivere uitspraak en bovenal van het bezit van een gevoelig en geoeffend gehoor.

Indien ik hierboven het goed recht van het hardop-lezen heb trachten te bepleiten en daarbij enkele opmerkingen heb gemaakt over de daaraan te stellen eisen, dan is dit dus niet alleen terwille van dit lezen zelf, maar vooral, omdat m. i. goed hardop-lezen de beste vooroefening is voor goed spreken en omdat daarom dit onderwijs van bijzonder belang te achten is voor allen, die later een ambt zullen bekleden, waarbij veel en goed spreken een grote factor uitmaakt: voor de toekomstige predikanten en advocaten, voor de aanstaande docenten, onderwijzers, leraren, professoren, voor de latere verenigingsleiders en politici, en tenslotte... ook voor al hun toehoorders.

HET VERSLAGOPSTEL

Een nieuwe methode voor het Godsdienstonderwijs?

DOOR

P. TEN HAVE.

Prof. Kohnstamm heeft in het Aprilnummer 1932 van dit tijdschrift in een artikel onder het opschrift „Bijbelkennis en Openbaar onderwijs” zowel de schoolboekjes „Bijbelfragmenten” van wijlen G. Flipse¹⁾ als mijn catechisatieboekjes „Lezen en Verstaan”²⁾ breedvoerig besproken. Daarbij ook de methode, in dit laatste werkje toegepast, aan een critische bespreking onderworpen. Hieruit moge ik enkele woorden aanhalen, omdat ik thans in de gelegenheid ben hierop in te gaan.

¹⁾ Uitg. J. B. Wolters, Groningen 1931.

²⁾ Uitg. Weesinrichting, Neerbosch, 4 deeltjes, resp. 56, 100, 80, 88 bl., 1930—1935.

Zo schrijft *Prof. Dr. Ph. Kohnstamm* op bl. 43v van genoemde jaargang van dit blad:

„Didactisch heb ik aanvankelijk een ernstig bezwaar tegen het gebodene niet kunnen onderdrukken in zoverre dat de verwijzingen naar nauwkeurig aangegeven Bijbelverzen, die de auteur achter elk van zijn Vragen plaatst, een groot deel van de bedoeling te niet zou doen, die de titel uitdrukt. Op deze wijze — zoo schreef ik den auteur — bereikt gij niet een werkelijk zoeken en vinden, maar op zijn hoogst een „mechanisch opzoeken”. Daartegenover beval ik aan de methode van het „verslagopstel”, die haar sporen proefondervindelijk, zij het op ander terrein, reeds heeft verdiend.”

Tot zover *Prof. Kohnstamm*¹⁾. Het is mij thans te doen om het laatstgenoemde, de methode van het verslagopstel. Toch mag ik in het voorbijgaan wel even iets opmerken over de *verwijsplaatsen* achter de vragen, waartegen *Prof. Kohnstamm* bezwaar koesterde, doch die blijkbaar, volgens erkenning in ditzelfde artikel, vanwege de methodische achterstand in het catechetisch onderwijs, nog niet geheel gemist konden worden. In de verdere deeltjes en de latere drukken van mijn catechisatieboekje heb ik aan de vragen met verwijsplaatsen er enige zonder deze toegevoegd, terwijl ik in mijn leerboekjes voor het voortgezet onderwijs, thans in bewerking, en bij de fa. J. B. Wolters ter perse, deze verwijsplaatsen geheel heb laten vervallen. Ik heb goede hoop dat op deze wijze de wens van *Prof. Kohnstamm* toch nog in vervulling mag gaan, n.l. dat hij den sprong van „mechanisch opzoeken” naar „lezend verstaan” in dit onderwijs nog zou mogen beleven (bl. 44).

Deze zomer heb ik de gelegenheid, met een kleine groep leerlingen een proef te nemen met de methode van het *verslagopstel*, dankbaar aangegrepen. Door bijkomende omstandigheden is deze proef, zeer tot mijn spijt, niet geheel tot zijn recht gekomen: de leerlingen hadden, vanwege de zomerdag, niet altijd voldoende tijd voor het werk beschikbaar. Maar, voorzover de proef werkelijk genomen is, is deze m. i. ook geheel geslaagd. En, ofschoon men bij een proef, op zulk een kleine schaal genomen, niet te voorzichtig kan zijn met zijn conclusies, en ze dus met groot voorbehoud worden gegeven, toch lijkt het mij gewettigd en van betekenis erover te schrijven, juist opdat hiermee zal worden voortgegaan,

1) Verg. het Naschrift p. 344.

en de bruikbaarheid ook verder in de practijk mag worden getoetst.

De *klas* bestond uit 10 leerlingen, waarvan 4 meisjes, alle tussen 15 en 20 jaar, uit godsdienstig belangstellende gezinnen, en zelf ook kerkelijk meelevend, doch uit eenvoudige kring, en zonder meer schoolontwikkeling dan de lagere school en een enkele vervolgcursus te hebben afgelopen.

Als *stof* was gekozen: Onze Kerk (de Ned. Herv. Kerk). In 9 lessen werd gesproken over: 1. Vorming. 2. Hervorming. 3. Hervormde Kerk. 4. De richtingen. 5. De tegenwoordige toestand. 6. De Kerkorde. 7. Verhouding tot de Geref. Kerken (Afscheiding en Doleantie). 8. Idem tot de overige, kleinere, kerkgenootschappen (Luth., Doopsg., Rem., e. a.). 9. De Eredienst.

Zelf *behandelde* ik deze stof, doordat ik in vrije voordracht, van enkele aantekeningen, het onderwerp voor hen uiteenzette, nu en dan afgewisseld door het voorlezen van een citaat uit een eenvoudig studieboek, ook van de hand van niet-geestverwanten. Waar nodig gaf ik enkele namen, jaartallen, schema's en tabellen op het wandbord.

Ondertussen zaten de leerlingen te luisteren, en naar eigen goedvinden *aantekeningen* te maken van wat ze hoorden en zagen. Met belangstelling werd er geluisterd, de potloden waren ijverig in de weer, en soms werd met een vraag geïnterrupteerd.

Deze aantekeningen, natuurlijk met de nodige taalfouten, toonden dat men toch in belangrijke opzichten de stof in zich had opgenomen, en ook de zin ervan had verstaan. Duidelijker nog bleken deze eigenschappen in de *opstellen*, die (voorzover de tijd het toeliet) thuis naar de aantekeningen werden gemaakt.

De *bedoeling* van deze cursus, naar stof en methode, was, hun de nodige kennis hiervan bij te brengen, maar dit niet slaafs, zodat het onverteerd werd overgenomen, doch zo, dat de leerling zelf had te horen, wat er gezegd werd, hieruit had te horen, wat hij begreep, en wat hem van belang bleek, hieruit het voornaamste kort op te schrijven, en dit zelfstandig in een opstel te verwerken, waaruit bleek, in hoeverre hij de stof meester was, en deze inderdaad had verwerkt, en zich eigen had gemaakt.

Ik geef graag toe, dat het, voor weinig ontwikkelde leerlingen, een vrij zware proef was. Maar ze hebben zich uit-

stekend gehouden, hadden er zelf schik in, en begrepen, dat ze hier iets aan konden hebben, omdat het niet alleen hun kennis vermeerderde, maar vooral hun *inzicht* verdiepte. Het dwong hen zich critisch rekenschap te geven van het gehoorde. Daarom juist die citaten, vooral ook van niet-geestverwanten. Ze kregen zo inzicht en verschillende kijk op dezelfde zaak. B.v. hoe men vanuit de Geref. Kerken de Herv. Kerk beschouwt, en tevens, wat men hierbij over het hoofd ziet.

Ik meen, dat de vraag, in de titel van dit opstel gesteld, met het bovenstaande reeds in *bevestigende* zin beantwoord is. Al zal hierbij nog nader onder de ogen moeten worden gezien, in hoeverre dit antwoord geldt, en aan wat voor bepalingen deze bevestiging nog moet worden gebonden.

Het godsdienstonderwijs in de Ned. Herv. Kerk omvat, volgens art. 1 van het desbetreffende reglement dezer Kerk, het onderricht in het Bijbellezen, in de Bijbelse en kerkelijke geschiedenis, en in de Christelijke geloofs- en zedeleer.

Men zou deze vakken kunnen onderscheiden in letterkundige, historische en systematische. Deze onderscheiding betreft natuurlijk alleen de vorm, niet het wezen. Letterkundig staat hier dus niet in tegenstelling met theologisch, maar ter nadere bepaling hiervan. Evenzo de beide andere genoemde qualificaties.

Voor welke van deze vakken is de voorgestelde methode nu bruikbaar? Niet voor de letterkundige, het *Bijbellezen*. Omdat dit niet geschiedt bij wijze van illustratie van het gehouden betoog, zodat dit laatste de hoofdzaak vormt, maar omdat juist de Bijbel hier de bron is, waarvan het betoog het illustratief hulpmiddel is. Hiervoor zal dus de methode, gevolgd in mijn „Lezen en Verstaan”, met dankbare gebruikmaking van de verbetering, door Prof. Kohnstamm voorgesteld, voor zover deze mogelijk is, moeten worden gehandhaafd.

Ook niet voor de systematische vakken: *Geloofs- en Zedeleer*. Zeker niet, waar deze streng kerkelijk worden gegeven, dus aan de hand van een der belijdenisgeschriften (b.v. Ned. Geloofsbelijdenis, Heid. Catechismus, Kort Begrip, of liturgische formulieren). Hier vormt wederom het letterkundige, de litterair gefixeerde bron, de hoofdlijn. Maar, naar ik meen, ook niet, waar deze vakken, in vrijere vorm, als „geloofsleer” meer individualistisch, worden gegeven. Omdat hier een prac-

tisch bezwaar in den regel zal overheersen, n.l. dat zulke behandeling van deze stof voor leerlingen, die geen systematisch denken gewoon zijn, te weinig houvast biedt.

Blijven over de historische vakken, de Bijbelse en de kerkelijke geschiedenis. Nu staat de *Bijbelse geschiedenis* in nauw verband met de Bijbel. Daarom verdient het m.i. de voorkeur deze, voor oudere leerlingen, te combineren met het Bijbellezen. Hier vervalt dus ook de methode van het verslagopstel. En jongere leerlingen, van de leeftijd der lagere school, zijn voor deze methode stellig nog niet rijp. Zodat daarmee praktisch de gehele Bijbelse geschiedenis wegvalt als debiet voor deze methode.

Zo blijft alleen over de *kerkelijke geschiedenis*. En hier meen ik, dat juist het verslagopstel zijn grote kansen heeft. Op dit terrein werd bovengenoemde, geslaagde, proef genomen. Op dit terrein wordt juist nog naar een goede methode gezocht, die zelfstandig leert verwerken.

Hier is de leren-lezen methode van Lezen en Verstaan niet toe te passen, om de eenvoudige reden, dat we hier niet uit kunnen gaan van een vaste, gefixeerde bron, die normatief is. Hier wordt steeds nog gevraagd naar een goede methode, een doelmatige handleiding. Meermalen is mij reeds gevraagd een handleiding samen te stellen voor de kerkgeschiedenis, zoals ik het voor het Bijbels onderwijs mocht geven. Maar de gewijzigde stof vraagt om een gewijzigde methode. Ik heb goede hoop, dat deze in het verslagopstel zal kunnen worden gevonden.

In de kerkgeschiedenis heeft men niet een gefixeerde letterkundige bron, die men de leerlingen in handen kan geven, heeft men wel voldoende zakelijk materiaal, dat betrekkelijk gemakkelijk excerpeerbaar is. *Op dit terrein* lijkt mij genoemde methode mogelijk en bruikbaar.

Echter *niet in alle gevallen*. De klassen zullen niet te groot mogen zijn. Omdat voldoende contact tussen docent en elken leerling nodig blijkt. De leerlingen niet al te jong, omdat anders de taak te zwaar wordt. De ontwikkeling niet minder dan in bovengenoemde proef, al bleek dit reeds voldoende.

Ik vraag me af, of deze methode niet, naast de kerkelijke *catechisaties*, vooral ook voor het godsdienstonderwijs op *onderwijsinrichtingen* geschikt zal blijken te zijn. Hier is men aan zelfstandige arbeid gewend. Hier kent men deze methode reeds door gebruik in andere vakken. Hier wordt het mecha-

nische van buiten leren wel het meest verfoeid. Hier is zelfwerkzaamheid wel het meeste nodig. Hier wordt het gebruik van deze methode gesteund door dat in andere vakken, en geeft het op zijn beurt hieraan weer steun.

De *voordelen* van de „individuele werkmethode”, zoals die door Dr. ter Haar¹⁾ op het godsdienstonderwijs wordt toegepast, vooral van de individuele zelfwerkzaamheid der leerlingen, worden hierin aangetroffen. Het voornaamste *na*deel hiervan, dat van te weinig rechtstreeks persoonlijk contact tussen docent en leerling, is hier uitgeschakeld.

Mochten deze vermoedens in voortgezette proefnemingen juist, en de methode dus doelmatig blijken, dan zullen, voor algemene toepassing, nog enige *leermiddelen* gewenst zijn. Een naslawerkje voor den leerling, b.v. alphabetisch, als woordenboekje ingericht, vooral zeer beknopt te houden! En een meer uitvoerige handleiding voor den docent, met veel aanwijzingen van allerlei litteratuur, voor eigen oriëntatie en ter citering op de les. Ten slotte enige leerplannen en schema's van behandeling.

Nog èèn vraag dient gesteld. Is er geen innerlijke samenhang tussen *stof en methode*? (Stellig²⁾). En is een methode, bruikbaar voor het profane onderwijs, dan zo maar over te nemen voor het godsdienstonderwijs? Of doet men daarmee de zo geheel andersoortige stof ook geweld aan? Deze mogelijkheid moet men stellig onder de ogen zien. Hierop heb ik genoemde methode ernstig onderzocht, maar, voor het vak kerkgeschiedenis, geen enkel bezwaar kunnen vinden. Het is niet onmogelijk, dat dit er toch is, en pas bij voortgezet onderzoek zal blijken. Dan moeten we onze methode opgeven of wijzigen. Maar zolang in dit opzicht geen wezenlijke bezwaren aan den dag treden, kan men zonder principieel bezwaar deze methode gebruiken.

Ik hoop zeer, dat deze proef door andere wordt gevolgd, en dat ook daarbij dezelfde gunstige *resultaten*, zonder goede bezwaren, zullen worden bereikt.

Noordlaren.

¹⁾ Dr. B. ter Haar, „Catechetische moeilijkheden en mogelijkheden”, Uitg. Van Gorcum & Comp. Assen, 1934, bl. 100 vv.

²⁾ Vgl. b. v. Th. Heckel, „Zur Methodik des Evang. Religionsunterrichtes”, Kaiser-Verlag, München, 1930, 115 S. passim.

NASCHRIFT

DOOR

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM.

Om misverstand te voorkomen, stel ik er prijs op bij deze verwijzing naar mijn artikel van April '32 de volgende kanttekening te plaatsen. Wij (d. w. z. het Nutsseminarium en zijn medewerkers) hebben sedert dien voor het werk, waarbij wij in onze onderzoekingen het eerst het verslagopstel invoerden: de vorming en toetsing van de „theoretische intelligentie” van kinderen van 12- à 13-jarigen leeftijd, verbeteringen ingevoerd met de „analytische” vragen en de opstelreconstructie, niet aan de hand der eigen aantekeningen der kinderen. Ook hebben wij het voorlezen of voordragen van de stof, vervangen door het lezen door de kinderen zelf, die de tekst, althans bij de vragenbeantwoording, ter beschikking moeten blijven houden. Mededeling 24 geeft daarvan op menige plaats rekenschap. (Zie het Register onder Verslagopstel).

Het schijnt mij daarom niet overbodig er uitdrukkelijk op te wijzen, dat de motieven, die bij deze wijziging voorzaten, bij de proef van Ds. ten Have niet gelden. Hij heeft te doen met leerlingen van 15—20 jaar. En hij heeft niet allereerst te doen met „vorming en toetsing van theoretische intelligentie”, maar met godsdienstonderwijs, waarin het emotionele element — naar wel geen nader betoog behoeft — een geheel andere rol speelt. Reeds om deze reden, de noodzakelijkheid der gevoelsoverdracht, is het levende woord van den docent hier geheel onmisbaar, wat natuurlijk niet zeggen wil, dat ook het stil-lezen hier niet soms op zijn plaats kan zijn. Maar daarbij komt dan nog het belangrijke leeftijdsverschil. Wat voor de vorming der „theoretische” intelligentie van 12- of 13-jarigen nog verbeteringen behoeft, kan voor veelouderen een van de noodzakelijke vormen van onderwijs blijken. Dit geldt in 't bijzonder voor hen, die zich voorbereiden voor het Hoger Onderwijs, waar de mondelinge voordracht, om redenen waarop ik thans niet behoef in te gaan, onmisbaar zal blijven.

Wij betreden hier het nog vrijwel onontgonnen terrein van de denkpsychologische analyse van het M. en V. H. O. Juist daarom acht ik de proef van Ds. ten Have voor dat onderwijs van veel wijder strekking dan het terrein, waarop hij haar in het godsdienstonderwijs speciaal toepast. En het zou mij zeer verheugen, wanneer lezers van dit tijdschrift, die bij het M. O. of V. H. O. werkzaam zijn, zich door de lezing van zijn mededeling opgewekt zouden voelen om te overwegen, in hoeverre ook op hun gebied deze methode zou kunnen worden gevolgd. Wij bezitten bijv. thans het nieuwe boek van Van den Ent en Stavermann, De Kern, dat zich aandient als Leesboek. Het uiterst sobere Voorbericht licht ons echter niet volledig in over de wijze van gebruik. Het komt mij aanvankelijk voor, dat ook voor een deel van de hier geboden stof de methode van het verslagopstel bruikbaar zou zijn. Daarnaast zou een onderzoek — ook voor de Universiteit en het onderwijs aan volwassenen — van betekenis zijn, om na te gaan in welke mate een voorlezen tekst zich in didactisch vermogen onderscheidt van een improvisatie, hetzij dan ten gunste of ten ongunste. Ik moet erkennen, dat

ik zelf — ondanks bijna dertigjarige ervaring als docent en als spreker in vergaderingen, — hierover nog niet veel meer bezit dan vage indrukken. En ik meen uit het volledig ontbreken van literatuur op dit punt¹⁾ te mogen afleiden, dat ook anderen het hierin nog niet veel verder hebben gebracht.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

OVER DE DIDACTIEK VAN DE ONVOLTOOID TEGENWOORDIGE EN VERLEDEN TIJD VAN HET ZWAKKE WERKWOORD.

Er is bijna geen ander gebied in onze geschreven taal, dat ons zoveel moeite en zorgen biedt als de schrijfwijze der in de titel genoemde werkwoorden. Op zich zelf genomen is dat niets bijzonders, ware het niet, dat er een grote teleurstelling bestaat over de resultaten van die moeite en zorgen. Deze teleurstelling beperkt zich niet alleen tot onze eigen kring, maar valt ook daarbuiten te constateren. Nu de spelling Marchant een voor het onderwijs aanmerkelijke verlichting betekent, kan dit probleem in al het licht geplaatst worden, dat het uit de aard van zijn moeilijkheid toekomt. Een moeilijkheid, die dadelijk uiteenvalt in die voor de leerlingen en die voor den onderwijzer i.c. de didactiek. In een school waar het onderwijs meer geïndividualiseerd en op zelfwerkzaamheid is gericht, wordt het probleem veel scherper gevoeld dan in de klassikale school. In de laatste vallen immers de individuele verschillen in de periferie van de belangstelling en het gevaar van dril met schijnresultaten ligt hier veel nader.

Op grond van bovengenoemde bezwaren — die nog verder uitgewerkt zullen worden — komen we tot de volgende vraagstelling:

Hoe moeten we in het licht van de nieuwere denkpsychologie de didactiek van de bovengenoemde leerstof inrichten?

Tot nadere uitwerking der bezwaren, en tot duidelijker demonstratie van de eigenaardige moeilijkheden, gaan wij in grote trekken de lijn na, die tot nu toe gevolgd werd.

Wij beginnen met de onvolt. teg. tijd in de 4e klasse, dus met leerlingen van 9 à 10 jaar. Naar analogie van een werkw. als „lopen”, waar de uitgangen — vooropgesteld, dat de l.l. beschaafd Nederlands kunnen spreken — gehoord kunnen worden, zijn de l.l. in staat — na veel oefening — de redenering: „stam + t” en de handeling uit te voeren. Doordat het geen algemeen geldende regel is, komen er nog lang t's op plaatsen, waar zij niet horen. Er ontstaat op de duur een bedding, die afgewandeld kan worden en waar deze ondieper wordt of vervaagt, kan het analogieleuninkje gegrepen worden om weer in het rechte spoor te komen. Bij sommigen is het leuninkje bij tijden in geen velden of

¹⁾ Een eerste poging, niet wat de voordracht, maar het tekst-lezen betreft, schijnt mij te zijn het boek van S. Etiene, *Expériences d'Analyse textuelle en vue de l'explication littéraire. Travaux d'élèves. Liège, 1935*, waarop ik in dit verband de aandacht zou willen vestigen.

wegen te bekennen en ze verdwalen. De leerkracht zet ze weer bij de leuning of brengt ze op het goede pad. Afgezien van de ontsparingen zo nu en dan, gelukt het om een klas een invuloefening met weinig of geen fouten te laten maken. Met de uitgangen van de onvolt. verl. tijd gaat het evenzo.

Zitten beide tijden er goed „in”, dan komt het grote experiment: een oefening met de tijden door elkaar! Dan gaat het pas goed mis, en in de 5e en 6e klas van onze opleidingsscholen hebben wij nog danig werk om uit deze chaos een toonbare kosmos te krijgen. Slechts door een intensieve training tegen de examentijd weten we het tot een behoorlijk peil op te werken.

Het eigenlijke probleem begint zich dus duidelijk te openbaren in de oefeningen met beide tijden door elkaar. De leerling schijnt hier voor een situatie te staan, waar hij geen uitweg weet en het lijkt of velen door „gissen en missen” hier trachten uit te komen. De zaak schijnt te gecompliceerd en ze hebben, of kennen geen middelen om de moeilijkheid op te lossen. Het is ook inderdaad een moeilijke gang voor het kind, als we nagaan wat nodig is, voordat de uitgang neer² gezet kan worden:

- 1e. opzoeken van gezegde en onderwerp.
- 2e. de tijdsdeterminatie.
- 3e. opzoeken van de stam van het w.w.
- 4e. de van persoon en getal afhankelijke uitgang.

Bovendien hebben we altijd gewild — zij het onbewust, want we wisten niet beter — dat dit proces vanuit het abstracte geleid zou worden, zij het dan ook, dat de schijn gered werd, door eerst de regel z.g. door inductie te laten vinden uit enkele voorbeelden.

Bij individuele bespreking van de fouten bleek herhaaldelijk, dat er maar weinigen in staat zijn deze redenering in abstracto uit te voeren. Vooral de begrippen onvolt. tegenw. tijd en onvolt. verl. tijd schijnen lang leeg te blijven.

Het komt mij voor, dat de moeilijkheden — die voor velen van blijvende aard zijn — voor een deel ontstaan, doordat wij het geheel te veel vanuit ons abstracte denken geprojecteerd hebben, zonder dat wij rekening hebben gehouden met een mogelijk andere denkwijze van het kind. Het is juist hier, dat de denkpsychologische onderzoekingen van Lindworski en zijn medewerkers verhelderend kunnen werken. Zij onderscheiden drie niveaus of Schichten in het denken. De onderste schicht omvat het aanschouwelijke, genomen in de ruimste zin: visueel, motorisch, auditief of combinaties daarvan. Daarboven liggen de Schichten, waarin de *relaties* tussen de aanschouwelijke objecten meer op de voorgrond treden en het aanschouwelijke concrete meer en meer terugtreedt en geschematiseerd wordt. De bovenste Schicht omvat het zuiver aanschouwelijke, het abstracte denken. Het is deze bovenste Schicht, die de aanschouwelijke veelheid van de onderste Schichten ordent, de overzichtelijkheid der begrippen en de doelgerichtheid van het denken waarborgt.¹⁾

Wat ons vooral hierin treft, is het fundament der aanschouwing, dat

¹⁾ Over Denken en leren Denken, door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm. Paed. Stud. Oct. '32, pag. 244/245.

ook voor de taalregels geldt. Zonder de concrete beleving blijven zij lege vaten, waarmee onze leerlingen niets weten aan te vangen, vooral als wij nog nalaten ze te leren, hóe zij ze moeten vullen. „En alle denkfouten, vergissingen en voorbarige generalisaties berusten in laatste instantie hierop, dat het verband tussen de „hogere” en de „lagere” lagen niet voldoende functioneert. Het schematische en onaanschouwelijke denken is onontbeerlijk, om snel, maar vooral veel omvattend te denken, maar het voert ons aan alle kanten tot verkeerde resultaten, wanneer het niet op alle twijfelachtige punten door het aanschouwelijke wordt geverifieerd en gecontroleerd, d. w. z. zodra wij de aanschouwelijke basis onzer generalisatie's overschrijden.”¹⁾ Het is nu duidelijk, dat onze, voor het kind moeilijke taalregels, niet voldoende functioneren. Zij hebben bij hen niet die „ordenende kracht”, die zij in ons bewustzijn hebben, omdat zij bij hen geen kristallisatie zijn van belevingen. Ook niet in die gevallen, waarin de l.l. de regels of de gang z.g. kunnen formuleren, want aan formuleren zijn we pas toe als het geheel door ons heengegaan is. Dit verklaart het verschijnsel, dat er l.l. zijn, die de regels wel z.g. kennen en het toch verkeerd kunnen uitvoeren; het verband met de concrete situatie is dan zoek of liever: is er nooit geweest.

De didactische conclusie, die wij er uit moeten trekken is: de taalregel is niet het begin, maar moet het eind worden van het proces. De vraag is nu: hoe vullen wij de onderste lagen, die de fundamenteen zijn van de abstracte regel? En verder, al zijn de bouwmaterialen aanwezig er zal ook gebouwd moeten worden en dat gaat niet zonder een plan, een methode. Het lijkt me niet te betwijfelen, dat er in het hele proces sprake is van „denken” in de zin, die Prof. Kohnstamm er aan hecht in de omschrijving: „het leren kennen en begrijpend hanteren van categoriale ordeningssystemen, waardoor een onsamenhangende veelheid van aanschouwelijke gegevens geordend en beheersbaar wordt”²⁾.

Voor ons probleem geldt nu een systeem, dat door de l.l. in verband met hun psychische ontwikkeling begrepen wordt en dicht genoeg staat bij het concreet aanschouwelijke.

Het waren deze theoretische beschouwingen en het „aan den lijve” voelen van de moeilijkheden, die aanleiding gaven tot de vraagstelling in het begin van dit opstel en tot het aanvaarden — als de voorlopige oplossing — van het volgende leermiddel:

Twee donkere kartonnen kaarten van $\pm 50 \times 50$ cm, die voor de klas gehangen kunnen worden.

I ONVOLT. TEGENW. TIJD				
E.V.	1	ik leer	baad	rust
	2	jij leert	baadt	rust
	3	hij leert	baadt	rust
M.V.	1	wij leren	baden	rusten
	2	u leert	baadt	rust
	3	zij leren	baden	rusten

II ONVOLT. VERL. TIJD				
E.V.	1	ik leerde	baadde	rustte
	2	jij leerde	baadde	rustte
	3	hij leerde	baadde	rustte
M.V.	1	wij leerden	baadden	rustten
	2	u leerde	baadde	rustte
	3	zij leerden	baadden	rustten

¹⁾ Pag. 246.

²⁾ Nov.nummer pag. 288.

Op de kaarten komen de volgende kleuren voor:

De opschriften, E. V. en M. V. op beide kaarten groen.

Het Rom. cijfer I en de t's op kaart I rood.

Het Rom. cijfer II en de uitgangen op kaart II blauw.

De rest is wit. Het geheel maakt dus, dat de stammen sterk naar voren komen en een scherpe tegenstelling vormen met de kleuren der uitgangen.

De gang van zaken en de consequentie's laten zich — naar het mij voorkomt — het beste illustreren met een concreet voorbeeld.

Uit een invuloef. zijn de volgende zinnen genomen:

— „Waarom kibbel— hij toch altijd met zijn broertje? —

1. Zoek op: de „kern” (= onderw. + gez.).

2. Zoek op: de kaart en de plaats, dus: kaart I, 1e kolom, „hij leert”.

3. Zet de uitgang met rood potlood.

— Gisteren kle— de kinderen zich vlug aan. —

1. Zoek op: de „kern”.

2. Dus: kaart II, 2e kolom: „zij baadden”.

3. Invullen en met blauw potlood de uitgang „den”.

De consequenties zijn de volgende:

De leerling moet, vóór hij invult, zijn pen neerleggen, terwijl hij tot zover bezig is over te schrijven, en dit laatste vereist relatief geen grote geestelijke inspanning. Door dit onderbreken krijgt hij minder kans om in een meer of minder gemakzuchtige attitude van de geest op de gis of zo ongeveer een uitgang neer te zetten. Hij moet gaan denken, hij zoekt de kern op en moet afwegen op welke kaart de kern „past” of „thuishoort”. Bij de vele gelegenheden tot individueel contact met de l.l. kwamen in deze kaartdeterminatie m. i. heel merkwaardige dingen aan het licht. Het duurde altijd even vóór het antwoord kwam. Het bleek, dat ze nagingen in welke sfeer de kern thuishoorde. Het begrip „tijd” kwam niet in hem op. Het antwoord was in 't begin steevast: „de rode kaart” of „de blauwe kaart”, of „de eerste kaart” of „de tweede kaart”. Nu pas, na ongeveer 2 maanden werken, komen er, die de termen „tegenw.” en „verl. tijd” gebruiken. Bij hen is nu een oververzadigde toestand in de concreet aanschouwelijke laag opgetreden en is een sprong naar een hoger niveau gemaakt. Zij hebben bovendien de kaart ook niet meer nodig, dan in twijfelgevallen, dus tot verificatie. Voor mijn gevoel zijn hierdoor vele moeilijkheden, die ontstaan door deze abstracte taalkundige begrippen, opgelost. Door het telkens zich verplaatsen in de tijdssfeer hebben de begrippen inhoud gekregen.

Als nu dus de kern volledig gedetermineerd is, moet de uitgang in de daarbij behorende kleur ingevuld worden. Ook hier valt het accent op de beleving door de inschakeling van het visuele door de opvallende kleur en van het motorische. Dit eist meer van de persoonlijkheid op, dan het doorgaan met inkt.

Tenslotte is het geheel een bepaalde methode om het „uitgangsproblem” op te lossen. Hier komen we terecht in de vraagstelling van Selz: „Als ik de meest doeltreffende oplossingsmethode voor zekere intellectuele operaties heb gevonden, kan ik dan met behulp daarvan proefpersonen, die uit zichzelf niet geslaagd waren die methoden te ontdekken, inzicht geven in die methode, zodat ze ze voortaan ook kunnen hanteren?” En die wordt thans op grond van een reeks onderzoeken:

Über die Erziehbarkeit von Intelligenzleistungen, bevestigend beantwoord. Onder één beding weliswaar, de aangeboden oplossingsmethoden moeten adequaat zijn aan het ontwikkelingsstadium van de geest, die ze zal hanteren¹⁾.

Door de aanschouwelijke momenten is aan deze voorwaarde voldaan. Het is dan ook duidelijk, dat na verloop van tijd het gehele proces naar hogere regionen zal moeten verhuizen. Het geheel heeft dus een voorlopig karakter, maar de sprong naar boven zal niet eerder plaats hebben of de geest moet er rijp voor zijn, en die zal voor ieder verschillend zijn. Tijd en geduldige observatie zullen uitmaken of en wanneer de sprong gemaakt is. Het controlemiddel is betrekkelijk gemakkelijk: zijn er l.l. die geen enkele fout meer maken met de kleuren, dan wordt aan hen toegestaan, verder zonder kleuren te werken. Versvallen zij weer tot teveel fouten, dan moeten ze weer naar de kleuren terug.

Tenslotte nog een enkel woord over de kaarten; zij zijn uitgevoerd in tekenletters en blokschrift en er is zorg gedragen voor een behoorlijke vlakverdeling. Als wij onze leermiddelen ook esthetisch goed verzorgen, zijn zij — voor degenen, die er vatbaar voor zijn — een grotere steun in de opbouw van de aanschouwelijke laag.

J. JONGES.

TIJDSCHRIFTEN.

Die Erziehung X. 2. 1934.

Prof. dr. OTTO ERNST. Zur theorie des Unterrichts Tatsachen und Problemen. Zie 't artikel bl. 300.

E. HÖNSCH. Praktische Lehre für alle Berufe. Zie 't „Citaat”, bl. 310.

H. WENKE. Die pädagogische Lage in Deutschland. (Voortzetting). Studentenschaft und Hochschule. De nieuw benoemde minister Feichert heeft door een reeks decreten 't studentenleven nieuw geregeld. Voortaan zal ieder student zijn twee eerste semesters in een erkend „Kameradschaftshaus” wonen en wel in dezelfde plaats, en het insigne van dat huis dragen. Deze maatregel is door de nieuwe nat. soc. studentenverenigingen zelf uitgelokt en heeft dan ook een onverbloemd politiek doel. Een andere verordening verkondigt de noodzakelijk voor de samenwerking van nat. soc. professoren met de dito studenten om negatief de oude Universiteit met haar „liberale” studie-methoden afbreuk te doen en positief ten opbouw van de nieuwe deutsche „Landschaften” te bestudeeren. Recruten moeten ijverig opgespoord worden onder de „Jungarbeiterschaft” in nauw contact met de „Hitlerjugend” in den verplichten Arbeidsdienst. Hierbij maatregelen tot straffe centralisatie, die wij maar overslaan. Zeker moet daartoe ook dienen die instelling van een „Hochschulkommission” der N. S. D. A. P. die in de volgende § uitvoerig geschetst wordt. Verder zullen in 't vervolg alle academische eindexamens en al aanstonds die voor de juristen zich veel enger moeten

¹⁾ Prof. Dr. Ph. Kohnstamm. „Abstractie als momenten van leren denken”. J. B. Wolters. 1932.

aansluiten aan de staatsexamens, die, zooals men weet, in Duitschland voor toelating tot een staatsbetrekking vereischt zijn, welke staats-examens inmiddels zelf ook grondig gereorganiseerd worden. Ook hier wordt „Gemeinschaftserziehung” voorgeschreven — duidelijke aanwijzingen van terugkeer tot middeleeuwse toestanden, met dien verstande, dat de Staat nu de rol overneemt, die destijds de Kerk speelde. Typisch is ook dit: voor toelating tot 't staatsambtenaarsexamen werd van oudsher gevorderd een bewijs van een „ordnungsmäßige” universitaire studie van minstens 6 semesters; aan dit „minstens 6” is nu toegevoegd „en hoogstens 10”! Dat lijkt nog zoo gek niet. Ten slotte cijfers die bewijzen, dat de maatregelen tot beperking der studenten doel beginnen te treffen: de achteruitgang bedraagt van 1933 op 1934: 17.3 %, en wel 15.6 % mannl. en 26.5 % vr. De hoofdoorzaak is evenwel niet zoo zeer verminderde toevvoer als wel vermeerderde afvoer; waarbij de verplichte arbeidsdienst zijn invloed doet gelden. Bovendien: Paschen 1933 bedroeg het aantal abiturienten 43000, van welke slechts 37.6 % werkelijk zijn gaan studeeren, hoewel voor hen toenmaals nog geen beperkende bepalingen bestonden. Paschen 1934 waren er bijna evenveel abiturienten, van welke 48.37 % tot de hoogeschoolen werden toegelaten. Verder werden in 1934 de verplichte „Staatsjugendtag” en 't verplichte „Landjahr” in Pruisen algemeen ingevoerd. 't „Landjahr” duurt 8 maanden, van 16/4 tot 16/12. De resultaten zijn tot dusverre zeer bevredigend, hoewel geheel nieuwe wegen bewandeld moesten worden. — In Württemberg is nu ook, naar Pruisisch voorbeeld, de onderwijzersopleiding overgebracht naar een bijzondere hoogeschool, waartoe 't zgnd. „Reife-Zeugnis” toegang verleend, zoodat nu alleen nog Beieren aan de oude kweekscholen („Seminarien”) vasthoudt.

W. HASTNACKE. Neues zur Frage des Erfolges der verschiedenen Schulgattungen. Schr. heeft al vroeger betoogd, dat men de vormende waarde van verschillende opleidingsscholen niet berekenen kan naar de praestaties hunner voormalige leerlingen aan de Universiteit en nieuwere onderzoekingen bevestigen dit. Men krijgt nl. gansch andere resultaten al naar mate men de volledige abiturientengroepen met elkaar vergelijkt of enkele leden daarvan. In Saksen hebben tot het door de regeering aan de hoogeschoolen beschikbaar gestelde plaatsen, waarvoor vergelijkende examens (van een nieuwe en volgens schr. veel betere soort) gehouden zijn het humanistische gymnasium 67 % geleverd, de Oberrealschule 32 % en de „Aufbauschulen” 36 %. Berekenet men echter welk percentage de toegelatenen uitmaakten van degenen, die zich voor een hoogeschool aangemeld hadden, dan is dit voor 't humanistisch gymnasium 85 %, voor het Realgymnasium 79 %, voor de Oberrealschule 82 % en voor de Deutsche Oberschule 84 %. De latere praestaties der verschillende groepen aan de hoogeschool loopen niet erg uiteen. 't Humanistische gymnasium is bevoorrecht: 1e door de selectie der ouders, die bij voorkeur „knappe” kinderen daarheen zenden, 2e doordat blijkbaar de lagere en de middenklassen hier een grootere zeeffracht bezitten dan de overeenkomstige klassen der andere scholen.

FR. BLÄTTNER. Herder und der Erziehungswille der Gegenwart, bespreking van M. Redckez, Humanität, Volkstum, Christentum in der Erziehung. De figuur van Herder wordt naar voren gehaald en in 't zonlicht gezet ten betoog, dat de hartstochtelijke nat. soc. propaganda

in haar onhistorischen ijver ten onrechte de liberalistische „humaniteit” voor schuldig verklaart aan de „Volksverwoesting”. Aan Herder wordt gedemonstreerd dat de verschillende punten van aanklacht tegen het klassieke deutsche idealisme: grenzenloos individualisme en mystieke menschenvergoding geen steek houden. 't Zelfde kan trouwens ook aan Goethe, Schiller, Fichte, Humboldt en Schleiermacher gedemonstreerd worden. G.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Harold Moore Byram, *Some Problems in the Provision of Professional Education for College Teachers* (Teachers College, Columbia University, 1933).

Wetenschap is internationaal en kent geen grenzen. Dat neemt niet weg, dat elk land zijn eigen cachet op een wetenschappelijk werk drukt. Zoo zal men in een Duitsche dissertatie als slot-effect zelden de „Zusammenfassung” missen, die meestal zeer systematisch in beknopte vorm een recapitulatie van het gebodene geeft. De Amerikaan met zijn nuchtere, prozaïsche businessgeest houdt veel van statistieken, tabellen en cijfers. En het werk van Harold Moore Byram is in dit opzicht echt Amerikaansch, waarmee wij niet bedoelen te zeggen, dat wij de waarde van statistische gegevens willen onderschatten of miskennen. Maar men kan ook te veel van het goede krijgen. Byram overstelpt ons met een geweldig quantum dor cijfermateriaal, waarin men dreigt te verdrinken, zoodat er veel goede wil voor noodig is het werk door te worstelen. Veel erger is echter, dat men door die eindelooze tabellen en cijferreeksen gaat vergeten waar de schr. het over heeft en wat hij feitelijk beoogt. Doel van zijn omvangrijken arbeid is geweest: na te gaan hoe de paedagogische opleiding is voor den a.s. docent bij het Middelbaar Onderwijs, wat er aan mankeert en hoe die opleiding eventueel verbeterd zou kunnen worden. Te dien einde heeft hij bij vele onderwijsinrichtingen informatie ingewonnen en het resultaat van zijn onderzoek in zijn boek vastgelegd. Als zoodanig verdient het de belangstelling van allen die zich voor de paedagogische opleiding van den docent interesseeren. Maar de groote fout is — en dat is tevens mijn grootste bezwaar — dat er veel te weinig commentaar geleverd wordt op het statistisch materiaal. Schr. heeft blijkbaar zijn kracht gezocht in het vergaren van vele gegevens, die ons, gezien de respectabele namen, alleszins betrouwbaar voorkomen, en wij willen hem graag hulde brengen voor zijn nauwgezette en zéér tijdroovende arbeid. Had hij ons echter de helft van zijn feitenmateriaal geboden, en daarnaast op onderhoudende, smakelijke wijze zijn conclusies, op grond van de verstrekte gegevens, uiteengezet, dan zouden wij zijn werk zonder voorbehoud kunnen prijzen.

Ondertusschen wordt ons uit Byram's onderzoek wel duidelijk dat men zich in sommige onderwijscentra in Amerika groote moeite geeft het belangrijke probleem van de paedagogische vooropleiding van den a.s. docent tot een bevredigende oplossing te brengen en, verblijdend verschijnsel, dat men in breederen kring meer aandacht aan het onderwerp

gaat wijden. Tusschen de jaren 1919 en 1931 werden niet minder dan zes groote commissies in het leven geroepen „for the purpose of studying college teaching and its improvement” (zie bl. 5), die terecht tot de voor de hand liggende conclusie kwamen, dat, waar de advocaat, de dokter, de predikant wél een min of meer practische vooropleiding tot hun ambt krijgen, een docent daarvoor óók, en zeker niet in de laatste plaats, in de termen valt. Van het bereikte resultaat in Amerika moeten wij ons evenwel geen verkeerde of overdreven voorstelling maken. Want, ofschoon dat in Byram's werk te vinden is, weten wij uit goede bron, dat er nog steeds veel verdeeldheid heerscht en dat er van éénheid nog geen sprake is: sommige Staten stellen de paedagogische vooropleiding als absolute eisch en verlangen dan ook een diploma, andere stellen het bezit van een onderwijs-certificaat wel is waar op prijs, maar eischen het niet, terwijl er ook nog Staten zijn, die onverschillig tegenover het probleem staan.

Byram's werk, dat ons alleszins betrouwbaar voorkomt, kan als referaat uitstekende diensten bewijzen. Voor den lezer is het in zoover een openbaring dat hij er uit kan concludeeren dat men in Amerika in 't algemeen gesproken, meer belangstelling heeft voor de practische vorming van den a.s. docent bij het Middelbaar Onderwijs dan men geneigd is aan te nemen. Maar het stemt ons ook tot nadenken, want wanneer wij de zeer uitgebreide bibliographie aan het eind van het boek doorlezen (zie bl. 189—196) en dan beseffen hoe ontzaggelijk veel reeds over het onderwerp is geschreven, dan moeten wij, tot ons leedwezen, erkennen, dat van het vele getheoretiseer in de praktijk nog slechts weinig in daden is omgezet!

Amsterdam.

G. A. DUDOK.

F. Evers, R. Kuitert en I. van der Velde, *Van kindertaal tot moedertaal. Eerste gedeelte: Globale methode voor het aanvankelijk leesonderwijs en het schrijven.* Bij J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1935.

De heeren Evers, Kuitert en van der Velde hebben een grootsch werk opgevat: het samenstellen van een methode voor het taalonderwijs op de lagere school van het eerste tot en met het zevende leerjaar. Hiervan is thans het eerste gedeelte, een leesmethode, verschenen. Ze omvat drie leesboekjes, 16 leeskartons, schrijfkartons, 16 leesplaten en een handleiding, en is uitgevoerd volgens de beginselen der globaliteit. Een oordeel over de methode is moeilijk te geven: of het aanvankelijk leesonderwijs en vooral het voortgezet lezen de voordeelen zal plukken, die de schr. verwachten, kan alleen door de practijk worden uitgemaakt. Voorloopig kunnen we alleen oordeelen over het werk, dat voor ons ligt. En dan kunnen we verklaren, dat de schr. het globalisatie-denkbeld verdienstelijk hebben uitgewerkt en naar Nederlandschen aard buitensporigheden à la Kern hebben vermeden. Ook in het materiaal, dat in sommige globale methodes nogal omvangrijk is, hebben zij zich weten te beperken.

De handleiding is een goed geschreven werk; het eerste gedeelte, de theoretische basis is een mooie moderne monografie over het aanvankelijk leesonderwijs. In het tweede gedeelte: de leergang worden nadere practische toelichtingen en oefeningen gegeven.

P. A. D.

HET MIDDELBAAR ONDERWIJS GEEFT ONS NOG VEEL TE DOEN

(Lezing)

DOOR

Dr. W. F. DE GROOT.

In de laatste bestuursvergadering van de Nederlandse Daltonvereniging werd besloten, dat ik op de bijeenkomst van heden het woord zou voeren over een onderwerp, dat tot titel zou dragen:

De waarheid betreffende de Daltonmethode.

Deze titel, die ik intussen gewijzigd heb, omdat ik mij niet tot de Daltonmethode beperk, werd mij ingegeven, door de vele onjuiste voorstellingen en onware beweringen over de ontwikkeling der Daltonmethode, die ik te lezen en te horen kreeg.

Het is alleszins begrijpelijk, dat in de stemming die hier door vanzelf wordt gewekt, de behoefte ontstaat om tegenover die uit de lucht gegrepen beweringen, welke alle nuances aannemen, welke er gelegen zijn tussen praatjes en laster, de werkelijkheid naar voren te brengen. En toch moet ik erkennen, dat die behoefte allengs verflauwt naar mate ik meer en meer doordrongen word van het onmiskenbare feit, dat scepticisme, behoudzucht, onwelwillende kritiek, ja zelfs verdachtmaking nu eenmaal de verschijnselen zijn, die elk streven naar vernieuwing en verbetering begeleiden, menselijke houdingen, die in de grond van de zaak worden geboren uit onverschilligheid en gemakzucht.

Zo valt het, om eens een voorbeeld aan te halen uit mijn bloemlezing van enormiteiten, die ten aanzien van de Daltonmethode worden gedebiteerd, een rector van een gymnasium heel wat gemakkelijker om voor een vereniging van huismoeders te verkondigen, dat de pogingen om door de Daltonmethode en de montessori-beginselen verbetering in ons onderwijs te brengen geheel mislukt zijn, dan om zich eerst eens persoonlijk van de toepassing dier methoden op de betrokken scholen op de hoogte te stellen.

Even gemakkelijk als ongepast is het wanneer iemand, die volslagen onverschillig staat tegenover ieder probleem van paedagogiek en didactiek de stelling durft verkondigen, dat de Daltonmethode afkeuring verdient.

Juist is intussen de bewering van een ander, dat van een triomftocht der Daltonmethode bij het middelbaar onderwijs hier in Holland voorshands geen sprake is. Alleen zou beoefende persoon aan deze bewering wat meer waarheidsgehalte hebben kunnen verlenen, wanneer hij ze vergezeld had doen gaan van een verklaring van dit feit. En in de allereerste plaats zou weer nodig zijn, dat hij zich zelf op de hoogte kwam stellen van de wijze, waarop in de Dalton H. B. S. wordt gewerkt. Maar het merkwaardige is nu, dat dit zelden of nooit gebeurt. De belangstelling, die de Dalton H. B. S. ondervindt, komt behalve van de zijde van het buitenland, van de vele ouders, die naar vernieuwing van het onderwijs streven en ook wel van de vertegenwoordigers van het bijzonder onderwijs. Van belangstelling bij het openbaar onderwijs wordt men sporadisch iets gewaar.

Doch genoeg hiervan. Zij, die de Daltonmethode tot ontwikkeling brengen en bereid gevonden worden om zich al die inspanning en opoffering te getroosten, die nu eenmaal gevorderd worden, wanneer men voor de verouderende en verouderde onderwijsmethoden nieuwere in de plaats stelt, moeten zich goed duidelijk maken, dat zij voorlopig alleen staan en voor hun belangrijke taak geen andere opwekking hebben dan het onwankelbaar geloof in hun zaak, die niet een zaak is van nu, maar nog veel meer van de toekomst. Want zij, die op het ogenblik onderwijs geven volgens de Daltonmethode, werken met een stelsel, dat nog in staat van wording en ontwikkeling is, en welks voltooiing in een zeker niet al te nabije toekomst ligt. Al het nieuwe op geestelijk gebied voltrekt zich nu eenmaal in een langzaam tempo, met zeventien mijlslaarzen richt men niets uit en aan dit tempo is ook de praktische uitwerking van de nieuwe onderwijsbeginselen en methoden gebonden. Want veranderde methoden vragen een veranderde geest.

Het is dan ook de grote betekenis van nieuwe proefnemingen op onderwijsgebied, als het arbeidsonderwijs, de Daltonmethode, het Montessorionderwijs enz., dat zij het belangrijke, maar zich zo moeizaam voltrekkende proces van de vernieuwing van de geest in ons onderwijs op gang brengt, het is om het zo eens uit te drukken hun katalytische werking, die voor het geestelijke vernieuwingsproces van zo'n groot belang is.

In het eerste stadium van dit geestelijke vernieuwingsproces

worden de pioniers vaak voor bijna onoverkomelijke moeilijkheden geplaatst, die hen soms nopen om met grotere of kleinere amplitudo af te wijken van de richting, die hun als juist voor de geest staat.

En dan zijn er nog de uiterlijke resultaten van het onderwijs, waarnaar de buitenwacht eenzijdig en dus ten onrechte de waarde der methode afmeet, en nog wel met normen en maatstaven, die passen bij het oude ongewijzigde onderwijsstelsel. Van al de moeilijkheden, die dit meebrengt voor den onderwijzman, die van het gangbare pad afwijkt, heeft het gilde der kritikasters niet het flauwste besef, het zijn de moeilijkheden die voortvloeien uit het feit, dat men het nieuwe brengt waar de oude gedachten nog leven.

Een nieuw paedagogisch beginsel of didactisch principe uit te spreken is niet zo heel moeilijk, ze te verdedigen en te propageren vereist reeds heel wat meer, ze in practijk te brengen is verreweg het allermoeilijkste; vandaar de bestrekkelijke eenvormigheid in de opvoedings- en onderwijsmethoden ondanks de veelsoortigheid der opvattingen. Dit heeft toch ook weer zijn goede zijde, want was de practijk even eenvoudig als het lanceren van denkbeelden, dan geleek ons onderwijs op een kaleidoscoop, waarvan de kleurschakeringen wisselden in het tempo, waarin die bedenksels ontstaan en weer door nieuwe worden vervangen. Van de zo nodige rust in ons onderwijs zou geen sprake meer zijn. Het zijn vooral de ouders, welke intussen van de „perikelen” van het leraarschap maar weinig vermoeden, die zeer vindingrijk zijn, waar het betreft oplossingen aan de hand te doen voor de moeilijke opvoedings- en onderwijsproblemen waarvoor wij gesteld zijn. En zo wordt dan de man van de practijk, die zich tot taak heeft gesteld om mede te werken aan de hervorming der onderwijsmethoden en deze aan de nieuwere paedagogische inzichten aan te passen, genoodzaakt om aan de ene kant aan te sporen en aan de andere kant te remmen. Een zeer ondankbaar manoeuvreren, waarbij men het beide partijen, die vaak onbegrepen tegenover elkaar staan, maar weinig naar de zin kan maken. De ouders beseffen te weinig, dat men in het onderwijs met paedagogische ideeën alleen niets uitricht.

Voordat de docent tot de verwezenlijking daarvan kan overgaan, moet hij eerst thuis zijn in de techniek van het doceren en het orde houden. Wanneer hij geen meester is

van het terrein, wanneer hij om welke reden dan ook geen contact heeft met de jeugd, wanneer deze niet van hem gediend is, dan faalt hij ondanks alle goede bedoelingen. Wanneer dan ook een aankomend docent bij zijn intrede in de practijk mijn raad vraagt, dan tracht ik hem steeds te doordringen van het feit, dat het voorshands alleen om hem zelf en zijn positie in de klas gaat. Zorg dat de klas doet wat gij wilt, zorg dat ze U volgt. Wanneer gij daar eenmaal volkomen zeker van bent, dan kunt ge een aanvang maken met de verwerkelijking van uw persoonlijke paedagogische en didactische inzichten.

Talrijk zijn de voorbeelden van jonge leraren en ook van jonge onderwijsinstellingen, die ondanks hun betere opvattingen van opvoeding en onderwijs mislukten of een zeer moeilijke begintijd doormaakten, omdat zij met dit nuchtere feit geen of niet voldoende rekening hielden.

Maar nu komt het grote verschil in de opvatting van heden en die van vroeger, namelijk dat de leraar, die zich bewust is van zijn doceertalent en zich zeker voelt in de techniek van het orde houden er nog lang niet is, maar thans kan gaan beginnen met de vraag hoe hij zijn hoge en heilige plichten van leraar en opvoeder het best vervullen kan. Goede orde en goed doceren zijn geen terminus ad quem maar een initium a quo.

Nu kan de jonge docent met zijn levenswerk beginnen, dat zo belangrijk en veelomvattend is, dat het de gehele persoon opeist. Om dit met mij mee te voelen moet men bij de vervulling van zijn taak iets in zich hebben van het enthousiasme van Jan Flemming uit het toneelstuk van Otto Ernst, getiteld: Flachsmann als Erzieher, die in volle overtuiging uitroept: „Höheres als Schulmeister gibt es nicht“.

Wanneer men mij vraagt wat de oorzaken zijn van de naar veler opvatting minder bevredigende resultaten van het onderwijs, zou ik van didactisch standpunt bezien de drie volgende punten naar voren willen brengen.

Ten eerste de opvatting, dat de leraar met goede orde er is.

Ten tweede, de mening dat het overdragen van leerstof geen overwegende problemen geeft; hiervoor wende men zich tot de bestaande leerboeken en ten derde de opvatting, dat de klas uit twee categorieën van leerlingen bestaat, namelijk de dommen en de niet-dommen met als maatstaf het rapportcijfer voor het betrokken vak. De opvattingen der laatste

jaren, die met dit simplistische inzicht de strijd hebben aangebonden zijn de volgende:

Ten eerste, dat de leraar met goede orde en doceertalent er nog geenszins is, doch dat hiermee slechts de noodzakelijke voorwaarde is vervuld om een aanvang te maken met de didactiek van zijn vak. Dat dit een probleem is van zulk een dynamisch karakter, dat hij steeds vervuld moet blijven van het gevoel, dat het altijd nog beter kan en dat hij met Pestalozzische moed bereid moet zijn, om ook al is hij in het onderwijs vergrijsd, voortdurend zijn methode te herzien.

Ten tweede de opvatting, dat de onderwijsmethoden niet haar aanknopingspunt moeten hebben in de leerstof en de bestaande leerboeken, die nog veel te veel de studeerkamer en de collegezaal verraden, maar in de geestesgesteldheid en de psyche van de jeugd. Geen „Universitätsersatz”.

Ten derde het inzicht, dat de verdeling van de leerlingen in dommen en nietdommen een uitvloeisel is van de verkeerde houding, die de docent tegenover hen aanneemt, door ze te veel als jeugdige volwassenen te beschouwen en niet als wezens met een geheel eigen psyche en geestesgesteldheid en op vele dingen anders reagerende, dan wij.

Hij wiens aandacht in de praktijk van zijn onderwijs op laatstgenoemd feit gevallen is, zal wel hebben ervaren, dat dom in een bepaald vak ook weleens wijst op een geestesgesteldheid met een sterk persoonlijk stempel, terwijl schoolknapheid meer dan eens wijst op een intellectuele volgzzaamheid, zonder kritiek of smaak. De leerlingen, die zeer gevoelig zijn voor de wijze, waarop hun de leerstof wordt toegediend zijn in het algemeen niet slechter dan die omnivoren, die ter wille van het mooie rapport alles slikken en verwerken. Ik houd wel van de leerling, die tegen een bepaalde leerstof of methode neen durft zeggen.

Men behoeft niet te vrezen, dat deze min of meer bolsjewistische uiting van enige invloed zal zijn op de houding der leerlingen, want er zijn er maar bitter weinig, die zich bewust zijn van de remmende werking, die op hun geestelijke ontwikkeling en ontplooiing wordt uitgeoefend door het inpompen van leerstof en het zich onderwerpen aan onderwijsmethoden, die niet van hun natuur zijn.

Er is intussen, ik wees er hiervoor reeds op, een zekere kentering waar te nemen, doordat het psychologische moment

bezig is een plaats in het onderwijs en zijn methoden te veroveren.

De leerling, zijn geestesgesteldheid en zijn psyche gaan een rol spelen bij het opmaken van het leerplan en de onderwijsmethoden, hij wordt bij deze aangelegenheid niet meer geheel als „oneindig kleine grootheid” verwaarloosd.

Arbeidsonderwijs, Daltonmethode, Montessorionderwijs en wat er nog meer aan nieuwere methoden bestaat en geprobeerd wordt hebben alle deze centrale gedachte tot uitgangspunt. Wat deze psychologische inslag van het onderwijs inhoudt en welke consequenties er aan verbonden zijn beseft alleen hij, die inderdaad met een dezer nieuwe onderwijsmethoden een aanvang heeft gemaakt. Nemen wij als voorbeeld de Daltonmethode.

Hoe de organisatie van zo'n school er uitziet, is in een paar woorden te vertellen. De klasselokalen zijn vervangen door vaklokalen en de twee uren na de pauze wordt geen les gegeven, maar werken de leerlingen aan taken, die eens per week worden opgegeven. De leraren zijn in hun lokaal aanwezig om hulp te verlenen, waar dat nodig is. De consequenties van deze organisatie, die practisch gesproken iedere H. B. S. direct kan overnemen, zijn echter van buitengewoon veel belang.

Een van de allerbelangrijkste gevolgen is wel, dat het cellulaire karakter der school is opgeheven en dat ze in de Daltonuren is omgezet in één samenhangend intellectueel bedrijf, waarvan voor een ieder, den bezoeker, de leerling, den leraar en den leider de gang en de werking is waar te nemen.

Begrippen als zelfwerkzaamheid, initiatief, spontaniteit, coöperatie en zelftucht, allemaal begrippen uit de hedendaagse opvoedkunde, verliezen hun abstractie en krijgen door de verworven ervaring niet alleen leven en inhoud, maar tevens hun beperking en begrenzing.

Een proefneming met de Daltonmethode, die gedurende twee uren van de dag van de school een glazen huis maakt, waarvan alle inwoners het gebeuren kunnen gadeslaan en beoordelen, bevordert het inzicht omtrent het bruikbare zowel van de oude als van de nieuwe opvattingen. Voor de practijk van het onderwijs gaat het juist om dat inzicht, dat men zich echter niet in zijn werkkamer verwerft, maar alleen door middel van proefnemingen.

En de reden, dat ik niet zal aflaten om steeds weer bij

mijn collega's aan te dringen om toch, zij het dan ook in gematigde vorm, met de Daltonmethode een aanvang te maken, grondt in mijn overtuiging, mij door de ervaring geschonken, dat de Daltonmethode bij uitstek geschikt is om nieuwe mogelijkheden in didactiek en methodiek aan de practijk te toetsen.

De leider van een school behoeft niet bang te zijn, dat hij te ver van huis raakt, hij heeft het zelf in handen, hoe ver hij met de doorvoering gaan wil en wat zijn leerlingen betreft behoeft hij ook geen zorg te hebben, dat de resultaten van het eindexamen minder zijn dan die van de klassikaal opgeleiden. Hieromtrent hebben wij een zeer gunstige vijfjarige ervaring.

En daarom roep ik weer mijn collega's toe, maak een aanvang met een onderwijsorganisatie gebaseerd op lossere klasseverband. Het zal U stellen voor vele onverwachte en belangrijke problemen en voeren tot onderling overleg en gemeenschappelijke gedachtenwisseling, waaruit langzamerhand die eenheid van geest en opvatting moet geboren worden, waaraan ons onderwijs met zijn sterk atomistisch karakter, zo dringend behoefte heeft.

Een proefneming met de Daltonmethode betekent, door drongen worden van de wetenschap, dat er in ons middelbaar onderwijs nog zeer veel te doen valt, deze wetenschap dringt zich dagelijks gedurende de twee vrije werkuren aan ons op, men aanschouwt het goede en het verkeerde in ons onderwijs en zijn methoden met eigen ogen. Op een klassikale school blijven zij te veel versholen binnen de muren van het klaslokaal en de wanden van de werkkamer der leerlingen thuis, men bespeurt ze alleen aan hun uitwerking.

Schenken wij bijvoorbeeld eens onze aandacht aan het begrip der zelfwerkzaamheid, dat een van de beginselen is, die de Daltonmethode vooropstelt. De ervaring leert, dat wil dit beginsel ook bij de Daltonmethode geen ijdele leuze blijven, het nodig zal zijn, dat de docenten én hun onderwijsmethoden wijzigen én komen tot een herziening der bestaande leerboeken, die in het algemeen niet op de zelfwerkzaamheid der leerlingen zijn ingesteld; men zal moeten komen tot een hergroepering der leerstof, terwijl de redactie zich heeft te richten naar en aan te passen aan de zich van klasse 1 tot klasse 5 sterk veranderende geestesgesteldheid en bevattelijkheid der leerlingen. De leerboeken richten zich tot de leerlingen

der 1ste klasse met dezelfde wetenschappelijke of quasi-wetenschappelijke taal als tot die der hogere klassen. Zij zijn dan ook voor de leerlingen der laagste klassen meestal ongenietbaar en veroorzaken een verbalisme, waaraan velen gedurende hun gehele schooltijd niet meer ontkomen.

Mij is één leerboek bekend, dat in z'n opzet het geestelijke rijpingsproces van de leerling tracht te volgen, dat is het geschiedenisboek van Dr. A. de Vletter. Of het leerboek als geslaagd moet worden beschouwd kan alleen de practijk leren, dat kan ik niet zo zonder meer beoordelen, maar in elk geval trof mij in dit leerboek, dat het de geschiedenis op kinderlijke wijze aanvangt en rekening houdt met dit belangrijke feit, dat het kind van twaalf jaar nog niet leeft in de wereld van het „worden”, maar van het „zijn”, dat het nog niet vraagt naar verklaringen maar de feiten en het gebeuren als zodanig aanvaardt, mits ze maar voedsel geven aan zijn phantasie, op zijn verbeelding werken en stof leveren voor kinderlijke bezigheid. In het leerboek van Dr. de Vletter wordt vooral in de aanvang een groot beroep gedaan op de activiteit der leerlingen niet zozeer de geestelijke zelfwerkzaamheid die wij leraren, aldus Dr. de Vletter, natuurlijk steeds als ideaal stellen, maar de gewone, echt kinderlijke zucht naar bezig-zijn, schrijven, plakken, tekenen, verzamelen.

Op deze manier werkend, naar eigen smaak en belangstelling en drijfkracht, illustrerend, verzamelend en aanvullend, stapelen de leerlingen hun historisch materiaal op; het verkrijgen van inzicht in het historisch geworden en wordende wordt tot de hogere leerjaren uitgesteld.

Bovendien acht ik het zeer goed gezien dat in het boek de verklaringen van de gebezigde historische termen zijn opgenomen. Dat de docent zonder deze verklaringen over de hoofden van vele zijner leerlingen heenpraakt is mij uit tal van treffende voorbeelden bekend.

Hoewel de leerlingen van een eerste klasse H. B. S. nog te jong zijn voor het zien van historisch verband en er ook nog niet naar vragen, moet toch een aanvang worden gemaakt met het leren zien en begrijpen van de samenhang en de orde der dingen. Hiervoor kunnen in de lagere klassen bij uitstek dienen de biologie en de wiskunde. Niemand zal ontkennen, dat het verband tussen de elementen van een driehoek in zijn aard eenvoudiger is dan de samenhang van historische verschijnselen. De moeilijkheden, die de leerlingen

vooral bij het begin met de wiskunde ondervinden zijn dan ook alleen het gevolg hiervan, dat men te abstract en te axiomatisch aanvangt en van het kind verlangt, dat het bezwijzen en verklaringen zal geven van mathematische betrekkingen en stellingen, die voor hem vanzelfsprekend zijn.

Verlegt men bij zijn onderwijsmethode ook hier het aanknopingspunt van het wetenschappelijk ingestelde leerboek naar de kinderlijke geestesgesteldheid, d. w. z. dat men langzaam aan opklimt van het concrete en aanschouwelijke naar het abstracte en niet waarneembare, van het bijzondere naar het algemene, van de constructie naar de redenering, dan verdwijnen vele van de bekende moeilijkheden en ervaart men, dat wiskunde niet alleen de gemiddelde leerling geen moeilijkheden geeft, maar dat hij er zich met groot plezier aan wijdt.

Ik spreek natuurlijk over leerlingen, die over de nodige capaciteiten beschikken, welke voor het volgen van middelbaar onderwijs ondersteld moeten worden. Want dit wil ik in dit verband nog eens met nadruk naar voren brengen, dat ik met de vernieuwing van ons onderwijs geenszins beoog de leerlingen de weg naar het eindexamen te vergemakkelijken, ik beoog er alleen mee, het onderwijs effectvoller te maken voor hen, die het verdienen en dat zijn er naar mijn ervaring heel wat minder dan thans de H. B. S. bezoeken. Laten wij toch vooral niet vergeten, dat de H. B. S. de vooropleiding vormt van hen, die óf later gaan studeren óf van hen, die in de toekomst een leidende positie ambiëren. Het is een gebiedende eis van het algemeen belang, dat de H. B. S. door het stellen van behoorlijke eisen al diegenen weert, die hiervoor de vereiste hoedanigheden van hoofd en karakter niet bezitten. Zij kiezen een eenvoudiger opleiding.

Behalve een goed gevormd kader van leiders en gestuurd deelden heeft de maatschappij ook nodig mensen, die weten te volgen en plichtsgetrouw en correct hun opdrachten vervullen.

Keren wij weer terug naar de didactiek en schenken wij onze aandacht aan een met de geschiedenis aanverwant vak, n.l. de aardrijkskunde, waarvan mij voorlopig alleen het onderwijs in de lagere klassen interesseert.

Zij, die mij al meermalen over dit onderwerp hebben horen spreken, hebben allicht bij zichzelf de opmerking gemaakt, dat ik wel weer zal aankomen met het bekende stokpaardje van de vrije opstellen in dit vak.

Inderdaad is dit zo. Wanneer ik daar nu wederom uw aandacht voor vraag, dan is dit niet omdat ik van mening ben, dat dit systeem, zoals het bij ons in werking is, volmaakt is, geenszins. Ik zie beter dan wie ook de tekortkomingen, maar toch laat ik niet na er steeds weer de aandacht op te vestigen, omdat het mij door de feiten ervan heeft overtuigd, hoe sterk de drang is bij het kind om iets te scheppen, zelf iets tot stand te brengen, kortom iets van zich zelf te geven.

Dat de leerlingen graag iets zelf doen wist ik reeds voordien, maar het bewustzijn van de grote paedagogische waarde van deze drang en van de wijze, waarop deze drang als waardevol moment in ons onderwijs kan worden opgenomen, heb ik pas na en door deze proefneming gekregen. Ik zou deze stelling willen uitspreken dat in ons onderwijs waar mogelijk de gelegenheid moet worden geopend tot vrije geestelijke werkzaamheid; hierin ligt voor ons onderwijs een groot moment van vormende waarde. Ze is bovendien een vanzelfsprekend uitvloeisel van de psychologische oriëntering in het onderwijs, omdat die mogelijkheid van vrije geestelijke arbeid eerst recht haar aanknopingspunt heeft in de kinderlijke neiging om uiting en vorm te willen geven aan hetgeen hem of haar innerlijk beweegt. En een van de hulpmiddelen daarbij is het zogenaamde vrije opstel, waarvoor de vakken als geschiedenis, aardrijkskunde, natuurlijke historie en Nederlands zich bij uitstek lenen.

Deze vakken moeten ter wille van de vormende kracht, die er in deze uitingspogingen en proeven van vormgeving gelegen is, deze neiging aanmoedigen en bevorderen. Het vele doceren en daarmee gepaard gaande memoriseren doet deze natuurlijke neiging atrofieren. Het verdrijft de leerling uit zijn eigen gedachtenwereld, het vervreemdt hem van zijn eigen belevenissen, en inplaats van de ontwikkelende bezigheid hieraan uiting en vorm te geven met haar accent van activiteit, treedt het opnemen en weergeven, met zijn moment van passiviteit, omdat de juiste vorm van buitenaf gegeven wordt.

De tyrannie der leerstof, gevolg van de encyclopaedische opvatting van algemene ontwikkeling, heeft onze onderwijsmethoden afgedreven van de weg, die door de natuur en de geaardheid van het kind van zelf wordt aangewezen. Het resultaat is dan ook, dat een leerling met een diploma van de H. B. S. zeer vaak faalt waar het geldt om hetzij schriftelijk,

hetzij mondeling aan een mening of gedachte de vereiste vorm te geven en om een regelmatig samenhangend verslag op te stellen van een gebeurtenis of een goede samenvatting te geven van iets, wat hij gehoord of gelezen heeft.

Men begrijpe mij goed, het gaat er niet om, om litteratoren of redenaars te kweken, deze worden geboren maar niet gemaakt, het gaat er alleen om, die hoogst nodige doch zo moeilijke techniek, zich zowel schriftelijk als mondeling goed uit te drukken, bij te brengen en smaak te ontwikkelen voor een passende en correcte vorm.

Deze techniek laat zich door voortdurende oefening leren, maar daarvoor is nodig, dat men de gelegenheid krijgt om met de eigen belevenissen, de eigen gedachte en de eigen vormgeving te worstelen. Deze laatste wordt in niet geringe mate geschaad door het voortdurend hangen aan de gedachten en woorden van anderen.

Men hoort weleens de klacht, dat de Hollandse intellectueel zich vaak zo moeilijk en dan nog slordig en onbeholpen uitdrukt. De verklaring van dit verschijnsel is zeer eenvoudig, hij heeft op de school veel te weinig de gelegenheid gehad zich in die techniek te oefenen.

Er is gelukkig een zekere kentering waar te nemen. Ik geloof zelfs, dat er reeds een vereniging is gesticht tot verzorging van de Nederlandse taal.

Een van onze schrijvers die voor een betere verzorging van de moedertaal voortdurend op de bres staat is Jan Greshof, waarvan ik enige juiste en rake beweringen zal aanhalen:

„In een paar onnozele uren, aldus Jan Greshof, moeten de tovenaars, die leraren in het Nederlands zijn, de kinderen, die met een minimale kennis van de lagere school komen, leren lezen, orthografiëren, stellen, spreken, benevens hen op de hoogte brengen van de hoofdperioden der litteratuur, liefst in verband met de geestelijke wereldstromingen. Het spreekt van zelf, dat zelfs de grootste toewijding, het driftigste enthousiasme niet in staat zijn om het onmogelijke mogelijk te maken. Het gevolg hiervan is, dat de Nederlandse jongelieden naar de universiteit of het leven ingestuurd worden met een zeer elementaire, in elk geval onvoldoende kennis van hun eigen expressiemiddelen. Het worden dus mensen, die het machtigste instrument, dat de mens bezit, de taal, niet of zeer onvoldoende beheersen”.

Ook Greshof maakt de opmerking, dat het er niet om gaat om van onze H. B. S.'ers litteratoren te maken.

„Ik bedoel alleen, zo gaat hij voort, dat zij zich in hun eigen taal gemakkelijk, zuiver en elegant moeten kunnen uitdrukken naar aanleiding van een reeks onderwerpen, die op een behoorlijk intellectuele hoogte gehouden worden. Zolang men niet inziet, dat een grondige theoretische en praktische kennis van de eigen taal het beginsel van alle wijsheid en dus van alle onderwijs is, zal de H. B. S. voortgaan met kunstmatig eenzijdig klaargestoomde jongelieden zonder algemeen menselijke beschaving of cultuur af te leveren in een verbijsterend aantal. Wat behoorde de basis van het middelbaar onderwijs te zijn? De leer en de behandeling van de Nederlandse taal. Zonder de kennis van die taal, zonder een innig vertrouwd zijn met de uitingen van die taal, zonder een gemakkelijk en vrij gebruik van die taal is het niet mogelijk om een volleerd mens in welk intellectueel vak dan ook te worden. Denken, lezen, schrijven en spreken... als men deze combinatie niet in de perfectie beheerst, is alle technische kennis, alle wetenschappelijke specialisatie onvolmaakt. Want: Wat is nu fond kennis als men de macht om die te formuleren mist?”

Over zijn ervaring als lid van de eindexamencommissie schrijft hij:

Boven alle opgaven ter vertaling staat argeloos gedrukt „Vertaal in goed Nederlands”. Wanneer men werkelijk aan die eis zou vasthouden, haalde geen tiende gedeelte der kandidaten een voldoende. Bij het mondeling examen nemen wij het naaste gestotter voor lief, indien maar blijkt, dat de kandidaat zijn weetje weet. Of hij het onder woorden kan brengen is volgens de traditie van ons onderwijs zonder enig belang.

En hiermee heeft Greshof een van de grootste tekortkomingen van ons middelbaar onderwijs aangeroerd namelijk de verwaarlozing van de vorm. En toch wat doet men met een gedachte, een idee, met kennis en wetenschap wanneer men daaraan niet de goede vorm weet te geven. Dit vermogen, dat men zich niet zonder voortdurende training eigen maakt is meer waard dan welke weetjes ook.

Jan Greshof zoekt verbetering in een vergroting van het aantal wekelijkse lessen in het Nederlands. Maar daarmee alleen komt men er nog niet. Met een vermeerdering van het aantal lessen dient samen te gaan de medewerking van alle leraren in de overige vakken. De zorg voor de Neder-

landse taal komt niet alleen voor rekening van den vakleraar, zij is een taak van de gehele school. Het moet tot gewoonte worden, dat de leerlingen ook buiten de uren Nederlands vervuld zijn van de dringende noodzakelijkheid hun moedertaal goed te verzorgen en er niet maar op los te schrijven. Dit laatste wordt nog maar al te veel in de hand gewerkt door de aard der proefwerken der zogenaamde leervakken. Ik moet hier onwillekeurig denken aan mijn vroegere proefwerken in geschiedenis, aardrijkskunde, litteratuur, economie en andere vakken. Deze proefwerken gaven aanleiding tot een ware wedloop in het snelschrijven. Van een zelf formuleren ener gedachte, van het geven van een zelf opgestelde samenvatting was geen sprake, men liet machinaal en gedachtenloos de zinnen van het boek of het dictaat uit zijn pen vloeien. Je reinste verbalisme. Proefwerken, die dit karakter dragen en ik weet, dat het nog voorkomt, maken de leerlingen dom, evenals het gememoriseer en ingepomp wat aan zulke proefwerken voorafgaat. Geef daarom werk met de mogelijkheid van vrije geestelijke arbeid, werk waarvan de waarde niet wordt afgemeten met de ellemaat, maar naar de inhoud, de vorm en het persoonlijk karakter daarvan.

Wanneer men bij de zogenaamde leervakken kiest tussen vrije geestelijke arbeid en het laten vastleggen van de leerstof, dan betekent dit, dat men een keuze doet tussen een methode, die de geest oefent en vormt en op een natuurlijke wijze kennis verschaft, en een methode, die zich van de vormende en ontwikkelende waarde niets aantrekt, maar waarbij alleen de aandacht is gericht op het verschaffen van een zekere schijnkennis, die o zo gauw weer vervliegt.

Het terugdringen van de leerstof ter wille van een meer vormende onderwijsmethode, kan met de wet en het Koninklijk besluit in de hand zeer gemakkelijk gebeuren. Het is hier niet de wet, die enige belemmering in de weg legt, die belemmering ligt in ons zelf, het is de schoolmeester in ons, leraren, die het o zo jammer vindt, wanneer de leerlingen niet dit of dat hebben gehad en in hun geheugen hebben vastgelegd.

En toch, hoe weinig richten wij met onze schoolse kennis, voorzover daar nog iets van is blijven hangen, uit.

Het gaat in het middelbaar onderwijs niet in de eerste plaats om de kennis en de feiten, maar om de waarde en de betekenis van de geestelijke arbeid, waartoe zij voor de

leerling aanleiding gaven. Wij hebben de aandacht van de leerstof af te wenden en te richten naar de wijze, waarop de leerlingen hun intellectuele arbeid verrichten. Een tekort aan kennis wordt gemakkelijk aangevuld, van ondeugdelijke werkwijzen heeft men zijn gehele leven last.

Geestelijke arbeid met belangstelling en zelfvergetenheid verricht, heeft een waarde in zichzelf en de betekenis der leerstof is gelegen in het feit, dat zij tot die arbeid de aanleiding was, wat die leerstof was is van secundair belang.

In goede arbeid schuilen, onafhankelijk van het onderwerp, behalve factoren van geestelijke vorming ook allerlei elementen van karaktervorming: vlijt, nauwkeurigheid, netheid, geduld, zelfvertrouwen en zelfvergetenheid, objectiviteit en waarheidszin.

Maar opdat de genoemde elementen van karaktervorming, welke in alle goede arbeid besloten liggen, voldoende tot hun recht komen is ook nodig, dat de zin en de betekenis van die arbeid door de leerlingen wordt begrepen. Hij moet bij die arbeid het gevoel hebben van noodzakelijkheid, hij moet om het zo eens uit te drukken het gevoel hebben, dat hij zijn eigen werkgever is en niet, zoals maar al te vaak gebeurt, een werknemer tegen wil en dank, die verleerd heeft naar de zin en de betekenis van het opgedragen werk te vragen.

De leerling moet idee krijgen van de logica der onderwijsmethode en van de wijze, waarop zij voortschrijdt. Hij moet er begrip van krijgen, dat die wijze van voortschrijden niet iets willekeurigs is, maar dat de richting door de aard der leerstof zelf wordt aangegeven. Hij moet begrijpen, dat het thema, dat de leraar op een bepaald uur behandelt, ook krachtens het wezen van het onderwerp aan de orde is. Hij moet niet als een blinde voortstropelen naar een onbekend doel.

Laat ik mijn bedoeling met een voorbeeld toelichten. De klasse heeft zich beziggehouden met de stelling van Pythagoras. Nu gaat het erom, dat de klasse zich goed bewust maakt van de inhoud van de stelling, van haar draagkracht en van de meetkundige kwesties, die nu logisch aan de orde zijn. Hierbij zal natuurlijk de klasse niet in haar geheel tot een en dezelfde opvatting komen. In gemeenschappelijk overleg wordt het programma voor de volgende weken vastgesteld. Dit opnemen van de leerlingen bij het opstellen van het

programma, hun een rol toebedelen bij de techniek van het onderwijs, heeft dit grote voordeel, dat de leerlingen bij hun arbeid niet uitsluitend het gevoel krijgen, door iemand, die het beter weet, voortgetrokken te worden naar een voor hen onzichtbaar eindpunt, maar dat zij zich bewust worden slechts leiding te krijgen bij het voortgaan in een richting, die niets willekeurig heeft, maar die door de leerstof zelf wordt aangegeven. Zonder deze bewustwording zal onder de les vaak de vraag bij de leerling opkomen „wat wil dat nu allemaal”, ik herinner mij dit nog heel goed uit mijn eigen H. B. S.-tijd.

Het spreekt vanzelf, dat de taak van den leraar aldus opgevat levendiger wordt, maar tegelijkertijd ook zwaarder. Want het is heel wat gemakkelijker van de klasse te verlangen, dat ze ons kritiekloos volgt en dat ze onze vragen beantwoordt, dan dat wij omgekeerd de vragen en de opmerkingen peilen, die wij vrij uit de boezem der klasse laten oprijzen. En toch moet dit moment, veel meer dan gebruikelijk is, in het onderwijs worden opgenomen, willen de leerlingen iets meer worden dan recipiënten van andermans gedachten, woordstudenten, slaven van vreemde gedachten en meningen.

Elke onderwijsmethode, die haar aanknopingspunten legt in de geestesgesteldheid en de psyche van de jeugd en ook aan haar het woord laat, veronderstelt om te beginnen, dat de leraar een meester is in zijn vak. In ons land met zijn soliede opleidingen en zware examens mag men wel algemeen aannemen, dat aan deze voorwaarde is voldaan. Daarnaast echter eist het vermogen om zich in anderer gedachten te verplaatsen een veel grotere bewegelijkheid en soepelheid van de geest, dan wanneer men steeds in zijn eigen categoriën denkt en alleen van de klas verlangt en verwacht, dat zij zich overgeeft en volgt. Alleen stelt men zich bij de laatste methode met heel veel schijn tevreden.

Met de opneming van een psychologisch element in ons onderwijs bevordert men dus, dat de leerling inzicht en begrip krijgt van de betekenis van zijn arbeid en de gevolgde werkwijze. Deze bewustwording verhoogt de arbeidsvreugde en bevordert bij de leerling de bereidheid om zich heen te zetten over de natuurlijke tegenzin zich aan de vele kleine onaanzienlijke werkzaamheden te geven, zonder dewelke men echter nooit tot gefundeerde kennis en inzicht komt.

En wanneer men mij nu vraagt, wat dit alles met de Dalton-

methode te maken heeft, dan is het antwoord hierop, dat dank zij de Daltonmethode, welke gedurende de vrije werkuuren een kijk geeft op het schoolleven in al zijn uitingen, onze aandacht zo voortdurend op die didactische en paedagogische problemen wordt gevestigd, dat ze ons niet meer loslaten. Men neemt niet slechts de resultaten van het werken waar in de vorm van rapportcijfers, men neemt het werken zelf waar. De vele ongezochte gelegenheden om onder het werk eens een gesprek aan te knopen met een leerling, een docent of een groep van leerlingen, de vele directe uitingen van het schoolleven gedurende de vrije werkuuren, vullen onze paedagogische opvattingen en meningen met een rijker ervaringsinhoud dan ooit in de klassikale school, waarin het leven meer binnen de cel van de klasse blijft opgesloten, mogelijk is.

Veel van wat bij ons aan nieuwe paedagogische denkbeelden en mogelijkheden voor de geest schemert openbaart gedurende de twee Daltonuren zijn noodzakelijkheid, zijn toepasbaarheid en zijn grenzen.

Alle wensen, verlangens, strevingen en denkbeelden op dit gebied verliezen hun abstract karakter, zij krijgen inhoud en leven. Wij worden erdoor gegrepen en kunnen niet anders dan ons er blijvend mee bezig houden.

Het is de grote verdienste der Daltonmethode, dat ze een ieder, die daar met overtuiging aan doet vanzelf tot een daadwerkelijke bevorderaar maakt van de vernieuwing van het onderwijs.

De nieuwe oriëntering in de didactiek, waarbij de leerstof min of meer naar de achtergrond wordt verschoven en de leerling benevens zijn methode van werken meer op de voorgrond treden, zal tengevolge hebben, dat veel van de gewone leerstof, dat slechts traditionele waarde heeft overboord wordt geworpen, terwijl het aldus gezuiverde kennismateriaal, wat de groepering en de volgorde der onderdelen betreft allicht een grondige herziening zal moeten ondergaan. Hier ligt een belangrijke taak voor de vakleraren.

Bovendien zal het feit, dat hogere eisen zullen worden gesteld aan de uitvoering van het werk en dat voor de leerling de gelegenheid zal worden geopend om zich wat langer bezig te houden met en te verdiepen in onderwerpen, die zijn belangstelling hebben, noodzakelijk leiden tot de invoering van kern- en keuzevakken. Ik heb hier reeds zo vaak een

pleidooi voor gehouden, dat ik meen thans met enige algemene opmerkingen te kunnen volstaan.

Mijn onderwijservaring heeft mij de bevestiging geleverd van de stelling, dat concentratie van de aandacht op een beperkt onderwijsprogramma meer vorming en ontwikkeling van geest en karakter schenkt, dan een verdeling der aandacht over veel en veelsoortige leerstof.

De geestelijke functies, die iemand voortdurend oefent bij het zich veroveren van inzicht in een bepaald begrensd gebied, stellen hem ook in staat om, indien hij er voor geplaatst wordt op ander gebied problemen te stellen, ze vorm te geven en aan de oplossing ervan mede te werken. Natuurlijk moeten die problemen in overeenstemming zijn met onze aard en aanleg en liggen binnen de grenzen onzer belangstelling. De geest, die voortdurend gedwongen wordt van het een naar het ander te fladderen krijgt geen diepte. Zij, die les hebben gegeven op de H. B. S. en het gymnasium, het liefst op het nog niet ver-H. B. S.-te gymnasium, uit de tijd voor de reorganisatie van 1919, weten bij ervaring, hoe verschillend op deze onderwijsinstellingen de geesteshouding is van de leerlingen der hogere klassen.

De H. B. S.-er van de vierde klasse is in het algemeen schools, bereid om alles zonder veel kritiek of tegenspraak te leren wat hem wordt opgedragen, zijn enige, inderdaad niet geringe zorg is, dat de constellatie van zijn rapportcijfers geen gevaar biedt voor de overgang.

De houding van de gymnasiast uit de hogere klassen is minder schools, hij heeft meer kritiek en geeft zich veel moeilijker aan hetgeen hem niet interesseert, maar tegenover hetgeen hem wel interesseert, neemt hij een veel zelfstandiger en wetenschappelijker houding aan. Zijn houding tegenover de leerstof is niet alleen opnemend en passief, hij neemt met zijn geest er actief aan deel, hij heeft initiatief en hij stelt zich problemen. Ik herinner mij nog levendig uit de tijd, toen ik op het gymnasium wiskunde en cosmografie doceerde, de klassikale discussies en besprekingen over de vaak originele problemen, die de leerlingen zichzelf naar aanleiding van de leerstof hadden gesteld en dat waren niet alleen de leerlingen der bèta-afdeling, maar evengoed die der alfa-klassen.

Zo herinner ik mij het volgende probleem van een vrouwelijke alfa-leerling. Ik had te bestuderen gegeven de stereometrische stelling: Wanneer een lijn evenwijdig is aan twee

andere, zijn deze ook onderling evenwijdig. Ik kan mij, aldus bedoelde leerling, onmogelijk het tegendeel van die stelling voorstellen en geloof ook niet, dat iemand dat kan; waarom moet die waarheid dan nog bewezen worden? Het was een leerling, die zeer zwak was in de techniek der wiskunde, maar die blijkbaar toch niet gedachteloos en passief de les leerde, die opgegeven was.

De H. B. S.^{er}, ook al is hij van betere aanleg, komt in het algemeen veel minder tot die zelfstandige en kritische houding tegenover het hem opgedragen werk. Hij komt daar eenvoudig niet toe, omdat hij door de overladenheid van het programma nu eenmaal geen tijd kan vinden om zich eens rustig in een probleem te verdiepen; dat voorrecht kent hij niet. Zijn waarachtige dorst naar kennis en inzicht is gedood, hem is de eetlust door overvoeding bedorven.

Hij moet voort, voort, alles moet zijn beurt hebben en er zijn zoveel vakken, waarvan hij iets weten moet. En toch, wat doet hij met al die opgelegde kennis in het latere leven.

Zij is voor het bijzondere geval, waarvoor wij ze zouden willen aanwenden, even onbruikbaar als de wiskundige formules, wanneer wij geplaatst worden voor een willekeurig niet voor die formules pasklaar gemaakt probleem.

Waar het om gaat is, dat men in een nieuwe situatie geplaatst, het vermogen bezit om problemen te zien, aan deze problemen de gepaste vorm te geven en dat men in staat is om het materiaal, vereist voor de oplossing van die problemen, op te sporen en te verzamelen.

Dus nogmaals: terugdringen van de hoeveelheid leerstof en het aantal leervakken, opdat met meer begrip, kritiek, belangstelling en toewijding en de nodige rust kan worden gewerkt en de arbeid het gewenste gevolg heeft voor de vorming van geest en karakter. Want hetzij men de H. B. S. benut als praeuniversitaire opleiding hetzij als voorschool voor zijn intrede in de maatschappij — beide vereisen geest en karakter, bij beide gaat het om de innerlijke structuur.

In een zeer lezenswaardig artikel in „Stemmen des Tijds” wijst de schrijver Dr. Philip Idenburg op het tweeledige karakter van het middelbaar onderwijs namelijk, dat het eensdeels maatschappijschool en anderdeels school voor voorbereidend hoger onderwijs is. Hij ziet hierin een verklaring van het verschijnsel, dat de leerlingen, die van onze hogere burgerscholen komen wellicht over voldoende kennis be-

schikken, maar dat hun geestelijke vorming hen niet steeds voor het hoger onderwijs praedisponneert. Het komt mij voor, dat de geachte schrijver hierin volkomen gelijk heeft; de oplossing van dit vraagstuk is intussen nogal eenvoudig. Men oriëntere het onderwijs van de wiskundige H. B. S. sterk naar de praeuniversitaire opleiding; want de psychische en intellectuele voorwaarden, waaraan iemand heeft te voldoen, die gaat studeren, verschillen die wel essentiëel van de voorwaarden, waaraan iemand heeft te voldoen die het voornemen heeft om zich op te werken tot een leidende positie in de maatschappij? Voor beide toch heeft men nodig een goed gescherpt oordeel, een zuiver gevoel voor hoofd- en bijzaken, initiatief tot het stellen van problemen en het vermogen om zich daarop te concentreren. Of men met deze geestelijke kwaliteiten uitgerust de studie of de maatschappij kiest wordt meer bepaald door het temperament, het karakter, de belangstelling en ook wel door de finantiële omstandigheden. De opleiding voor de vele functies in de maatschappij, waarvoor een zekere onderlegdheid en oriëntering voldoende is om de opgelegde taak naar behoren te vervullen late men over aan de vele eenvoudiger schooltypen. H. B. S. en gymnasium blijven bestemd voor de meer begaafden, dit zijn de scholen voor de weinigen.

Dat de feiten zich niet overeenkomstig deze opvatting hebben ontwikkeld, is algemeen bekend en niet het minst merkbaar aan zijn ongunstige gevolgen.

Bijna niet te stuiten is de drang der ouders om hun kinderen met geweld te onderwerpen aan de moeilijkste opleiding, veelal tot teleurstelling voor hen zelf, tot verdriet der kinderen en tot schade van de gymnasium- en H. B. S.-opleiding, welke door deze invasie van ongeschikten, in de gemeenschap lang niet die belangrijke rol vervult, waartoe zij geroepen is en waartoe zij ook zeker in staat zou zijn, wanneer zij alleen de geschikten kreeg.

Nog geen 50 % van het aantal leerlingen, dat tot de H. B. S. wordt toegelaten, behaalt in 5 of 6 jaren het einddiploma, en houdt men bij zijn beoordeling ook nog rekening met de kwaliteit van het einddiploma, dan slaat dit percentage nog vele punten naar beneden.

Ik herinner mij nog goed uit de eerste jaren van mijn loopbaan aan het Haagse Gymnasium de geweldige vlucht, die de klassieke opleiding toen nam. Men besloot tot de oprichting

van een tweede gymnasium, een besluit, dat ik nooit in mijn hart heb toegejuicht, omdat ik sterk het vermoeden had, dat door deze sterke aanwas de mooie klassieke vorming groot gevaar liep aan waarde en betekenis in te boeten. Vooral bij de hogere opleidingen verwarre men toch niet de bloei met de groei. Ik krijg sterk de overtuiging, dat de loop der feiten mijn vermoeden heeft bevestigd.

Zoals toen ben ik nog steeds een warm voorstander van de klassieke vorming, maar alleen voor hen, die er krachtens hun aanleg en studiezijn ook inderdaad voor bestemd zijn, maar dit aantal bedraagt misschien niet een derde deel van de schare, die zich thans door het gymnasium heenwurm om het begeerde getuigschrift, waaraan nu eenmaal zoveel rechten verbonden zijn, te verwerven.

Mutatis mutandis gelden gelijksoortige overwegingen voor de H. B. S.

Ik houd deze boutade geenszins om een verwijt te doen aan de ouders of om te wijzen op hun onverstand. Het grootbrengen van kinderen in deze economisch zo ongunstige tijden en in een maatschappij waar vaak voor de eenvoudige betrekking, waarvoor men met de kennis van rekenen, schrijven en lezen al voldoende zou zijn uitgerust, reeds een eindexamen H. B. S. wordt gevraagd, is al zenuwslopend genoeg.

En nu kan men wel preken, dat het geluk per slot van rekening toch niet schuilt in de maatschappelijke positie of in het materiële profijt van onze arbeid, dat wij het toekomstig geluk van onze kinderen ook niet smeden kunnen en wij wat vertrouwen hebben moeten en dat het er in de grond van de zaak meer om gaat of wij in staat zijn om aan onze omstandigheden, hoe die ook zijn, wat geluk en zegen te ontworstelen, de ouders zullen zich desondanks laten leiden door meer nuchtere en praktische overwegingen. En wie zal het ze in deze moeilijke tijden kwalijk nemen.

Het zuiver houden van het karakter van H. B. S. en gymnasium blijft voorlopig een zorg van deze instituten zelf, die, hoe hard het ook moge klinken, door een scherpe selectie en door het stellen van die hoge eisen, welke met dit karakter in overeenstemming zijn, al diegenen moeten trachten te weren, die er niet thuishoren.

Bij de sanering en hernieuwing van het H. B. S. onderwijs, moet ook enige aandacht geschonken worden aan de plaats

die de meisjes op de gemengde H. B. S.-en innemen, en waar zij in de loop der jaren burgerrecht hebben verkregen, al geldt dan ook weer hier hetzelfde bezwaar als bij de jongens, van het grote aantal.

Het is een feit, dat het aan geen der partijen ten goede komt, noch aan de goede gang van ons onderwijs, dat onze zogenaamde gemengde H. B. S.-en in de grond van de zaak jongens-H. B. S.-en zijn, waarop meisjes worden toegelaten.

Met de ervaring, dat de geestelijke en psychische geaardheid en de instelling van het meisje een andere is dan die van den jongen, wordt zo goed als geen rekening gehouden. Zowel wat de intellectuele belangstelling, het werktempo, de werkkraft en het uithoudingsvermogen betreft, wordt van het meisje verlangd, dat zij zich naar de jongens richt. Zo heeft een vijfjarige ervaring, vooral weer gedurende de Daltonuren opgedaan, mij versterkt in de overtuiging, dat de vakken natuurkunde, scheikunde, werktuigkunde en ook wel de wiskunde, doch dit laatste vak in iets mindere mate dan de eerste drie, in het algemeen genomen niet de belangstelling der meisjes hebben. Met braafheid, toewijding en aandoenlijke ijver, altemaal hoedanigheden, waarin de meisjes de jongens verreweg de baas zijn, werpen zij zich, niet zelden ten koste hunner gezondheid en zenuwen, op die zware vakken, maar hun ziel, hun hart, hun liefde staan er volkomen buiten. Dank zij deze ijver zijn voldoende en meer dan voldoende cijfers in deze vakken op het rapport en de eindexamenlijst, zonder dat van inzicht en begrip sprake is, geen zeldzaamheid in het schoolleven der meisjes.

Wanneer ik dat geworstel der meisjes waarneem met die bij uitstek mannelijke vakken, dan word ik altijd weer versterkt in mijn overtuiging, dat door die geforceerde gelijkmaking van wat naar de natuur verschillend is, de meisjes in niet geringe mate de dupe worden.

De vorming van de vrouw zij vrouwelijk, die van den man mannelijk.

Aanvaardt men deze stelling, dan oriëntere men het onderwijs van de meisjes meer naar het gevoel, het instinctieve en de intuïtie, wat vanzelf een verschuiving meebrengt naar het litteraire en artistieke, terwijl het onderwijs aan de jongens meer het accent zal dragen van beredeneerd inzicht, strenge logica, en het technische. Deze onderscheiding beoogt geenszins

een grenslijn te trekken tussen het lagere en het hogere, tussen het minderwaardige en het meerwaardige. Ze tracht alleen uitdrukking te geven aan de andersgeaardheid in geestelijk en psychisch opzicht van man en vrouw. Dat de economische omstandigheden en de maatschappelijke inrichting de vrouw vaak dwingen de grens te forceren, doet niets aan dit natuurlijke verschil af. Dat er uitzonderingen zijn is mij ook bekend.

De vraag rijst natuurlijk of dit verschil tussen den jongen en het meisje in geestelijke en psychische geaardheid de zo heilzame coëductie niet in gevaar brengt. Dit gevaar behoeft niet te bestaan, wanneer de coïstructie maar de nodige soepelheid en differentiatiemogelijkheid bezit.

Voor het begaafde meisje, dat een opleiding volgens de H. B. S. B. verlangt, maar dat met dat al toch niet ontkomt aan het hierboven aangegeven onderscheid in geestelijke en psychische gesteldheid met den begaafden jongen, zou al heel wat verlichting worden gegeven door de invoering van kern- en keuzevakken, waardoor zij in de gelegenheid zou worden gesteld om te volstaan met een eenvoudiger programma in de natuurwetenschappen om zich in de vrijgekomen tijd wat meer te geven aan talenstudie, litteratuur en geschiedenis.

Ik ben mij bewust hier een onderwerp te hebben aangeroerd, dat verre van eenvoudig is en waarover het laatste woord nog niet is gesproken. Om te beginnen wordt de noodzakelijkheid van het instituut van kern- en keuzevakken nog niet algemeen erkend en voor zover dit wel het geval is, heersen omtrent de uitvoering ervan nog de meest uiteenslopende opvattingen, waarbij behalve overwegingen van onderwijskundige aard ook financiële factoren een niet geringe rol spelen.

Met deze wirwar van opvattingen en zienswijzen is niet van den wetgever te verwachten, dat hij regelen zal geven, die een ieder zullen bevredigen. Op de vierde Internationale onderwijsconferentie te Genève heeft de Duitse vertegenwoordiger de opmerking gemaakt, dat de wetgever eerst in vaste regelen kan neerleggen, wat zich aan nieuwe denkbeelden in de practijk van waarde heeft getoond. Deze opvatting stemt geheel overeen met mijn opmerking neergeschreven in een artikel in „De Opbouw” onder de titel „De Wet en de vernieuwing van het Middelbaar en Gymnasiaal Onderwijs”, dat wij leraren met onze experimenten moeten trachten de wet voor te zijn, opdat deze voor de toekomst de richt-

lijnen kan vastleggen, waarin de practijk van het vernieuwde onderwijs zich reeds beweegt. Wil hiervan sprake zijn, dan zou de wet aan scholen, waarvan de staf en de leiding tot overeenstemming zijn gekomen omtrent een nieuwe regeling van het programma, de gelegenheid moeten geven om hiermede te experimenteren. Alles natuurlijk onder soliede waarborgen, dat de nieuwe opleiding minstens gelijkwaardig is met de oude. Langs deze weg zouden proefnemingen kunnen worden genomen met het instituut van kern- en keuzevakken. Hiertegen zal de opmerking worden gemaakt, dat alhoewel er van gelijkwaardigheid der eindexamen's sprake kan zijn, de candidaten, wat hun kennis van de verschillende leervakken betreft, min of meer uiteen zullen lopen. Ik acht dit uiteenlopen niet van het geringste belang, omdat het in de grond van de zaak niet zozeer om de leerstof gaat, dan wel om de geestelijke vorming, die het bezig zijn met de leerstof heeft gegeven. Bovendien verbeelde men zich niet, dat thans, nu de programma's voor het eindexamen voor alle H. B. S.'en hetzelfde zijn, er betreffende de kennis en de beheersing der leerstof wel gelijkwaardigheid in de diploma's bestaat.

Scholen dus, die nieuwere onderwijsbanen willen betreden en waar in het lerarencorps en bij de leiding een communis opinio heerst omtrent de uitvoering daarvan, stelle men in de gelegenheid om met een weloverdacht programma afwijkende van het bestaande te experimenteren.

Deze mogelijkheid zou voor de onderwijsautoriteiten, die zulke experimenten hebben te beoordelen en er hun sanctie aan hebben te verlenen, de gelegenheid bieden om behalve een administratieve en controlerende ook nog een leidende functie te vervullen.

Wat minder administratieve zorg en wat meer tijd en gelegenheid voor de onderwijsautoriteiten om zich met de gang van het onderwijs zelf bezig te houden zou zeer ten goede komen aan de ontwikkeling der nieuwere onderwijsgedachten, waarvan de uitvoerbaarheid en de waarde alleen in en door de practijk kunnen worden getoetst.

Het experiment met de Daltonmethode heeft mij geleerd, dat de betekenis van zulk een proefneming het directe voordeel, dat men er voor het onderwijs van verwacht, verre overschrijdt.

De betekenis is vooral hierin gelegen, dat een ingrijpend experiment de aandacht van het gehele lerarencorps en den

leider voortdurend op de didactische en paedagogische problemen gevestigd houdt, en tot geregelde besprekingen en gedachtenwisselingen aanleiding geeft. Het lerarencorps zoals reeds is opgemerkt verliest daardoor vanzelf zijn atomistisch karakter en zal op de duur door die voortdurende samenwerking tot een eenheid van opvatting komen over de algemene en leidende beginselen.

Ik hoop van harte, dat mijn pleidooi om meer met de moderne opvattingen in onderwijs en opvoeding te experimenteren, niet zonder resultaat zal blijven. Laat ik thans nog enige vragen beantwoorden, die meer dan eens over het Dalton-experiment worden gesteld.

Beginnen wij met de praktische vraag of aan de invoering der Daltonmethode geen bezwaren verbonden zijn met het oog op het eindexamen. De resultaten, die wij aan de hand van deze methode in de laatste 5 jaren hebben bereikt geven op deze vraag een zeer gunstig antwoord. Het vorige jaar nog slaagden er 35 van de 37 candidaten. Toch wist de lastertong aan dit mooie resultaat nog een ongunstige interpretatie te geven, maar dit was zo uit de lucht gegrepen dat wij er geen aandacht aan schenken zullen.

Aan hen, die van mening zijn, dat de waarde der Daltonmethode eigenlijk is af te meten naar het succes in de maatschappelijke werkkring of in de studie, kan ik het volgende meedelen.

De abiturienten der Dalton-H. B. S. doen voor zover zij zijn gaan studeren over het algemeen goed en op tijd hun examens, een uitzondering op deze regel is een grote zeldzaamheid.

Zij, die de maatschappij ingingen voldoen uitstekend op de plaats, waar zij gesteld zijn, verscheidene trekken zelfs de aandacht bij hun superieuren door hun zelfstandigheid en initiatief.

Door het contact, dat ik met mijn oudleerlingen onderhoud, staan mij een tachtigtal brieven ter beschikking, waarin zij mij op de hoogte houden van het verloop hunner studie en van de promotie die zij in hun werkkring maken. Tevens spreken zij er hun oordeel in uit over de schooltijd, die zij op de Dalton-H. B. S. hebben doorgebracht.

Over het eerste heb ik U reeds ingelicht en wat het tweede betreft namelijk het oordeel der leerlingen zelf over de Dalton-

methode bezorgde één mijner oudleerlingen mij de volgende samenvatting van de inhoud der brieven:

„De leerlingen, aan wie na hun eindexamen een oordeel over hun schooltijd en het gevolgde systeem was gevraagd, waren allen zonder uitzondering enthousiast over hun prettige schooltijd en de goede geest, die er altijd zowel onder de leerlingen van verschillende klassen, als tussen leraren en leerlingen, door het persoonlijk contact onder de Daltonuren heerste.

In het bijzonder werd dit opgemerkt door die leerlingen, die niet hun gehele H. B. S.-tijd op de Daltonschool hadden doorgebracht en die dus goed het verschil hadden kunnen opmerken tussen de klassikale methode en het Dalton-systeem.

Vooral wordt de Daltonmethode gewaardeerd, omdat men zijn tijd meer naar behoefte kan verdelen. Ook voor leerlingen met matige capaciteiten bleek, volgens hun brieven, het Dalton-systeem een uitkomst te zijn, daar het hen in staat stelde de stof in een langzamer tempo onafhankelijk van hun klassegenoten te verwerken, terwijl tevens de onderwerpen, die hun na de klassikale bespreking nog niet duidelijk waren, nog eens onder de Daltonuren afzonderlijk met den leraar doorgenomen konden worden.”

Dit wat de middelmatige leerlingen betreft.

Een begaafde leerling schrijft:

„De Daltonmethode heeft mij een heerlijke schooltijd bezorgd. Je loopt de vreselijke verveling mis van de klassikale lessen, waar je allemaal tegelijk hetzelfde moet doen of laten, terwijl je aandacht al lang op iets anders bepaald is.

Bij de Daltonmethode heb je een overzicht over wat je in een week moet presteren en dan heb je grote voldoening als alles behoorlijk is afgedaan.

Je kunt je eigen tempo bepalen met werken, er zijn dagen, dat het werk erg vlot, dan kan je ook doorwerken in een bepaald vak, zolang als je wilt. Ook zijn er dagen dat je niet hard werken kunt; dan is er niet het benauwende gevoel, dat al het werk die dag afmoet. Je weet, het komt later wel terecht.

Ook is er veel nauwer contact tussen leraren en leerlingen, omdat je met alle vragen direct tot hen kan komen en die persoonlijk met hen kan bespreken.”

Zo zien wij, aldus gaat de samenvatting voort, aan de ene

kant de leerlingen, die blij zijn iets langzamer te kunnen werken dan het gemiddelde van de klas, terwijl aan de andere kant de meer begaafde leerlingen heel wat saaie vervelende uurtjes mislopen, doordat zij onder de Daltonuren steeds door kunnen werken en op de voor hen interessante onderwerpen dieper kunnen ingaan.

Niet alleen de leerlingen, die pas eindexamen gedaan hebben laten zich zo gunstig over het systeem uit, maar ook hun, die geruime tijd van school zijn, blijven de prettige herinneringen uit hun schooltijd levendig.

Bij hen kunnen wij ook nagaan, welke voordelen het Dalton-systeem bij hun verdere studie opgeleverd heeft.

Van degenen, die zijn gaan studeren hebben vooral in het eerste jaar de meesten de indruk zelfstandiger te zijn dan hun medestudenten. Velen schrijven, dat zij er eerder dan de anderen toe kwamen iets aan hun professoren te vragen, over hetgeen hun nog niet duidelijk was.

Zij schrijven dit toe aan het Daltonsysteem, dat hen immers op school ook al in de gelegenheid stelde met hun moeilijkheden naar de betreffende leraren te gaan.

Ook merkten zij op, dat zij in de eerste tijd geen moeite ondervonden bij het indelen van de stof, evenmin als bij het maken van een goed overzichtelijk dictaat van het essentiële van een gehouden college.

Zij, die naar Delft gingen hadden allen dezelfde ervaring, dat de overgang van de H. B. S. naar de Hogeschool niet merkbaar was.

Voorals de tijd, die in de Daltonuren en daarbuiten was besteed aan het doen van leerlingenproeven in de vakken natuur- en scheikunde bleek zeer veel nut te hebben opgeleverd.

In geen der leerlingenbrieven komt de opmerking voor, dat ze in de hoogste klassen moesten werken, dat ze blauw zagen, om in te halen, wat ze aan stof in de eerste klassen hadden gemist. En toch las ik deze opmerking over de Dalton-methode in het verslag van een lezing van een docent over een paedagogisch-psychologisch onderwerp. Zelfs werd nog brutaalweg ingevoegd „naar gebleken is"! Als er mij, die het beoordelen kan, iets gebleken is, dan is het dit, dat de leerlingen in geen enkel vak achter zijn, wat de stofbeheersing betreft, in sommige vakken wel voor; o. a. is dit ontegensprekelijk het geval met de wiskunde, waar het tempo door

de zelfwerkzaamheid blijkbaar van zelf wordt versneld. Ook wordt in de brieven de kritiek niet gespaard en gewezen op mogelijke verbeteringen.

Het feitenmateriaal, door mijn 5-jarige ervaring met de Daltonmethode opgeleverd, toont dus aan, dat wat de geestelijke vorming betreft, deze methode ook inderdaad oplevert, wat ze pretendeert te geven, namelijk een betere ontwikkeling der intellectuele gaven en een meer zelfstandige en onafhankelijke geesteshouding. Behalve de geestelijke vorming en ontwikkeling heeft de school in de opvoeding nog een andere taak te vervullen, die ik de ethische zou willen noemen, namelijk de ontwikkeling en de vorming van het karakter. Bij het beantwoorden van de vraag of hiervoor een gedaltoniseerde school een betere gelegenheid vormt dan de klassikale, heeft men zich duidelijk te maken, dat er wat betreft de zedelijke vorming even goed een beginsel van zelfwerkzaamheid geldt als in het onderwijs. Dat wil zeggen, dat het karakter en de zedelijke wil niet beter gevormd worden, dan wanneer de leerlingen ook in hun handelen en optreden een zekere mate van vrijheid en zelfstandigheid wordt toegestaan en het is zo zonder meer duidelijk dat een gedaltoniseerde school hiertoe meer de gelegenheid biedt dan een klassikale.

In de klasse, waar de leraar de leiding en de verantwoording heeft, komen de leerlingen niet boven de laagste graad van gehoorzaamheid uit, dit is een zich onderwerpen aan uiterlijk en opgelegd gezag. Wat er in een klas gebeurt, wanneer de persoon, aan wien het gezag is opgedragen de nodige kracht mist om dit te handhaven weten wij allen. Maar dit herinnert ons er juist aan, dat er van zelfdiscipline, van een gehoorzaamheid dus die van binnen uitkomt nog geen sprake is. Deze hogere graad van gehoorzaamheid, deze zelftucht, kan alleen in vrijheid ontwikkeld worden, daarvoor is nodig, dat men in de gelegenheid wordt gesteld om zelfstandig zijn houding te bepalen en de gevolgen van zijn handelen en optreden voor eigen verantwoording te nemen. Die vrijheid genieten de leerlingen in hoge mate gedurende de zogenaamde vrije of Daltonuren. Zij zijn dan binnen redelijke grenzen vrij om te gaan waarheen zij willen en zijn, in zoverre zij niet in de vaklokalen zitten, aan het directe toezicht van directeur en leraren onttrokken. Die twee uren na de pauze zijn bij uitstek geschikt om de leerlingen te

leren zichzelf te regeren en te beheersen, hun subjectieve neigingen te onderdrukken en hun gedragingen te richten naar objectief geldende normen. De kern van alle moraal, n.l. dat men anderen heeft te ontzien, wordt tot een levend inzicht, omdat de leerlingen praktisch ervaren, dat dit vrije leven gedurende de Daltonuren, waar kinderen van alle klassen en verschillende leeftijd voortdurend op enigerlei wijze met elkaar te maken krijgen, zonder erkenning van dit beginsel onmogelijk is.

Zo groeit dus ook zelfwerkzaamheid tot zelfstandigheid namelijk in goede en redelijke gedragingen.

Wij, die nu een vijftal jaren met de Daltonmethode werken, weten uit ervaring, dat die zelfstandige houding, die goede vorm in de gedragingen niet uit de hemel komt vallen, daar moet hard en terdege aan gewerkt worden. Maar juist dit feit, dat het niet van zelf gaat, dat van een ernstige training sprake is, leert ons, dat de school hier een belangrijke taak heeft te vervullen, waarin zij met geen mogelijkheid volgens het uitsluitend klassikale stelsel slagen kan.

Het beeld van de goed gedisciplineerde stil zittende klas, mag een verrukkelijke aanblik bieden voor den schoolmeester van de oude stempel, den opvoeder, met een ruimer paedagogisch beginsel dan „hoe minder last, hoe beter”, bevredigt die aanblik niet. In de goed gedisciplineerde klas worden vaak mijnen gelegd die elders exploderen.

Blijkt er van die training, die de Daltonmethode geeft in goede en zelfstandige gedragingen ook werkelijk iets buiten de school?

Inderdaad. Bij gemeenschappelijke jeugdreezen, zoals bij voorbeeld dit jaar de reis naar Noorwegen met de Tarakan, behoren de leerlingen der Dalton-H. B. S. tot de categorie met het rustige en zelfstandige gedrag en de actieve medewerking.

Ik heb geen apart soort kinderen, wanneer deze dus wat zelftucht en sociaalgevoel aan de dag leggen, dan is dat omdat de Daltonmethode hen hierin op natuurlijke onopzettelijke wijze heeft geoefend en getraind. Zij springen niet meer uit de band, wanneer zij losgelaten worden, zoals dat zo vaak het geval is met kinderen, die te veel in het gareel zijn gehouden en met de hun plotseling geschonken vrijheid geen raad weten.

Een tweede voordeel van de vrije uren op een gedaltoniseerde H. B. S. houdt verband met het feit, dat deze de jeugd

in haar moeilijkste jaren, namelijk de puberteitsjaren, onder haar hoede heeft. De ervaring heeft mij geleerd, dat men de geestelijke en psychische ontwikkeling, die zich in deze periode vaak zo moeilijk voltrekt niet beter bevordert en bespoedigt, dan wanneer men de jeugd zoveel als dat maar enigszins mogelijk is aan zichzelf overlaat en zo min mogelijk ingrijpt. Het behoeft geen nadere toelichting, dat de vrijheid gedurende de Dalton-uren toegestaan, de toepassing van dit beginsel buitengewoon ten goede komt. Ik durf gerust uit te spreken, dat het voor de leerlingen in hun moeilijke overgangsjaren een weldaad en een zegen is, wanneer zij enige uren van de dag zich zelf kunnen zijn en niet onder directe contrôle staan.

Het neemt heel wat onaangename spanningen weg en brengt de leerlingen innerlijk tot rust, precies het tegenovergestelde als bij het eenzijdig klassikale systeem, waar men vaak een uiterlijke rust en gelatenheid waarneemt, terwijl het innerlijk niet zonder zijn belevenissen en spanningen is.

Het is een feit, dat de kinderen zonder uitzondering op de vrije uren zijn gesteld en zeker niet — dit leert de ervaring — om zich nu eens te buiten te gaan. Ze zijn natuurlijk niet altijd gelijk, ze hebben ook hun drukke dagen, maar dat is niet erg, wij zijn ook niet altijd gelijk.

Ook wil ik nog wijzen op het feit, dat de school door de vrije uren, wanneer ze het karakter draagt van één grote werkgemeenschap, tot eenheid komt en er een geest van samen-horigheid wordt gekweekt, die aan de school zijn bijzondere sfeer geeft. Deze sfeer, die, evenals dit in een gezin het geval is, het bindende element vormt, kan op een klassikale school door het cellulaire karakter ervan niet worden gekweekt. Maar kinderen hebben min of meer bewust behoefte aan die sfeer, en zo ziet men het dan gebeuren, dat de leerlingen ter bevrediging van hun behoefte aan eenheid en aansluiting naast de school een vereniging oprichten in de hoop daar te vinden wat zij op school missen.

De ideale toestand is echter, dat er geen verenigingsleven naast de school gevormd wordt, maar dat de school zelf die vereniging is: de geest op een gedaltoniseerde school ontwikkelt zich onmiskenbaar in de richting van dit ideaal.

Ten slotte moet ik nog een vraag bespreken, die nogal eens gesteld wordt: namelijk of dat vrije bewegen van de jongens en meisjes in de Daltonuren geen aanleiding geeft tot ongewenste verhoudingen.

Ik kan U niet zeggen hoe gelukkig ik ben te kunnen verklaren, dat ook in dit opzicht de ontwikkeling der feiten in volledige overeenstemming is met mijn inzicht en verwachting.

Ga met een grote groep jongens en meisjes voor enige dagen naar buiten, geef ze volledige vrijheid van beweging, laat ze genieten van zonschijn, licht en lucht, en ge hoeft niet te vrezen voor datgene wat op die leeftijd mogelijk en begrijpelijk zou zijn. In die ervaring ligt een aanwijzing om ook wat vrijheid, vreugde en zonschijn in de school te brengen. Dit zijn de drie dingen die de jongens en meisjes in hun moeilijke puberteitsjaren hard nodig hebben.

Men vergeet veel te veel met wat voor innerlijke moeilijkheden en spanningen die worsteling om het ik-bewustzijn vaak gepaard gaat. Wij opvoeders denken daar te weinig aan, omdat de kinderen deze innerlijke strijd, die zo vaak gepaard gaat met gevoelens van verlatenheid en melancholie, zo wonderlijk goed achter een uiterlijke schijn weten te verbergen.

Daarom is steunverlenen door een nauwer contact van ons ouderen met de jongeren vaak zo buitengewoon moeilijk en slechts aan enkelen, in zeer bijzondere gevallen gegeven.

Wij kunnen niet beter doen, dan in de school zelf die voorwaarde te scheppen, waardoor die gevoelens en spanningen enigermate worden geneutraliseerd en weggereageerd en die voorwaarden zijn: een zekere mate van bewegingsvrijheid zo wel geestelijk als lichamelijk.

Dit is nodig, opdat de jeugd niet haar toevlucht neemt tot voor haar schadelijke surrogaten.

En weer herhaal ik, het gaat er bij onze opvoedingstaak niet om het zo in te richten, dat wij van de jeugd zo min mogelijk last hebben, dan wel, dat wij haar zoveel mogelijk bij het moeilijke en ingewikkelde rijpingsproces van lichaam en geest een steun en een hulp zijn. Hierbij kunnen wij niet alleen volstaan met het gemoedelijke woord en de vaderlijke raadgeving; hiervoor is ook nodig, dat wij veel van haar kunnen velen en verdragen waar het betreft uitingen, die ons wat moeite en last bezorgen.

Bij het rechtzetten van averechtse denkbelden en opvattingen over de Daltonmethode, moet ik ook nog de vraag behandelen die mij voor enige maanden in Rotterdam werd gesteld. Is het waar, zo werd mij gevraagd, dat de Haagse

Dalton=H. B. S. een fiasco is en dat het Daltonsysteem in Engeland heeft afgedaan?

Dit dwaze bericht werd verspreid door het hoofd van een lagere school te Rotterdam. Over het eerste gedeelte van deze uit de lucht gegrepen bewering behoef ik na het voorgaande niet meer te spreken en voor zover betreft het tweede gedeelte heb ik mij gewend tot het secretariaat van The Dalton Association in Engeland.

„Ik ontving het volgende antwoord:

I can assure you that the schools adopting the Daltonplan are increasing every day and that the publishers of the books of assignments say, that they have never had such a large demand for any of their publications.

The demand for expupils of Daltonschools is enormous. Employers insist on engaging boys from such schools and refuse to have those from others.

They say that the Dalton scholar is full of initiative and does not wait to be told what to do next but uses his own intelligence.”

Een ervaring die geheel overeenstemt met die van onze oudleerlingen, welke een maatschappelijke werkkring vervullen.

„In the Society of Arts Examination there were seventeen successfull candidates drawn from the British Army and of these 17, thirteen were recruits from an Army school which was run on Dalton lines.”

Met deze beschouwingen heb ik de waarheid omtrent de Daltonmethode zowel hier als in Engeland gesteld tegenover de verzinsels, die worden rondgestrooid.

Besluiten wij deze paedagogische beschouwingen, met een uit de aard der zaak zeer summiere uiteenzetting van het verband tussen school en maatschappij.

Voor het eerste gedeelte van de hierna volgende beschouwingen verwijs ik hen, die in deze materie meer belangstellen naar het hierboven reeds aangehaalde artikel van Dr. Idenburg: Het Middelbaar onderwijs en de veranderende Maatschappij in Stemmen des Tijds, 24e Jaargang, aflevering 6 en 7.

De H. B. S. zoals wij die kennen is in zijn gehele structuur een geesteskind van het materialisme en naturalisme van het laatst der vorige eeuw.

Zij had meer tot taak om het individu voor de maatschappelijke strijd uit te rusten, dan zich te wijden aan de geestelijke en morele vorming der jonge mensen.

Deze moesten zo goed mogelijk worden uitgerust om aan de algemene wedloop om materiële welstand en verrijking met succes te kunnen deelnemen.

Wij herinneren ons allen nog goed de economische welvaart, die door het particulier initiatief gesteund door de geweldige hulpmiddelen der techniek in de jaren voor de wereldoorlog werden bereikt. Uit het particulier initiatief, door de heersende liberale gedachte de vrije loop gelaten, werd de concurrentiestrijd geboren, die aan de ene kant den ondernemer tot de grootste krachtsinspanning dwong, zijn ondernemingsgeest aanwakkerde, maar aan de andere kant de belangen van het geheel vaak uit het oog deed verliezen of op het tweede plan terugdrong.

In de jaren voor de oorlog is hard gewerkt en veel tot stand gebracht, vooral voor de moderne industrialisatie en de intensivering der producten, maar men werkte in hoofdzaak voor zichzelf, voor het materiële profijt. Men maakte, geheel geabsorbeerd door de grote kansen, die het economische leven, zo rijk aan allerlei mogelijkheden, bood, geen onderscheid, om het eens met Duitse termen aan te duiden, tussen „Gewinn” en „Erfolg” van de arbeid. Het ligt voor de hand dat in deze economisch zo zorgvolle tijden dit onderscheid weer meer tot bewustzijn komt.

Men ziet dan ook, dat het vrije spel van het particulier initiatief wordt vervangen door een meer organische ordening van het economische en maatschappelijk leven, dat de concurrentie moet plaats maken voor coöperatie en dat zich tegenover het individualisme de gezamenlijkezin gaat ontwikkelen.

Bij de overweging van de vraag hoe de school zich bij de verschuiving der maatschappelijke ideologieën heeft aan te sluiten, bedenke men, dat de school in haar tegenwoordige structuur zoals Idenburg terecht opmerkt, meer gelijkt op een collectiviteit dan op een gemeenschap. Wil men dus het aankweken van de gezamenlijkezin en de coöperatie mede opnemen als een der doelstellingen van het middelbaar onderwijs, dan zal hiermee een wijziging in de organisatie gepaard moeten gaan.

Hierbij hebben wij ons van den beginne goed duidelijk te maken, dat dit ideële doel op een H. B. S., waar voornamelijk hoofdarbeid wordt verricht, slechts ten dele kan worden nagestreefd. Want intellectuele arbeid biedt veel

minder dan de lichamelijke, de gelegenheid tot coöperatie.

De Landerziehungsheime in Duitsland ruimen dan ook juist ter wille van de coöperatieve arbeid aan lichamelijk werk in allerlei vorm een ruime plaats in. Gezamenlijk verricht men werk in de tuin en op het land, gezamenlijk brengt men herstellingen en vernieuwingen aan het gebouw aan en toezicht en administratie worden in handen van de leerlingen gelegd.

Aldus werkt ieder, hetzij afzonderlijk of in groepsverband, voor het geheel, waarvoor hij zich van zelf verantwoordelijk gaat voelen.

Het is natuurlijk uitgesloten, dat men aan de gewone H. B. S., waar de leerlingen slechts enige uren van de dag bijeen zijn voor overwegend intellectuele arbeid dit gemeenschapskarakter geven kan. Aan die onmogelijkheid hebben dan ook de Landerziehungsheime hun ontstaan te danken.

Dit neemt echter niet weg, dat een zekere verschuiving van de collectiviteit, die de klassikale school kenmerkt, naar de gemeenschap verkregen kan worden door het klassikale verband lossen te maken.

Dat dit door het Daltonsysteem op ongezochte wijze te verkrijgen is, behoeft ik na de voorgaande uiteenzettingen niet verder toe te lichten.

De twee vrije werkuren bieden voortdurend de gelegenheid tot het ontwikkelen van sociale deugden en tot het aankweken van gevoel en verantwoordelijkheid voor het geheel.

Het feit, dat deze houding niet vanzelf ontstaat, maar integendeel echter vaak met veel moeite en last allengs wordt aangekweekt, wij moeten daar hard aan werken, leert ons, hoe nodig het is zulk een leerschool op de H. B. S. mogelijk te maken.

Neemt men het aankweken van gemeenschapszin en sociale deugden mede op onder de doelstellingen van ons Middelbaar Onderwijs, dan komt men nog maar ten dele tegemoet aan de geestelijke stromingen, die zich in onze veranderende maatschappij baanbreken.

Ik heb hierbij het oog op die onderstroom in onze technisch, economisch en materialistisch georiënteerde samenleving, die zich voortdurend door flitsen van een nieuw opkomend geestelijk leven kenbaar maakt.

Men neemt in ons maatschappelijke leven een sterke drang waar om zich los te maken van de aardgebondenheid, waarin men door de naturalistische beschouwingwijze en de econo-

mische en technische ontwikkeling is gevangen geraakt. Men begint weer aandacht te krijgen voor de problemen, die zich verheffen boven het tijdelijke, het zicht- en tastbare.

Eén ding is zeker, schrijft de verslaggever van het Vaderland naar aanleiding van de bijeenkomsten van de „Oxfordgroep” te Genève, dat blijkbaar de mensheid meer openstaat voor geestelijke dingen, — mits ze maar op de juiste wijze gebracht worden: —, dan menigeen in zelfvoldane wijsheid wellicht denkt.

We zullen ons in de oorzaak van dit verschijnsel niet verder verdiepen, maar zeker is het, dat die metaphysische drang door de H. B. S. niet wordt gekweekt of bevorderd.

Het sterk rationalistisch accent van dit onderwijs leidt meer tot verstandelijke voorlichting over de problemen van de zicht- en tastbare wereld, dan dat het de aandacht vraagt voor de geheimenissen die daar achter schuilen. Deze eenzijdigheid heeft een geestelijke onbevredigdheid veroorzaakt, waarop de culturele en geestelijke crisis dezer dagen, met haar sterk sprekend verlangen naar levensverdieping en religieuze bezinning voor een niet gering deel de reactie is.

De H. B. S. schenke dus ook aandacht aan de ethische en religieuze problemen, waarmee de mens zich in zijn geestelijke ontwikkeling door alle eeuwen heen heeft beziggehouden.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Dr. Liselotte Frankl, *Lohn und Strafe. Ihre Anwendung in der Familienerziehung.* Jena, Gustav Fischer, 1935. 116 p. M. 5.—

Charlotte Bühler, onder wier leiding dit boek werd bewerkt, geeft in een Inleiding de volgende aanduiding van zijn bedoeling: „Die Erziehungswissenschaft hat die Gesichtspunkte aufzustellen, nach denen erzogen werden soll. Man sollte eigentlich erwarten, dass der Pädagoge, der der Erziehung Richtlinien gibt, sich auch um das kümmert, was faktisch in der Erziehung geschieht. Eine solche Tatsachenuntersuchung, sagen wir z.B. eine Art Bestandaufnahme der in der Praxis wirklich vorkommenden Erziehungsvorgänge und Erziehungsmittel finden wir jedoch in der Pädagogik fast nirgends.” In deze leemte moet nu dit onderzoek voorzien.

Drie methoden worden gebruikt. Observatie van kinderen in hun natuurlijke levenssituatie in het gezin; Aantekeningen van moeders. Een rondvraag bij moeders en opvoeders. Op grond daarvan geeft de schr. beschouwingen over onderwerpen als: De opvattingen der moeders over beloning en straf; ontwikkeling van het begrip voor beloning en straf; aanleiding tot en doel, soorten van beloning en straf enz.

Maar we krijgen dit alles zuiver descriptief, van buiten af gezien. Aan het onderzoek gaat geen nauwkeurige fenomenologie en analyse vooraf; dressuurmaatregelen en gewetensvorming worden niet scherp gescheiden; de betekenis der vergiffenis in verband met de straf wordt niet nagegaan. Kortom er gaat aan dit bijeenbrengen van feitenmateriaal geen theoretische bezinning vooraf. Ook blijkt niet of het onderzoek nu moet dienen om ons de reële maar foutieve praktijken te leren kennen om zodoende een grondslag te leggen voor de opvoeding der huidige en toekomstige moeders, dan wel of de schr. de norm in de „objectieve descriptie” meent te vinden.

Wie dan ook de uitkomst van dit vlijtige onderzoek vergelijkt met wat Käthe Stern in haar hoofdstuk Willensbildung (in Wille, Phantasie und Werkgestaltung, Leipzig 1933) over praktijk en theorie der straf zegt, zal zich teleurgesteld voelen, dat hij door dit nieuwe onderzoek niets verder is gekomen. Blijkbaar heeft de schr. het werk van Käthe Stern niet gekend; het wordt in het literatuuroverzicht ook niet genoemd.

Ph. K.

Dr. Fr. de Hovre, *Paedagogische Denkers van onzen Tijd. Bloemlezing*. N. V. Standaard boekhandel, Brussel. L. C. G. Malmberg, 's-Hertogenbosch. 1936, 576 blz. f 2,40 ing.

België vertoont in de laatste jaren een toenemende bedrijvigheid op paedagogisch gebied. Een van de belangrijke centra van het opvoedkundig leven is de kring van het Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift onder leiding van Dr. de Hovre en Dr. A. Decoene. In iedere aflevering wordt een hoofdartikel geplaatst, gewijd aan een hedendaagsch paedagoog (met portret), met eenige bladzijden uit zijn werk.

Het bovenstaand boek is volgens dit schema opgebouwd. De paedagogen zijn gerangschikt volgens de landen: Amerika, Duitschland, Engeland, Frankrijk, Nederland, Italië. België wordt deels onder het Fransche, deels onder het Nederlandsche taalgebied gegeven. Het denkbeeld van een dergelijke bloemlezing is toe te juichen, vooral als de lezers er toe gebracht worden tot de werken zelf van de auteurs te komen. Van Nederland zijn opgenomen: Gunning, Buytendijk, Ligthart, Hoogveld, Kohnstamm, Roels, Rombouts en van Ginneken. Natuurlijk is de keuze van de schrijvers en van proeven van hun werk iet of wat subjectief, maar dit is hier van weinig belang. De portretten zouden iemand aan het mijmeren doen slaan: de populaire voorstelling van het uiterlijk van een paedagoog blijkt verkeerd te zijn. Bagley ziet er uit als een dichter uit den romantiektijd, Kriek als een gewikt zakenman, Ballard heeft veel weg van Galsworthy, Ferrière is sprekend een revolutionnaire idealist.

Merkwaardig is de groote aandacht aan Amerika geschonken. Trouwens ook uit het VI. Opv. Tijdschrift blijkt voortdurend, dat men zich terdege op de hoogte houdt van wat v.n. in de U.S.A. wordt gepubliceerd. Een recent werk van prof. Buysse van de Leuvense Universiteit is voor een groot deel gebaseerd op Amerikaansche onderzoekingen.

Ik wensch den samensteller veel succes toe, hetgeen, gezien ook den buitengewonen lagen prijs, wel niet zal uitblijven.

P. A. D.

Hans Reiner, *Das Phänomen des Glaubens*. Niemeyer, Halle, 1934. 256 p. M. 8.—

Op de basis van Heideggers filosofie geeft de schr. ons een fenomenologie van wat hij onder „geloof” verstaat. En dat is tweërlei. In de meest algemene zin is het die ongeschokte houding van vertrouwen tegenover de werkelijkheid, waarop alle natuurlijke leven berust. Maar de angst over de afwijking van die werkelijkheid van het ideaal (hetzij een egoïstisch of gemeenschapsideaal) kan tot vertwijfeling voeren. En als dan door die vertwijfeling weer een vertrouwen in den zin van leven en werkelijkheid heenbreekt, spreekt de schr. van religieus geloof, dat hij met godsdienstig geloof vereenzelvigd. Men ziet dat hier de problemen behandeld worden, die ik in het eerste hoofdstuk van mijn Inleiding tot de psychologie van het ongeloof heb besproken. Aan het daar in het tweede hoofdstuk behandelde komt de schr. niet toe. Hij kent wel „schuld”, maar niet het Bijbelsche besef van „zonde”, en dus ook niet de verzoening, die het centrale van Christelijk geloof uitmaakt. Ph. K.

P. G. Schreuder, *De stem van het geweten en de stem van God*. No. 1 van de negentiende jaargang van de Bibliotheek voor Bijb. Opv. Drukkerij Hoenderloo.

Dat is een mooi, teer boekje. Duidelijk komt er in uit, dat de stem van het natuurlijk geweten voor de mens nog geen veilige gids is in dit leven. Naast die stem, als uiting van de drang tot zelfbeoordeling moet worden gehoord de stem Gods, zoals die ook tot het kind komt, door Gods Woord, door het leven van de opvoeders, door gebeurtenissen in eigen leven, door wat ze ontmoeten op hun levensweg, door het gebed. Vooral van betekenis vind ik, wat de schrijver zegt van het saamleven met de kinderen van jongs af en van de innige toon, die we in het gebedsleven van de kinderen hebben te brengen.

Graag beveel ik dit boekje aan opvoeders ter lezing aan.

Gr.

G. M.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

ERRATA.

- In aflevering 11 blz. 323 noot 2 leze men
- | | | | |
|--------------------|--------------------------|----------------------------|----------------------------|
| regel 7 v. o. voor | fest en saprinen | : | perf. en supinum |
| „ 5 „ „ | deelmaties | : | declinaties |
| „ 4 „ „ | is en consonantstammen: | is, us en consonantstammen | |
| | op blz. 325 noot | | |
| „ 10 „ „ | $\text{'}\Sigma\text{'}$ | : | $\text{'E}\nu$ |
| | en op blz. 326 | | |
| „ 5 v. b. „ | geleerde gememoreerde | | |
| | fraailoopende: | | gememoreerde fraailoopende |