



Paedagogische studiën 1951 : maandblad voor onderwijs en opvoeding : tevens orgaan van het Nutsseminarium voor Paedagogiek te Amsterdam en van de Vereeniging voor Paedagogisch Onderwijs aan de Rijksuniversiteit te Groningen

<https://hdl.handle.net/1874/205173>

Ts. oct. 6441

Paedagogische Studiën

Maandblad voor Onderwijs en Opvoeding

Tevens orgaan van het Nutseminarium voor Paedagogiek te Amsterdam en van de Vereeniging voor Paedagogisch Onderwijs aan de Rijks-Universiteit te Groningen

Onder redactie van:

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM
Dr. S. C. BOKHORST
Dr. W. VAN DEN ENT
Prof. Dr. I. C. VAN HOUTE
L. F. KLEITERP
Prof. Dr. A. KUYPERS
Prof. Dr. M. J. LANGEVELD
Dr. T. S. G. MULIA
Prof. Dr. B. F. NEL
P. POST
Dr. K. J. RIEMENS
Prof. Dr. H. W. F. STELLWAG
I. VAN DER VELDE
Dr. H. NIEUWENHUIS
(tevens secretaris)

*Acht-en-twintigste
jaargang*

BIBLIOTHEEK DER
RIJKSUNIVERSITEIT
UTRECHT

J. B. WOLTERS — GRONINGEN, DJAKARTA — 1951

INHOUD

	Blz.
Dra. W. J. Bladergroen, De school en de geestelijke volksgezondheid	65
A. K. Bot, Die komprehensiewe hoërskool van Transvaal, Unie van Suid-Afrika	118
W. H. Brouwer, Is het probleem van het „zittenblijven” onoplosbaar?	25
L. van Gelder, Schoolpsychologie	321
F. Henneman, Over de methode der persoonslijsten	167
Prof. Dr. I. C. van Houte, De psychologie van het kind op de lagere school	54
Prof. Dr. I. C. van Houte, Een programma voor de opleiding van leerkrachten aan de blindeninstituten	279
Prof. Dr. I. C. van Houte, Naschrift	348
J. Jonges, De Kerk in gesprek met de School	330
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Nietzsche als opvoeder?	7
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Enkele praktische vragen bij de organisatie van centra voor de opvoeding tot internationaal begrip . . .	17
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Bij het overlijden van Dr. J. A. van der Hake	193
W. A. van Liefland Jr., Enkele opmerkingen over de „Paedagogische Week” te Brussel	218
W. A. van Liefland Jr., Julia Degand	152
J. Mooijaart, Lagere-schoolprestaties van het oudste kind uit het gezin	82
Dr. H. Nieuwenhuis, De „Nota betreffende onderwijsvoorzieningen” van 19 Juli 1951	257
Dr. H. Nieuwenhuis, De geestelijke grondslag van de openbare school	309
P. Post, Leidraad, samengesteld door de Inspectie van het Lager Onderwijs in de 3de Hoofdinspectie 1949	1
← P. Post, Aesthetische vorming anno 1950	353
F. Reddingius-Salomonsen, Kan Nietzsche opvoeder tot deemoed zijn?	143
G. Révész, Enkele opmerkingen naar aanleiding van de kritiek op het programma voor de opleiding der leerkrachten van de Blindeninstituten	346
F. J. Schmit, Moderne didactiek en parate kennis	264
J. H. Schouten, De vernieuwing van de leraar	228
Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, Naar een nieuwe didactiek der geesteswetenschappen	98
G. van Veelo, Ervaringen op een Engelse Grammar School . . .	129
I. van der Velde, Over geschiedschrijving van opvoeding en onderwijs	181
I. van der Velde, Persoon en Gemeenschap in de Nederlandse onderwijsvernieuwing	195
I. van der Velde, Een belangrijk Belgisch initiatief	377
S. L. van Wijk, Enkele mededelingen omtrent die gebruik van opvoedkundige films in Suid-Afrika	161
D. van Zuilekom, Mogelijkheden en moeilijkheden bij het werken met leerstofkernen	289
In Memoriam Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn.	97



KLEINE MEDEDELINGEN

	Blz.
13de Paedagogische week	186
Zomerconferentie W.V.D.	186
Boek en Jeugd. Congres met tentoonstelling	281

BOEKBEOORDELINGEN

P. L. van Eck Jr., Heinrich Pestalozzi, Werke in acht Bänden. Gedenkausgabe zu seinem zweihundertsten Geburtstage. Herausgegeben von Paul Baumgartner	60
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Prof. Dr. J. Nuttin, Psychoanalyse en Spiritualistische Opvattingen van de Mens	61
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Dr. Felix Behrend, Grundlagen der Erziehungs- und Bildungstheorie	62
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Dr. C. Riemers, Het Gelukzalige Leven	63
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Dr. S. Strasser, Het Zielsbegrip, in de metafysische en in de empirische psychologie	93
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Bertrand Russell, De menselijke kennis. Haar omvang en beperkingen	190
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Dr. B. M. v. d. Heyden, Nazi-Mentaliteit en Geestelijke Volksgezondheid	255
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Dr. Bernard Delfgaauw, Beknopte Geschiedenis der Wijsbegeerte, I	284
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Dr. Bernard Delfgaauw, Wat is Existentialisme?	285
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Prof. Dr. J. Peters C.s.s.R. en anderen, Hedendaagse visies op den Mens	286
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Encyclopaedisch Handboek van het Moderne Denken	318
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Theodor Litt, Einleitung in die Philosophie	96
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Sergio Hessen, Difesa della pedagogia. Uit het Pools door L. Volpicelli	96
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Sergio Hessen, Struttura e contenuto della scuola moderna. Uit het Pools door L. Volpicelli en H. Mirecka	96
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Wilhelm Hansen, Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes	158
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Robert Heiss, Die Lehre vom Charakter. Eine Einführung in die Probleme und Methoden der diagnostischen Psychologie	159
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Minna Becker, Graphologie der Kinderschrift	159
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Fritz Leisinger, Der elementare Fremdsprachunterricht in Volksschulen und Anschlussklassen weiterführender Schulen. Grundfragen seiner Methodik	159
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Ernst Kretschmer, Psychotherapeutische Studien	159
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Ludwig Klages, Die Grundlagen der Charakterkunde — Handschrift und Charakter	159
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Erich Rothacker, Logik und Systematik der Geisteswissenschaften	160
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Theodor Litt, Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems	160
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Enige recente buitenlandse publicaties op paedagogisch gebied	319
Dr. H. Nieuwenhuis, H. M. Tideman en M. Kazemier, Onze meisjes. Een psychologisch-paedagogische studie over de Meisjes onzer Nijverheidsscholen	95

	Blz.
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. Susan Isaacs, Ouders vragen raad . . .	96
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. D. Arn. van Krevelen, De ontwikkelingsgang van het enige kind	125
Dr. H. Nieuwenhuis, B. J. Douwes, Gezond lager onderwijs. Een halve eeuw vernieuwing. Critisch-opbouwende beschouwing voor onderwijzers en ouders	125
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. F. W. Foerster, Karaktervorming. Een boek voor ouders, onderwijzers en geestelijken, vertaald door Titia van der Tuuk	126
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. Maria Montessori, De Methode. De ontdekking van het kind. Zesde gewijzigde druk van „De methode Montessori, Zelfopvoeding van het jonge kind”	126
Dr. H. Nieuwenhuis, Anna Freud, De psycho-analytische behandeling van kinderen	126
Dr. H. Nieuwenhuis, Prof. R. Casimir, Geschiedenis der opvoeding en opvoedkunde	127
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. A. J. Westerman-Holstijn, Inleiding tot de ontwikkelingspsychologie	127
Dr. H. Nieuwenhuis, P. F. van Overbeeke, Kenterend paedagogische getij	157
Dr. H. Nieuwenhuis, Havelock Ellis, Psychologie van de sexen. Vertaald door C. Houwaard en ingeleid door Prof. Dr. E. A. D. E. Carp	157
Dr. H. Nieuwenhuis, Lexikon der Pädagogik	254
Dr. H. Nieuwenhuis, J. B. Ubink, Het testament van mijn jeugd. De school aan de Houbrakenstraat	254
Dr. H. Nieuwenhuis, Joh. Tigchelaar, Godsdienstige opvoeding in de puberteit	255
Dr. H. Nieuwenhuis, Prof. Dr. M. J. Langeveld, Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd	288
Dr. H. Nieuwenhuis, H. van Praag, De zin der opvoeding, grondslagen van een personalistische paedagogiek	320
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. H. R. Wijngaarden, Hoofdproblemen der volwassenheid	351
Dr. H. Nieuwenhuis, C. Wilkeshuis, Psychologie voor de Nijverheidsakten	352
Dr. H. Nieuwenhuis, Ernst Jucker, Sibiriens Wälder raunen	382
Dr. H. Nieuwenhuis, René Descartes, Vertoog over de Methode	383
Dr. H. Nieuwenhuis, Fritz Künkel, Einführung in die Charakterkunde	383
Dr. H. Nieuwenhuis, Het Onderwijs in Nederland. Verslag over het jaar 1949	383
Dr. H. Nieuwenhuis, J. L. Arndt, Sexuologisch inzicht	383
Dr. H. Nieuwenhuis, Susan Isaacs, De kleuterjaren	384
I. van der Velde, Bernhard Bosch, Grundlagen des Erstleseunterrichts	128
I. van der Velde, Oranjeboek. Jaarlijkse uitgave van Uitgeverij en Drukkerij Hollandia te Baarn, samengesteld door D. Wijnbeek	160
I. van der Velde, Wij doen het zelf	191
I. van der Velde, Prof. Dr. R. L. Plancke, De Historische paedagogiek van België. Overzicht en Bibliographie	192
Dr. P. G. J. Vredenduin, Dr. L. N. H. Bunt, The development of the ideas of number and quantity according to Piaget . . .	286
C. Wilkeshuis, J. Riemens-Reurslag, Het Jeugdboek in de loop der Eeuwen	23
Tijdschriften	20, 58, 91, 154, 187, 252, 282, 316, 349, 380

LEIDRAAD,

samengesteld door de Inspectie van het Lager Onderwijs
in de 3de Hoofdingspectie 1949.

DOOR

P. POST

a. Lagere scholen, klassen 1—6.

In de tijd, dat Ballard en Burt in Londen inspecteurs waren, verschenen er handige boekjes, in zakformaat, vol suggesties voor hoofden en onderwijzers.

Dit is alweer dertig jaar geleden. Het voorbeeld werd elders gevolgd. In Nederland stelde enige jaren voor de oorlog de Heer Welling tezamen met de inspecteurs van de derde hoofdingspectie een Leidraad samen, die ook op vele scholen buiten deze hoofdingspectie richting gaf.

Na de tweede wereldoorlog oordeelde men in het Noorden een nieuwe opzet nodig en al volgde men het oude spoor, deze nieuwe Leidraad van de Heer Kleiterp, waaraan behalve door de inspecteurs, de consultants voor lichamelijke opvoeding, enige musicologen, ook meegewerkt is door vijf en twintig onderwijzers en schoolhoofden uit de hoofdingspectie, is op een enkel hoofdstuk na (aardrijkskunde), geheel op nieuw geschreven.

Deze nieuwe leidraad omvat nu het gehele programma der lagere school: hoofdstukken over het onderwijs in Natuurkunde, Zingen, Tekenen, Handwerken, Handenarbeid en Lichamelijke Oefening werden opgenomen.

Zo is deze leidraad geworden een paedagogisch-didactisch vademecum voor het personeel. Een rijk boek. Het heeft geen uitgesproken vernieuwingspretenties maar men zou een totaal verkeerde indruk vestigen, indien men meende dat het zich eenzijdig vastlegde op de klassikale oude school.

Speciaal het eerste hoofdstuk over het taalonderwijs hebben wij met veel genoegen en instemming gelezen. In zijn Inleiding zegt de Heer Kleiterp terecht, dat wanneer bij de behandeling van de Ned. Taal de streektaal wordt betrokken, het Fries met nadruk is uitgesloten.

Nog eens: terecht. Maar wat hier over het taalonderwijs geschreven is kan zo direct worden overgenomen voor het friese moedertaalonderwijs, althans voor de lagere klassen. Dat er in dit boek geen aanwijzingen voorkomen voor het onderwijs in de vreemde voertaal, wat het Nederlands in feite voor vele friese

kinderen is, is geen omissie. Uit ons eigen werk in Friesland weten wij, dat de taaldidaktiek in Friessprekende gebieden de volle aandacht van de inspectie heeft en te zijner tijd zal de Leidraad wel rekening gaan houden met de resultaten van onderzoek en experiment.

Voor zover ons bekend zijn deze gedachten over taalonderwijs het eerst in het nederlandse taalgebied geformuleerd door Dr. G. J. Nieuwenhuis en thans bespeurt men in de talrijke taalmethodes die ons onderwijs, „rijk” is, hier en daar wel eens enige invloed van zijn werk.

Maar die is hier heel duidelijk aanwezig en, wanneer deze wenken ter harte genomen worden, zal de onderwijzer voor de klasse zich niet slaafs gebonden voelen aan de methodeboekjes die over 't algemeen zo veel en véél te veel lesjes bevatten, dat er voor goed, spontaan taalonderwijs geen mogelijkheid overblijft.

Wij zijn het met de samenstellers eens, dat een zogenaamde opleidingsschool met de aangeboden suggesties voor een leerplan kan volstaan. Leerlingen die het programma van deze Leidraad hebben verwerkt weten wel iets meer, dan de middelbare school bij toelating zelfs mag eisen. En opleiders mogen dan, om de leerlingen enigszins te sturen in de richting van het examen, op tijd werken b.v. zo nu en dan eens een stukje werk van vorige examens laten maken, toetsnaalden zijn hier overbodig.

Men laat zich over het algemeen te veel intimideren door de toelatingsexamens en realiseert zich niet dat ten slotte die hele zaak dikwijls een farce lijkt. Tenslotte beslist de middelbare school (die ook de eerste klassen maar al te graag voltallig ziet), over de toelating. Van de beoordeling van de prestaties blijft ons veel te veel onbekend.

Het best varen zij, die zonder met de examens rekening te houden de voorgeschreven stof op een goede manier laten verwerken. Inderdaad: „Het is onze overtuiging, dat met het gebodene en behandelde in de onderdelen Ned. Taal, Rekenen, Aardrijkskunde en Geschiedenis ook de z.g. opleidingsscholen kunnen volstaan. Vandaar dat wij geen onderscheid meenden te moeten maken in scholen met algemeen en met „uitgebreid” of „verzwaard” leerplan.

De beschouwingen over het rekenonderwijs houden stellig rekening met de moderne inzichten. Wij dachten bij de verdeling der leerstof over de zes klassen aan het voorwoord van Kleiterp en hopen, dat het personeel der scholen, dat zich in de stof gaat oriënteren voor een nieuw leerplan dat ook doet. Er zijn zo

veel variaties in onze lagere scholen, en die variaties vindt men over het algemeen helemaal niet in de leerplannen. Men moet voor zijn eigen school een weloverwogen keuze doen.

„Tenslotte een enkel woord over de wijze van werken met de Leidraad. Het is natuurlijk niet de bedoeling, dat zij woordelijk, voorzover enkele gedeelten ervan daartoe al aanleiding kunnen geven, in het leerplan wordt opgenomen.

Nog minder, dat men in het leerplan, zoals tot onze niet geringe verwondering is geschied, volstaat met de aanduiding: „Zie leidraad van de derde hoofdinspectie”. Wij hopen en verwachten, dat de leerkrachten die in de Leidraad opgenomen raadgevingen zullen bestuderen en ze toetsen aan hetgeen zij ten aanzien van stofbepaling, didactiek en methode lezen in de diverse publicaties en aan hetgeen in bespreking is geweest op de bijeenkomsten, die zij hebben bijgewoond”.

De meeste Nederlanders, vrouwen en mannen, zouden al zeer gebaat zijn, als zij, volwassen, de leerstof der lagere school van het vierde leerjaar paraat hadden. Er zijn er honderduizenden, om nu maar eens niet te overdrijven, die over deze kennis op geen stukken na beschikken en die toch de lagere school „met vrucht” hebben kunnen doorlopen. Ze *behoeven* nog niet eens volwassen te zijn: ons eigen onderzoek bij leerlingen van Nijverheidsscholen voor meisjes (Meded. 42 Nutsseminarium) toont dat wel aan en met de jongens is het al niet veel beter (onderzoek miliciens).

Voor echte volksscholen is het nodig, dat veel van hetgeen hier in de Leidraad wordt aangegeven in het leerplan *niet* voorkomt. Men kan zich beter concentreren op een leerplan van geringere omvang om groter zekerheid van beklijving te verwerven.

Stellig is er thans, nu de leerplicht tot acht jaar is uitgebreid, groter kans op fixatie van het allernoodzakelijkste der leerstof en dus op groter beklijvingskracht van het geleerde. Maar of dit ooit gelukken zal met zoveel van het taalprogramma en van de rekenstof, dat nimmer in het leven der kinderen tot enige functie geraakt betwijfelen wij, op de goede grond der ervaring, ook nu er een achtjarige leertijd is.

Daarom is het wenselijk dat het personeel van volksscholen vooral zich beraadt op „stofbepaling, didactiek en methode”. Ofschoon te hunner oriëntering, in ons land wel wat meer aan beklijvingsonderzoekingen gedaan mocht worden. Of de hoofdinspecteur verwachten mag, dat men ook inderdaad zijn eigen leerplan zal gaan opzetten, gebruik makende van deze voortreffelijke, doch uiteraard zeer algemene richtlijnen?

De Schoolbode, het orgaan van de afd. Groningen van de N. O. V. klaagt in een hoofdartikel (November 1950): „Stelt men belang in alle zaken, de school en het onderwijs betreffende?” Voelt men zich mede verantwoordelijk voor de gang van zaken op school? „We horen zo wel eens iets over de weinige bereidheid tot schoolvergaderen. We krijgen soms de indruk, dat een gedeelte van de onderwijzers het wel goed vindt wat het hoofd besluit”

Denkt men dan aan de hierboven geciteerde passage „zie leidraad van de derde hoofdinspectie”, waarmee men van zijn taak tot samenstelling van een eigen leerplan meent af te zijn, dan vraagt men zich af hoe de frequentie wel mag zijn van die onzakelijke nonchalante schoolattitude, waarbij hoofd en personeel uit gemakzucht „afstand doen” van het meest essentiële van hun taak als volksopvoeders, n.l. het geven van een eigen karakter aan de school voor een bepaalde gemeenschap of voor een deel daarvan.

In de beschouwingen over de zaakvakken zijn goede en bruikbare aanwijzingen voor volksscholen vooral, waar men zich gauwer méér dan één uur werkelijkheidsonderwijs zal durven permitteren.

b. V. G. L. O. en lagere scholen klassen 7 en 8 (1950).

Dit minder omvangrijke boekje bevat suggesties voor het V. G. L. O. en de 7de en 8ste klasse.

Centraal voor deze klassen zien de samenstellers het *werkelijkheidsonderwijs*, meer projectmatig onderwijs, dat men reeds in de Leidraad voor G. L. O. aanbeval.

„Het voornaamste doel van het werkelijkheidsonderwijs is de formele ontwikkeling van de leerling. De verwerking van materiële kennis en de toepassing van vaardigheden verkregen uit diverse leervakken vormen het middel, waardoor aan de ontplooiing van de persoonlijkheid de beste kansen worden gegeven”.

Het geleerde van de L. S. wordt dus niet „uitgebreid en herhaald”, zoals men dat dikwijls pleegde te noemen, doch hieraan wordt nu duidelijk functie gegeven en daartoe gebruikt met het „werkelijkheidsonderwijs” — elders projectonderwijs genoemd.

De introductie tot dit onderwijs is duidelijk genoeg en met nadruk wordt er op gewezen, dat de plaats waar de school staat van grote invloed moet zijn, niet alleen op de keuze, maar ook op de wijze van verwerking der gekozen onderwerpen.

Een reeks „projecten” kan elke schoolmeester een goed idee geven van de bedoeling: De Nederlander en zijn voeding, zijn

kleding, zijn woning, zijn *inspanning*, zijn *ontspanning*, zijn verdediging (tegen het water en vreemde overheersing), zijn godsdienst.

Met matige fantasie en matig initiatief kan men deze opsomming als springplank gebruiken. Er zit vering genoeg in de reeksen suggesties en voorbeelden welke aan elk onderwerp zijn toegevoegd.

Een onderwijzer met een V. G. L. O. groep is niet meer op zich zelf aangewezen met deze aanwijzingen, al zal hij heel wat hebben uit te zoeken voor het speciale onderwijs, dat beoogt al te schrale resultaten van het G. L. O. wat op te halen.

Maar hoe de man met een groep V. G. L. O. kinderen (7de en 8ste klas) er mee aan moet, als hij hoofd is van een twee of driemansschool? Hij weet zich over 't algemeen best te redden. Deze kleine plattelandsscholen staan dikwijls merkwaardig genoeg op hoger peil dan zesmansscholen in een grote stad, bezocht door kinderen van ongeveer dezelfde welstand.

Dat zal hij voor zover het werkelijkheidsonderwijs betreft hier ook wel doen. Maar, de handenarbeid, het eenvoudige huishoudelijke onderricht? Koken, wasbehandeling, handwerken, tezamen 10 uren speciaal onderricht voor de meisjes? Voor de jongens hout en metaalarbeid — zes uur? En dan de eis: bevoegde leerkrachten.

Wij hebben er geen idee van hoeveel leerlingen, buiten de officiële V. G. L. O. school, hun zevende en achtste leerjaar in de lagere school hebben door te brengen.

Mogen het er weinig zijn — over het hele land betreft het echter duizenden kinderen — het kan de moeite waard zijn hier te overwegen alle dispensatie t. a. v. de bevoegdheidseisen toe te staan, ook t. a. v. de vreemde taal, het Engels, indien een leerkracht enigszins op de hoogte is van de taal en het zelf aandurft.

Doch dan nog, zàl deze handenarbeid op zulke scholen gegeven kunnen worden? Er zijn — evenals voor de huishoudelijke vakken — aparte lokalen voor nodig. Het schijnen ons onoplosbare problemen toe. Minder voor de echte V. G. L. O. scholen met voldoende personeelsbezetting, die in het lopende N. O. V. experiment soms zelfs gebruik kunnen maken van ambachtsscholen voor jongens en nijverheidsscholen voor meisjes van een andere „zuil“, als voor scholen met een groep „7 en 8“.

Daarvoor zou men plaatselijk — met terzijdestelling van elke bevoegdheidseis — oplossingen kunnen vinden om te voorkomen, dat de kinderen ten slotte toch te veel op het oude schoolwerk aangewezen blijven.

Zal men voor drie of vier meisjes een lokaal met „granieten aanrecht, gootsteen met kraan, voldoende gaskomforen of fornuizen veel bergruimte” inrichten? De vrij sobere, maar toch, als men 't moet aanschaffen, uitgebreide inventaris: borden, messen pannen, ketels, schalen, emmers, weegschalen, naaimachines, vegers, luiwagens, strijklanken, stofzuiger?

Toch zal men deze weinige kinderen groot onrecht aandoen, door hun te onthouden, wat elders een groter gemeenschap gemakkelijker opbrengen kan.

Het zijn de kinderen, die zoals de Heer Feringa op de laatste algemene vergadering van Volksonderwijs te Utrecht (Nov. 1950) zeide er „in de meeste gevallen maar zo'n beetje bij bungelen”. Dat zijn er ten slotte toch nog vrij veel. „In Groningen, Friesland en Drente zijn zeventien scholen voor V. G. L. O. en 914 klassen waar de oudste leerlingen min of meer worden beziggehouden” lezen wij in „Het Vrije Volk” van 27 Nov. Wij vermoeden dat de cijfers der twee andere hoofdinspecties niet gunstiger zijn.

Feringa beveelt streekscholen aan als oplossing. Inderdaad zou dit hier en daar nu al een grote verbetering kunnen betekenen. Maar wanneer men op het platteland kon besluiten tot een partiële toeneiging der zuilen naar elkaar in dit eigenaardige schoolverband, dan pas zou men van een oplossing van dit probleem kunnen gaan spreken.

De Leidraad doet niet minder dan men kan doen op paedagogisch-didactisch terrein en daarom is deze beschouwing zeker geen critiek op de samenstellers van het boekje. Dat is goed genoeg, in elk opzicht.

Dus, hoe eensgericht beide leidraden ook zijn, geschreven door groepen deskundigen, die elkaars werk steunden — het effect in de school zal niet gelijk kunnen zijn.

De Leidraad voor het V. G. L. O. kan in honderden scholen niet tot Leidraad dienen, omdat op deze scholen geen voldoende tijd beschikbaar kan zijn voor handenarbeid, handwerken en huishoudelijk werk, mocht men er al in slagen de kinderen van klas 7 en 8 projectmatig aan het werk te zetten met „werkelijkheidsonderwijs”.

In een streek V. G. L. O. dus voor abituriënten van Protestantse, Katholieke en Openbare scholen zou men voor vele plattelandsgebieden waarschijnlijk tot een oplossing kunnen komen. Doch hier ligt een terrein van initiatieven, dat zich ver buiten de grenzen van het arbeidsveld der rijksinspectie bevindt. En al schijnt dit terrein bezaaid te zijn met voetangels en klem-

men, toch zijn er reeds min of meer veilige enclaves. Wij bezochten kortgeleden enige friese plattelandsscholen, waar openbare en protestantse kinderen tegelijkertijd van één juffrouw handwerkles kregen. In enige plaatsen, waar het V. G. L. O. experiment van het Paed. centrum N. O. V. loopt, bezoeken Protestantse en Katholieke kinderen neutrale inrichtingen voor nijverheidsonderwijs. 't Schijnt dus te kunnen.

NIETZSCHE ALS OPVOEDER?

DOOR

Prof. Dr. Ph. KOHNSTAMM.

Naar aanleiding van: F. Reddingius—Salomonson, *Een weg tot Nietzsche*. 319 p. Uitg.: Servire, Den Haag, 1950. Prijs: geb. f 7,90.

Op 25 Aug. l.l. werd de dag herdacht, die 50 jaar eerder Nietzsche's sterfdag was. Mede naar aanleiding van dit feit publiceerde Servire het boven deze regels genoemde boek. En ik breng gaarne hulde aan de schrijfster voor deze waardige bijdrage tot de herdenkingsviering. Haar boek is een van de beste over Nietzsche, die mij onder ogen zijn gekomen. Het getuigt van uiterst nauwkeurige en brede studie; het is uitstekend gedocumenteerd, en beter nog: het is met diepe bewondering en grote liefde geschreven, en toch verbergt het niets van Nietzsche's „tegenstrijdigheden, de onzedelijkheid, de mateloosheid”, waarop reeds de aankondiging op de omslag wijst. En het geeft ons in een uitvoerige Eerste Deel, dat ruim een kwart van het hele werk beslaat, de psychogenese van deze karaktertrekken op een, althans voor mij, geheel nieuwe wijze. In weinig regels saamgevat ziet deze psychogenese er aldus uit: Wanneer Nietzsche als vijfjarige jongen zijn vader verloren heeft, wordt hij verder opgevoed door moeder en zuster, grootmoeder en twee tantes. En hier ontwikkelen zich bindingen en ambivalenties, vooral naar de kant van moeder en zuster, die op zijn levensloop een diep tragische invloed hebben geïpsopeerd.

Die te nauwe, over-sentimentele binding spreekt zich reeds

uit in het versje, dat hij als veertienjarige dicht vóór zijn vertrek naar de kostschool Schulpforta. Hij spreekt daarin van de „ongeneeslijke wonden, die bloeden bij het scheiden”, maar ook van „de verte (die) niet in werkelijkheid kan scheiden, wie elkaar liefhebben” (p. 20).

De desillusie kan moeilijk uitblijven. Vermoedelijk werkt daartoe in hoge mate mede een angst-trauma, dat hij reeds als vijfjarige ondergaat in de nacht, vóór dat hij zijn geboortehuis gaat verlaten — dat dan het sterfhuis van zijn vader is geworden. Toch blijft er tot zijn studententijd een ongeschokte verhouding bestaan. Maar de beroepskeuze wordt de eerste aanleiding tot ernstige botsing met zijn moeder. Zij wil, dat hij, evenals vader en grootvader, predikant zal worden, en hij is verplicht haar te zeggen, dat hij twijfel begint te voelen tegenover de traditionele Christelijkheid die zij mede voor hem representeert. De breuk blijft, al wordt ze later gecamoufleerd. Maar de wond is nooit geheeld.

Nog ernstiger is, wat Hoofdstuk IV van dit Eerste Deel noemt „de tragedie van '82/'83, de felle en verbitterde strijd van de moeder en vooral van de zuster tegen zijn huwelijk met Lou Salomé¹⁾, de enige mens, die misschien in staat zou zijn geweest hem de rust te geven, die het uitbreken van de steeds dreigende psychose zou hebben voorkomen.

Wie de bittere tragiek van dit leven meebelevend wil leren verstaan, mag deze prachtige biografische schets van het Eerste Deel niet ongelezen laten.

Deel II, De denker-dichter, geeft dan de vier levensperiodes volgende op de afhankelijkheid van Schopenhauer en Wagner, (die reeds in het Eerste Deel werd beschreven). Eerst de positivistische periode onder invloed van Paul Rée, waarin de eigen roeping en zelfstandigheid, maar daarmee ook de eenzaamheid, nog niet ten volle worden beseft. Dan de twee zo korte periodes van de hoogste productiviteit: die van '81/'82 tot '84, waarin de Zarathustra neergeschreven wordt, door de schrijfster gekarakteriseerd als Het volbrengen van de roeping, en die van '84/'85 tot '87, onder de titel „Het rad, der problemen. De roeping wordt onvermijdelijk noodlot”,

¹⁾ De lezers van Charlotte Bühlers *Das Seelenleben des Jugendlichen* zullen zich de talrijke aanhalingen herinneren uit de boeken, die Lou Andreas-Salomé later voor meisjes in puberteit en adolescentie heeft geschreven.

Tegen het einde van '88 voltrekt zich dan dit noodlot. In de eerste dagen van '89 komt de doorbraak van de geestelijke nacht, waarin Nietzsche tot 1900 blijft vegeteren.

Onder de titel: *De grote Liefde, De grote Verachting, Het hoogste Doel*, geeft Deel III dan de nadere beschrijving en analyse van de kwellende problemen die die productieve jaren hebben vervuld, en de spanningen hebben opgevoerd tot een hoogte, waarop de catastrofe onvermijdelijk wordt. De schr. onderscheidt er vijf in de hoofdstukken: De strijd tegen het Christendom, De Eeuwige Wederkeer, De wil tot macht, De liefde tot het lot en Zarathustra's wekroep van de Übermensch.

Dit laatste hoofdstuk nu loopt uit op de leidende gedachte van het gehele boek, de gedachte tot wier verkondiging het eigenlijk geschreven werd, en die mij aanleiding gaf tot de titel, die ik boven deze bladzijden plaatste.

Met de grote eerlijkheid en openheid, die ik in haar waardeer en bewonder, constateert de schrijfster op de laatste bladzijde van haar boek:

„Het Übermensch-ideaal is onbereikbaar en onwezenlijk... Maar de weg der zelfopvoeding betekent voor enkeling en gemeenschap: Evolutie.

Voor het contact met de buitenwereld kan hij ons geen richtlijnen, geen raad geven — maar diep kan hij ingrijpen in onze innerlijke werkelijkheid, grenzen verbrekend, sfeer verwijdend... en tegelijk: een nieuwe gebondenheid gevend door het ingeschakeld worden in de verantwoordelijkheid van allen voor allen.

In deze zin kan Nietzsche de grote opvoeder worden, waarvoor zijn eigen woord geldt: Je ware opvoeders verraden je, wat de ware oerstof van je Wezen is — iets dat volstrekt niet opgevoed kan worden... je opvoeders kunnen niets anders zijn dan je bevrijders.

Maar nog altijd is hij „onderweg naar de mensen en heeft hen niet bereikt” — nog altijd gelden de woorden van Lou Andreas Salomé: Het is als stond hij daar te midden van hen, die hem het meest prijzen, als een vreemdeling, een kluizenaar wiens voet in hun kring slechts verdwaalde en van wiens verholde gestalte niemand het gewaad heeft afgenomen.

Ten dele zal hij eenzaam blijven... Alleen voor zoverre kan zijn eenzaamheid worden opgeheven, als Zarathustra's wekroep wordt verstaan en weerklank vindt.”

En hier scheiden zich nu de verwachtingen van de schrijfster

en de mijne. Zij heeft mij niet tot Nietzsche als de opvoeder der toekomst kunnen bekeren. Integendeel, ik meen juist mede door de studie van haar boek duidelijker dan ooit te zien, waarom zijn werk niet is het gloriën van een nieuwe toekomst voor de mensheid, waarvoor zijn vereerders en hijzelf in de eerste plaats het houden, maar veeleer de slot-episode van een verleden, dat onherroepelijk voorbij is, wat er ook verder van die mensheid moge worden.

Natuurlijk ontgaat het mij niet, dat dit verschil van waardering en verwachting in laatste instantie heenwijst naar existentiële beslissingen, die dieper gefundeerd zijn dan zuiver „redelijke” argumentatie. Maar voor hen, voor wie die laatste beslissing nog niet is gevallen, wil ik trachten rekenschap te geven van mijn oordeel, al ware het slechts om hen te weerhouden energie en tijd te verspillen op een doolweg.

Mijn eerste bezwaar berust op mijn overtuiging, dat een huis, dat tegen zichzelf verdeeld is, niet kan blijven bestaan, veel minder nog het fundament kan worden van een toren, die tot in de hemelen reikt.

Nietzsche's denken bevat twee volstrekt onverenigbare momenten, die hem beide toch zò hebben gefascineerd, dat hij ze moeilijk kan en in geen geval meer wil loslaten, omdat hij daarmee de zuil zou afbreken, waarop hij als kluizenaar en martelaar wil leven. Ik bedoel de Ewige Wiederkehr en de verwachting van de Übermensch.

Reeds het ontstaan van deze gedachte toont het psychotische kenmerk van de overmatige emotie, die zelfkritiek niet meer toelaat. Zelf zegt hij hierover (p. 231): „Laat je van een gedachte vertellen, die mij is verschenen als een gesternte en die tot jou en tot iedereen zou willen meestralen, zoals alle licht verlangt”, en verder: „Onsterfelijk is het ogenblik waarin ik de wederkeersgedachte verwekte. Terwille van dit ogenblik verdraag ik de wederkeer”.

Nu is het reeds merkwaardig, dat hij, die in zijn geniale werk over Die Geburt der Tragödie en het verschil van het Dionysische en Apollinische in de Griekse religie, getoond had een diep-begrijpend kenner van Griekse cultuur te zijn, zich niet meer herinneren kan dat hij geenszins iets nieuws gevonden heeft, maar met een nieuwe bezieling de antieke gedachte van de eeuwige kringloop weer opneemt, die hem, al ware het slechts uit Aristoteles, lang bekend was.

Maar terecht wijst Mevr. Reddingius op de eigenlijke oorsprong, als zij zegt (p. 232): „Nietzsche kende alleen dit alternatief: Wie niet aan de eeuwige kringloop gelooft, moet in een willekeurig God geloven — want deze zou een bepaalde bedoeling hebben en terwille van die bedoeling het totaal nieuwe scheppen en den kringloop verbreken, en zij vervolgt: „Zijn binding met de Eeuwigheid was verbroken door „den dood van God” — die de schrikwekkende leegte van het Niets had achtergelaten”. Voor de thans levenden behoeft het echter geen betoog meer, dat dit alternatief blind-eenzijdig en overspannen-emotioneel is gesteld. Of wij al of niet behoren tot hen, die hun geloofsvertrouwen stellen op een transcendente, maar onpersoonlijke Macht, die zin geeft aan het menschenleven, zuiver fenomenologisch sprekend mogen wij niet ontkennen, dat de niet-godsdienstige denkers der 20e eeuw leven uit een andere hoop en een ander vertrouwen, dan waarmede in Nietzsche's alternatief wordt gerekend.

Trouwens ook de schrijfster zelf moet erkennen (p. 233/4): „Begrijpen wij door deze uitlegging iets beter, hoe Nietzsche tot de Eeuwige Wederkeer kwam — zij wordt ons daardoor niet geloofwaardig.” En uit de brief aan Peter Gast van 14 Augustus '81 „zeer kort na de ontdekking”, haalt zij elders (p. 114, verg. ook p. 231) deze beschrijving door Nietzsche zelf aan van de toestand waarin hij zich bevindt: „Ach, vriend, soms heb ik het vermoeden, dat ik eigenlijk een hoogst gevaarlijk leven leef, want ik behoor tot de machines die kunnen springen. De intensiteiten van mijn gevoel doen mij huiveren en lachen... reeds een paar maal kon ik mijn kamer niet verlaten om de belachelijke reden, dat mijn ogen ontstoken waren... waardoor? Ik had dan telkens de vorige dag op mijn zwerftochten teveel geweend, geen sentimentele tranen — maar tranen van geluk, waarbij ik zong en onzin sprak, vervuld van een blik in de verte als niemand anders heeft.”

Maar het is nu eenmaal zo — gelijk een ieder kan bevestigen, die uit de literatuur, of beter nog uit eigen beleving weet, wat *over-spanning* is — dat de waarheidszoekende geest veiligheidskleppen bezit, waardoor na zekere tijd die overspanning onder controle en kritiek wordt gesteld. Nietzsche onderscheidt zich van dezen, doordat die controle en kritiek blijven ontbreken. Immers, wanneer hij daartoe nog in staat ware geweest na '81, zou hij hebben ingezien, dat hij of de leer van de eindeloze kringloop, of die van de Evolutie — en dus

van de Uebermensch — moest laten varen. Want was die kringloop houdbaar, dan was de Uebermensch slechts herhaling van het reeds oneindig vele malen te niet gegane, het spoorloos verdwenene, maar ten eeuwig herhaalden ondergang gedoemde.

Het alternatief, waaruit geen impasse voor het gezonde denken bestaat, ligt niet zo, als Nietzsche het meende te zien, maar wordt slechts geschapen door de volstreekte onredelijkheid van de vereniging van eeuwige kringloop en hogere stijgende toekomst.

Een ander voorbeeld van die gevoelsoverspanning, die het denken stil doet staan, is de wijze, waarop hij het Christendom bestrijdt. Dat hij — geboren in het midden der 19e eeuw — niet zonder meer de traditioneel quasi-Christelijke opvattingen van zijn omgeving blijvend zonder twijfel kon aanvaarden, is even begrijpelijk als het feit van de moeite en kwelling van het losbreken uit die vertrouwde omgeving, gerepresenteerd door zijn moeder en de piëteitseis van gebondenheid aan vader en grootvader. Maar de echte waarheidszoeker zou ook hier niet de kritiek over het hoofd hebben gezien. Hij zou gegaan zijn naar de bron van het Christendom, om te zien of er wel overeenstemming was tussen Christenheid en Christendom. Aan die toets onderworpen, laat noch het verwijt der kuddemoraal, noch dat der verachting van de lichamelijkheid zich volhouden.

„Nietzsche verwerpt het Christendom o. a. om de splitsing van geest en stof”, zo lezen wij, p. 220. Maar de kenner van Griekenland wist, dat de gedachte van het lichaam als de „kerker der ziel” juist een echt-Griekse gedachte is. Alleen... hij wilde dit niet weten, en verdrong die wetenschap volgens de regel van de „verwijdering” van lastige herinneringen, die hijzelf het eerst heeft geformuleerd. En zo kon hij ook niet kennis nemen van het feit, dat nu juist in de Bijbel niets voorkomt van die „Verachting der lichamelijkheid”, waartegen Zarathustra terecht te velde trekt.

En ook hier geeft Mevr. Reddingius ons de juiste verklaring van het ontstaan van deze bewustzijnsverenging. „Nergens bestrijdt hij” — zo zegt ze op p. 211 — „het „ressentiment” zo hartstochtelijk en genadeloos als in de Joodse en Christelijke geloofsvoorstellingen en zedewetten en al wat daardoor volgens hem is beïnvloed (o. a. socialisme en democratie).

Nergens ook zien wij hem zo onredelijk — zo beheerst door haat en wrok”.

Maar haat en wrok zijn slechts gidsen in het leven. Zij voeren de mens op wegen, die hij niet overziet en wier uiteinde hij zou hebben willen mijden. De afschuwelijkheden van het Nazisme heeft Nietzsche zeker niet begeerd. Had hij ze nog beleefd, dan zou hij zich er waarschijnlijk tegen gekeerd hebben. Maar toch zegt Gerard Brom in zijn mooie en beheerste boek over Nietzsche's Antichrist terecht in de noot op p. 87: „Niet toevallig heeft Mussolini, aan wie Hitler de volledige werken van Nietzsche schenken zou, eerst op een congres in Genève en dan weer in een Italiaans blad de ideeën van Nietzsche over Christus gehuldigd.” Nietzsche's leer over de Wille zur Macht, over de blonde Bestie, die de élite der mensheid voorlopig representeren moet tegenover de kuddemoraal van Christendom, socialisme en democratie heeft school gemaakt, en in huiveringwekkende werkelijkheid omgezet, wat in de dromen van de relatief rustige wereld vóór 1890 slechts een fascinerend, maar in de grond ongevaarlijk gedachtenspel leek.

En hier raken we nu de kern van een hoofdstuk, dat in het overigens zo doordachte en veelzijdige boek van Mevr. Reddingius ongeschreven is gebleven: het ontbreken van liefde tot den naaste bij Nietzsche, dat heel slecht gecamoufleerd wordt achter zijn wekroep tot Fernstenliebe.

Nietzsche kan niet de mensen liefhebben zoals ze werkelijk zijn, in al hun zwakheid en gebrokenheid. Hij heeft alleen Ideeën lief, de ideale mens, met wie hij in zijn droomwereld kan verkeren.

Hij lijkt dan ook precies op die Hugo, de jonge communist, dien Sartre zo magistraal in *Les mains sales* heeft beschreven. En daartegenover in Hoederer den staatsman, die zich van zijn verantwoordelijkheid, maar ook van de gebrokenheid van het menselijk bestaan zo helder bewust is. In de grote derde scène van het vijfde tableau stelt Sartre naaldscherp de diagnose, als hij Hoederer tot Hugo laat zeggen: *Tu n'aimes pas les hommes, Hugo: Tu n'aimes que les principes.* En dan verloopt de uiteenzetting als volgt:

Hugo.

Les hommes? Pourquoi les aimerais-je? Est ce qu'ils m'aiment?

Hoederer.

Alors pourquoi es-tu venu chez nous? Si on n'aime pas les hommes on ne peut pas lutter pour eux.

Hugo.

Je suis entré au Parti parce que sa cause est juste et j'en sortirai quand elle cessera de l'être. Quant aux hommes, ce n'est pas ce qu'ils sont, qui m'intéresse mais ce qu'ils pourront devenir.

Hoederer.

Et moi, je les aime pour ce qu'il sont. Avec toutes leurs saloperies et tous leurs vices. J'aime leurs voix et leurs mains chaudes qui prennent et leur peau, la plus nue de toutes les peaux, et leur regard inquiet et la lutte désespérée qu'ils mènent chacun à son tour contre la mort et contre l'angoisse. Pour moi, ça compte un homme de plus ou de moins dans le monde. C'est précieux. Toi, je te connais bien mon petit, tu es un destructeur. Les hommes, tu les détestes parceque tu te détestes toi-même; ta pureté ressemble à la mort et la Révolution dont tu rêves n'est pas la nôtre: tu ne veux pas changer le monde, tu veux le faire sauter.

En reeds even te voren heeft hij over die begeerde pureté, dit nietwillen-erkennen van de gebrokenheid van menselijk bestaan, in deze woorden tot Hugo gesproken, waaraan de titel van het gehele werk ontleend is:

Comme tu tiens à ta pureté, mon petit gars! Comme tu as peur de te salir les mains... Moi j'ai les mains sales. Jus qu'aux coudes. Je les ai plongés dans la merde et dans le sang. Et puis après? Est-ce que tu t'imagines qu'on peut gouverner innocemment?

En dat het Hoederer volledig ernst is met zijn liefde tot de naaste, die zijn weg kruist, en van wien hij gaat houden ondanks alle principiële verschillen, toont hij ten volle in die eerste scène van het zesde tableau als Jessica, Hugo's vrouw, Hoederer komt waarschuwen, dat Hugo dien ochtend zijn revolver bij zich heeft gestoken om Hoederer te vermoorden, en hem smeekt hem te laten ontwapenen, voordat hij de kamer binnen komt.

Jessica.

Faites-le désarmer tout doucement par Slick. Il n'a qu'un revolver. Si on le lui prend, c'est fini.

Hoederer.

Non. Ça l'humilierait. Il ne faut pas humilier les gens. Je lui parlerai.

Jessica.

Vous allez le laisser entrer avec son arme.

Hoederer.

Pourquoi pas? Je veux le convaincre. Il y a cinq minutes de risques, par plus. S'il ne fait pas son coup ce matin, il ne le fera jamais.

En Hoederer is consequent in daad en woord. Hij sterft... en blijft toch overwinnaar.

Onze twintigste eeuw is een tijdperk van harde, ja gruwelijke realiteit. Juist daarom hebben wij zo dringend behoefte aan opvoeders als Hoederer en is Nietzsche's tijd voorbij. Want hij is geen baanbreker geweest, maar de hekkensluiter van een tijd, die voor heel lang, misschien voor goed, achter ons ligt: de periode van het Duitse Idealisme, met zijn zoeken naar den idealen mens in deze gebroken wereld. In een bijzonder fijne korte schets van: Nietzsche, De Aristocratische atheïst, heeft Dr. Lannoy O. M. Cap. ons zijn werk laten zien¹⁾ als „de uitdrukking van een ideale wereld en een idealen mens zoals Nietzsche in de concrete omstandigheden van zijn persoonlijk leven deze droomde”. En in het bijzonder hoe Nietzsche in zijn derde levensfare tot zijn bestrijding van de wetenschap en het intellect is gekomen: „Nietzsche was immers tot het inzicht gekomen, dat de godsdienst ook in de wetenschap voortleefde. Deze bracht den mens uiteensdelijk bij het transcendente: bij het object dat normerend tegenover het subject staat en bij den Geest. Dit wilde Nietzsche volstrekt vermijden en daarom keerde hij zijn intellectualisme om in anti-intellectualisme”²⁾).

¹⁾ In zijn bijdrage tot de bundel Hedendaagse visies op den Mens. Gesprekken op Drakenburgh. Uitg.: Winants, Heerlen, p. 39.

²⁾ t. a. p. p. 50.

En weer zien we, nu door Klages heen, de lijn lopen van Nietzsche naar Hitler en de zijnen.

Wie duidelijk de tekenen onderkent van onze tijd kan hem daarom niet meer als opvoeder aanvaarden, wat hij ook als de grote „opruimer” van valse waarden moge betekend hebben voor de generatie, die in het laatst der 19e eeuw werd geboren. Vandaar ook, dat hij naar zijn diepste pogen verworpen moet worden door de huidige generatie van hen, die met hem instemmen — schoon niet op zijn dogmatische wijze — op het gebied van de godsdienst. Een tekenende uitdrukking daarvan vinden wij in het Novembernummer van het orgaan van het Humanistisch Verbond, waar wij in een herdenkingsartikel over Nietzsche van de hand van P. King het volgende lezen: „De humanist zal Nietzsche's vaak eenzijdig standpunt inzake democratie, socialisme, vrouwenvraagstuk en andere problemen zeker niet meer geheel onderschrijven. Eén punt wil ik hier in het bijzonder naar voren brengen, nl. het probleem „waarheid”. Nietzsche heeft al het zoeken naar bovenpersoonlijke, algemeen-geldige waarheden en normen verdacht gemaakt. In het volgende gedichtje spot hij:

Im Norden — ich gesteh's mit Zaudern
Liebt ich ein Weibchen, alt zum Schaudern:
„Die Wahrheit” hiess dies alte Weib.

Nietzsche heeft volledig met deze „oude vrouw” gebroken. Hij verwierp niet alleen de wijsbegeerte van Socrates, doch tevens de gehele moderne filosofie sedert Kant... Hij stond uiteindelijk wantrouwend tegenover ieder streven en zoeken naar objectieve waarheden en normen. Deze scepsis is voor de mens, wiens geestelijke activiteit aangelegd is op het zoeken naar waarheid onaanvaardbaar.”

En iets verder: „De vraag rijst: Leefde ook in Nietzsche, „de filosoof met de hamer”, die zoveel oude waarden verbrijzelde, niet een onstilbaar verlangen naar waarheid? Voor wie zijn werk kent, is hier geen twijfel mogelijk. Juist door het slopen van geestelijke bouwvallen, hoopte hij de weg vrij te maken voor nieuwe mogelijkheden, voor een renaissance der Westerse cultuur.”

Dat zal wel waar zijn. Maar het sloperswerk heeft in twee wereldoorlogen en hun materiële en geestelijke gevolgen zijn tijd gehad. Gaan wij er mee door, dan zullen wij zeker de

mensheid, wellicht alle leven op aarde, misschien onze aarde zelf, slopen. Het Nihilisme, dat Nietzsche ons aanpreeft, moet een einde nemen, op straffe van ondergang. Wij moeten tot herbouw en in menig opzicht tot nieuwbouw komen. En als gids bij die arbeid kan de grote sloper uit de 19e eeuw ons niet meer dienen.

ENKELE PRAKTISCHE VRAGEN BIJ DE ORGANISATIE VAN CENTRA VOOR DE OPVOEDING TOT INTERNATIONAAL BEGRIJF

DOOR

Dr. M. J. LANGEVELD

In een land als het onze, waar de belangstelling voor de buitenlander, het buitenlandse, de vreemde taal, de vreemde zeden en gewoonten, enz. zo vanzelfsprekend is, kan men de basis voor een opvoeding tot internationaal begrip reeds daardoor gunstig noemen. Niet een voortreffelijke didaktiek der moderne talen of een verbreiding van verplichte talenstudie tot in brede lagen van ons volksonderwijs, maar de sociale vanzelfsprekendheid vreemde talen te kennen vormt m. i. de grondslag — en een alleszins te waarden grondslag — van een houding tegenover de vreemde taal en de vreemdeling die haar spreekt, welke openheid, tegemoetkomendheid, levendige belangstelling toont. Als enig anti-semitisme, als enig spoor van rassendiscriminatie in ons land ooit bestaan heeft — schande over dit on-Nederlands groepje van onwaardige uitzonderingen. Maar meer dan een uitzondering kan een dgl. groepje niet vormen.

In Nederland is de vreedzame vreemdeling een welkome gast, die open deuren vindt en in elk gezin zijn plaats kan innemen.

Dat Nederland hierin een heel eigen bijdrage levert voor de opvoeding tot internationaal begrip, behoeft geen betoog, ook al spreken wij een kultuurtaal die geen wereldverkeerstaal is. Toch zullen de landen, die een dergelijke wereldverkeerstaal spreken een geheel andere bijdrage kunnen leveren, nl. het verkeer der vreemdelingen in de landstaal. Zo zou men in Engeland en Amerika internationale scholen in een Engels kultuur- en taalmilieu, in Frankrijk in een Frans kultuur- en taalmilieu

kunnen verwachten. Talrijk zijn in die landen dgl. centra echter niet. Klaarblijkelijk gaat het leven van de grote kultuurlanden te zeer op in de opvoeding tot eigen kultuurburgerschap dan dat scholen zouden ontstaan, gesticht om er kinderen van allerlei nationaliteiten waarlijk samen te laten leven. En zo zouden dan de kleine landen, wier voertalen de grote kultuurtalen zijn, de beste kansen maken, centra van opvoeding tot internationaal begrip te stichten. Buiten twijfel heeft in dit opzicht Zwitserland de oudste traditie.

In onze tijd zal men niet alleen nieuwe „experimenten” op dit gebied moeten nemen en ondersteunen, maar ook het bestaande moeten herzien naar de doelstellingen van deze tijd. Zo zullen de nationale regeringen de eindexamens van dgl. internationale scholen moeten erkennen en desnoods afstand doen van allerlei eindexamen-adat uit eigen land. Maar men zal, willen fraaie vertogen over de opvoeding tot internationaal begrip meer worden dan lege leuzen, van de nationale regeringen uit de stichting, de instandhouding, de personeelsbezetting en het schoolbezoek mogelijk moeten maken. Uiteraard vervalt de stichting, wanneer het gaat om bestaande scholen, die zich in hun doelstelling en inrichting op de huidige behoeften instellen.

Het zal, na de erkenning der eindexamens, allereerst nodig zijn — en praktisch onmiddellijk uitvoerbaar — de rechtspositie der leerkrachten zodanig te regelen, dat zij geen enkel van de voor hen in hun vaderland geldende aan hun beroepsuitoefening verbonden rechten verspelen of tijdelijk inboeten, wanneer zij buitenslands aan een dgl. school werkzaam zijn. Dit is de *conditio sine qua non* voor het verkrijgen van een bekwame staf van leerkrachten aan de scholen van dit afwijkend type. Een regering, die meent mede te werken aan de Unesco, heeft hierin een duidelijke plicht. Unesco immers verlangt, dat de nationale regeringen in deze aangelegenheid het initiatief nemen. En — het schijnt wel, dat de nationale regeringen hunnerzijds wachten tot Unesco het initiatief neemt. Zo blijft men dan op een dood punt staan. Ik zie echter niet in, waarom aan onze immers toch reeds onbeheersbare pensioenwet niet nog een K. B. toegevoegd zou kunnen worden, waarbij een aantal met name te noemen scholen beschouwd worden als erkende scholen in de zin dier wet. Men kan dan door de Nederlandse inspectie laten uitmaken of de bedoelde internationale scholen wel of niet serieus onderwijs geven met een redelijk resultaat, zonder dat het Nederlandse eindexamen of de Nederlandse school als prototype behoeft te gelden.

De Italiaanse regering heeft scholen in het buitenland in deze zin erkend. Zij erkent van dgl. internationale scholen het eind-examen; zij erkent de leraar en al zijn aanspraken: op het in Italië gebruikelijke vaste grondsalaris, op anciënniteit, op pensioen. Dgl. scholen zijn niet Italiaanse scholen maar inderdaad buitenlandse stichtingen. De Nederlandse overheid kan zich thans niet aan de plicht onttrekken, soortgelijke voorzieningen te treffen. Zij zal eveneens de deviezen ter beschikking moeten stellen voor de opvoeding van een aantal Nederlandse kinderen aan scholen, waar de opvoeding tot internationaal begrip, een centrale betekenis heeft. Zou men 1% der begroting van het Ministerie van Onderwijs aan dit doel besteden dan deed men reeds een veelvoud van wat men thans doet voor de opvoeding tot internationaal begrip in internationaal verband, in een milieu waar een of meer grote kultuurtalen voertaal zijn. Niet in een milieu waar het eigene van ieder volk geëffaceerd wordt, maar in een milieu dat het eigene eerbiedigt en zelfs verdiept maar: in de veelzijdige wisselwerking met anderen, die ook het hunne bijdragen door te zijn wat ze zijn. Een dgl. school kan en mag principieel niet de school van één bepaald nationaal-schoolstelsel zijn, al kan ongetwijfeld elke school van een dgl. stelsel wel enkele buitenlandse leerlingen assimileren. Dit laatste is echter geen opvoeding tot internationaal begrip maar — als gezegd: — assimilatie.

Wie niet los kan komen van zijn nationale schoolstelsel is een slechte beoordelaar van een dgl. internationale school. Is hij confessioneel protestant of katholiek dan zoekt hij overal de Christelijke H.B.S. of het R.K. lyceum terug, zoals hij dat van thuis kent en een samenleving van beide confessies lijkt hem in elke gestalte een gruwel. Is hij een man van het openbaar onderwijs dan rijzen hem de haren te berge als hij een ander verschijnsel waarneemt. Denkt hij in een streng separatistisch stelsel dan beziet hij de coïnstructieve school met afkeuring; is hij uit coïnstructief Nederland afkomstig dan zal hij op een jongensschool de meisjes, op een meisjesschool de jongens missen. Komt hij uit de sfeer van Comte's Ecole de polytechnique dan is er nooit wis- en natuurkunde genoeg, komt hij uit Amerika dan ziet hij in Grieks een dwaasheid, in Latijn verloren tijd, maar komt hij van de Nederlandse gymnasia dan is elk uur Grieks of Latijn minder al een aanwijzing voor verval. Enz. enz.

Willen wij hier wat anders doen dan fraaie Unesco-leuzen proclameren dan zullen we met begrip voor hetgeen een dgl.

school kan zijn, datgene moeten doen wat voor de hand ligt en . . . daarmee Unesco een handje helpen, of — wat belangrijker is — in feite bijdragen tot de opvoeding tot internationaal begrip.

TIJDSCHRIFTEN.

Dux (red. Dr. H. M. M. Fortmann). Uitg.: De Katholieke Jeugdraad voor Nederland. No. 7 (jrg. 17).

Dit nummer van *Dux* is voornamelijk gewijd aan het literatuurprobleem. Herman Divendal bespreekt het onderwerp „Katholieke Jeugd en Katholieke Lectuurvoorziening”. Drs. H. A. W. Beijer geeft in „Volksjeugd en Lectuur” enige beschouwingen op grond van waarnemingen te Maastricht; men kan hier o. a. vinden, wát en hóe de jeugd leest. W. C. Bijl schrijft over „Jeugd, lectuur en jeugd-leider”. De auteur, die de leiding heeft van een groep jeugdigen van niet-katholieken huize in „Ons Huis” te Rotterdam, vertelt op welke wijze hij beproeft de jeugd aan het lezen te krijgen. Dr. Fortmann vervolgt zijn artikel uit het 6e nummer over „Social Groupwork in de Verenigde Staten”.

No. 8

Dit nummer van „*Dux*” bevat enige uitstekende artikelen over beroep en roeping (resp. van J. de Groot, Dr. J. A. Veraart, Jan van der Putten en Dr. N. C. Perquin S. J.). — Dr. Fortmann vervolgt zijn reeks artikelen over „Sociaal groepswork in de Ver. Staten”).

No. 9 (jrg. 18).

In deze aflevering staat de internationale gedachte, in het bijzonder de jeugd en het internationale jeugdwerk in het middelpunt. In een achttal artikelen van verschillende hand wordt dit vraagstuk hier belicht, op een uiterst degelijke en tegelijk prettig-leesbare wijze.

Het Kind. Uitg.: C. A. Spin en Zn., Amsterdam. No. 6 (jrg. 50).

Dit nummer begint helaas met het overlijdensbericht van de Redactrice Mevr. J. Riemens—Reurslag. Mevr. Beernink—Trip geeft medische beschouwingen over allergische ziekten („Aardbeien”). P. S. Bakker, stafdocent der CICSA te Amsterdam vertelt over de aard en vooruitzichten van „Maatschappelijk” werk. Over „Jeugd en Film” vertelt H. Wielek. Een artikel handelt over „Kinderen met concentratiestoringen” (geen auteur vermeld). C. Wilkeshuis komt in zijn artikel „Het studerende meisje” tot de slotsom, dat het geestelijke verschil tussen man en vrouw grotendeels op culturele factoren moet berusten.

No. 7.

Dit nummer opent met enige artikelen ter nagedachtenis aan de redactrice, Dr. K. J. Riemens schrijft over „De grote Sprong van Lager naar Middebaar”. Een uitvoerig artikel van Prof. M. A. van Bouwdijk Bastiaanse handelt over „Hygiëne van de Zwangerschap”. De medische rubriek bevat

beschouwingen van Mevr. Beernink—Trip over „de allerkleinsten op warme dagen”, en over bleekzucht. W. A. van Liefland Jr. schrijft over „De Opvoeding van het afwijkende Kind”. C. Wilkeshuis over „Franse schoolmaitresses in Kampen”.

No. 8

Dit nummer bevat artikelen over „Aansluiting van Lager en Nijverheidsonderwijs”, een „Bezoek aan „Hulp voor Onbehuisden””, „Waar zion en zeelucht wonderen doen” (W. K. van Loon), „Wellevendheid” (door de wnd. red.) en „Tweetaligheid op de Friese scholen (C. Wilkeshuis).

Onderwijs en Opvoeding (red. F. Evers, e. a.). Uitg.: Paed. Centrum NOV. No. 5.

Een artikel over de 75e verjaardag van Prof. Kohnstamm opent dit nummer. Voorts noemen we uit de inhoud: L. van Gelder, „Het gebruik van rekentests bij het onderwijs” (een voorzichtige aanbeveling). C. J. Rol stelt de vraag „Een begin voor 4, 5 en 6?” (kleine taakjes voor deze klassen als eerste stap op de weg naar onderwijsvernieuwing). D. van Zuilekom schrijft over „Stillezen in de lagere leerjaren”. A. Zurcher—Groenveld over „Is de huidige didactiek in de kleuterschool nog te handhaven?”

No. 6.

Dr. W. Bordewijk geeft een artikel over „De onderwijzer en de pedagogiek”. Van Zuilekom en A. Zurcher—Groenveld vervolgen hun artikelen uit no. 5. A. Arbman—Surriaans en E. G. Bos schrijven over een belangstellingscentrum: „In en om de boerderij in de eerste klas.”

No. 7

Dr. W. Bordewijk schrijft over „De onderwijzer en de psychologie”. — L. van Gelder geeft een beschouwing over „Diagnostische rekentests”, die een goed hulpmiddel blijken te zijn bij het ontdekken van oefeningstekorten, en van rekedefecten. — D. van Zuilekom geeft een artikelje over „Stillezen in de lagere leerjaren. — Mevr. Zurcher—Groenveld vervolgt haar reeks: „Is de huidige didactiek in de kleuterschool nog te handhaven?” en heeft hier vooral het oog op de mozaïek, en het Fröbeliaanse leermiddel van de ringen en stokjes.

Vorming buiten schoolverband. Documentatieblad. Uitg. v. h. Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. No. 1 (jrg. 4).

Ook dit nummer bevat weer een schat van gegevens omtrent de opvoedingsinrichtingen buiten de school.

Ons Eigen Blad (red. Fr. S. Rombouts). Uitg.: R. K. Jongensweeshuis, Tilburg. No. 15 (jrg. 34).

In een belangwekkend artikel „Meningen over praktisch-godsdienstige opvoeding” zeggen Fr. E. en J. G. behartenswaardige dingen over de noodzakelijkheid, dat het R. K. kind zijn eerste Communie ook werkelijk als een godsdienstige gebeurtenis zal begrijpen, en over de Kindermis. — In „Bedenkelijke reactie” trekt de redactie van leer tegen Rousseau. — Dirk

Andriessen heeft het over „Het Nut van de Studie”. — De Zusters van Liefde doen een beroep op meisjes en ouders om actieve kloosters, die op het ogenblik door gebrek aan belangstelling te weinig zusters tellen, door hun bereidwilligheid tot daadwerkelijke dienst, weer tot bloei te brengen.

No. 16.

Het blad opent met een artikel „Ja, een kind kan de H. Mis verstaan”, overgenomen uit „Het Offer”, en bedoeld als een reactie op de bijdrage van Fr. E. en J. G. uit no. 15. — Titia den Hartogh vervolgt haar aardig geschreven artikelenserie over „Machteld” (no. IX). — v. H. schrijft over de „Psychologische studiedagen aan de Universiteit van Freiburg i. Breisgau”; vooral de tests hebben een punt van bespreking uitgemaakt. — A. Wolffenbittel houdt een pleidooi voor een Katholieke visie op de tijdperken van onze geschiedenis. — Han van Erde Dubois beklaagt zich over het feit, dat Pater Wesseling er nog niet in geslaagd is, het door hem ontstoken enthousiasme in de kringen der jongeren in vaste banen te leiden („Nog steeds doolt de massa der jongeren”).

De Christelijke School (red. E. H. Bos en Dr. J. Schoneveld). Uitg.: Nijgh en Van Ditmar, Rotterdam. No. 20 (jrg. 3).

De redactie houdt in haar artikel „Hoe staat het met onze jeugd?” een interessante beschouwing over de noodzakelijkheid, de stadsjeugd ruimte en opvoeding te geven, en bespreekt de belangrijke resultaten, die men op de Amsterdamse eilanden bereikt. — Deurman schrijft over „De verhouding van Leraar en leerling op onze scholen voor het V. H. en M. O.” — „Huisvader” houdt een genoeglijk praatje over „Schoolvriendjes”. — A. L. v. H. geeft een artikel over „Lezen, lezen en nog eens lezen”. — M. G. S. vervolgt zijn beschouwingen over de door hem ingestelde enquête onder een aantal jonge schoolkinderen („Onze leerlingen en wij” III). — H. v. d. B. schrijft over „de voorgestelde kweekschoolwet”. — H. M. Bos over „Theoretische onderwijsvernieuwing en de practische toepassing” I.

No. 21.

Uit dit nummer stippen we aan: het slot van „Lezen, enz.”, door A. L. v. H. (ulzen), en het tweede artikel over onderwijsvernieuwing door H. M. Bos. Hij houdt een pleidooi voor het toepassen van nieuwe beginselen om de karaktervormende waarde, die ze bezitten.

No. 22.

Dr. Kalsbeek schrijft over „De onderwijzersopleiding”, en geeft de voor- en nadelen daarvan aan. — Huisvader stelt de vraag: „Goed of fout?” naar aanleiding van dubieuze examenopgaven. — G. Schut houdt een „Schriftuurlijke tuchtbeschouwing”.

Ned. Tijdschrift voor de Psychologie (red. L. van der Horst en G. Révész). Uitg.: Noord-Holl. Uitg. Mij. Deel V, afl. 4.

Dr. J. H. van den Berg opent een critische beschouwing onder de titel „Menselijk lichaam, menselijke beweging” op het werk van Prof. Buytendijk „Algemene Theorie der menselijke houding en beweging,

enz.". — Van Dr. J. H. van der Hoop is de voordracht, gehouden voor het Studium Generale te Amsterdam, „De betekenis der psychologie voor mens en gemeenschap" afgedrukt. — H. Ouweleen schrijft over „Schoolcijfers, korte graphologische analyse en schriftelijk onderzoek bij de voorselectie": hij noemt de resultaten van de korte grafologische analyse over de gehele linie teleurstellend, zoekt hiervan de mogelijke oorzaken op, en maant tot voorzichtigheid bij het gebruik van deze methode. — Dr. J. Vles schrijft in zijn artikel „De Behn-Rorschach-Keuzetest" over een nieuw gebruik van de bekende Rorschachtests: men laat nl. de proefpersonen de platen in een volgorde van aesthetische voorkeur rangschikken. Deze volgorde bleek karakterologisch van betekenis te zijn.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEOORDELING.

J. Riemens—Reurslag, *Het Jeugdboek in de loop der Eeuwen*.

Bij de Firma W. P. van Stockum & Zoon, Den Haag, verscheen „Het Jeugdboek in de loop der eeuwen", door J. Riemens—Reurslag. Het is een verblijdend verschijnsel, dat Mevr. Riemens de aandacht vestigt op het jeugdboek, want men kan het ongetwijfeld het stiefkind der paedagogiek noemen. Hiervan getuigt ook de uitvoerige litteratuurlijst, die de schrijfster aan het eind van haar werk heeft toegevoegd: men vindt er slechts enige weinige Nederlandse artikelen en boeken op dit gebied, en ik geloof, dat vrijwel niemand die kent, laat staan: leest. En toch acht ik de invloed van het jeugdboek zó groot, dat een weinig meer belangstelling van de zijde der opvoeders geen luxe zou zijn.

Mevrouw Riemens dan behandelt het jeugdboek vanuit een historisch standpunt. „De loop der eeuwen" blijkt, wat het kinderboek aangaat, niet zo heel lang te zijn, want het expres voor de jeugd geschreven boek kan slechts op een ouderdom van ongeveer twee eeuwen terugzien. Voor die tijd behielpen de kinderen zich met de afdragertjes van de volwassenen: riddersverhalen, sprookjes, (stellig ook: de niet vermelde Heiligenlevens, die tegenwoordig door de R.K. schrijver-illustrator Piet Broos weer in aantrekkelijke vorm onder de jeugd worden gebracht), er waren wiegeliëdjes en bakers en kinderrijmen. Over deze oude litteratuur spreekt Mevr. Riemens op onderhoudende wijze, en men merkt voortdurend, hoe zeer zij van deze dingen houdt. Tussen de tekst heeft ze uitstekende illustraties laten afdrukken, en men léest haar werk niet alleen met geïnoegen, maar men bladert er ook graag in.

Het eigenlijke kinderboek begint zijn leven als een soort paedagogisch vermaan. De volwassenen waren er blijkbaar steeds op uit, de kinderen nuttige lessen in te prenten en hen te doordringen van de waarde van allerhande morele deugden, zoals beleefdheid, dankbaarheid, godsdienstzin, enz. Moraliserend, zij het dan ook in negatieve en daardoor in komische zin, is Piet de Smeerpoes. En al deze figuren laat Mevr. Riemens met een ernstig en schertsend woord de revue passeren.

Omstreeks het einde der negentiende eeuw werpt het sociale conflict ook haar schaduw in de kinderlitteratuur. Nienke van Hichtum schildert het ideale arbeidersgezin, en ook andere auteurs van kinderboeken tonen hun belangstelling voor de kleine luyden. Buitendien schijnt het gewoonte te worden, rijke jongelieden met de minder mooie rollen op te knappen, en de minder welgestelden als toonbeelden van moraliteit te laten fungeren. (Jammer, dat Mevr. Riemens, die elders toch ook jeugdtijdschriften noemt, niet even heeft gewezen op „Het Jonge Volkje”, dat in gezin en school zoveel heeft betekend). In het begin der twintigste eeuw begint men zich te bezinnen op de eisen, die men aan een goed kinderboek moet stellen, en het blijkt, dat nog steeds de paedagogische strekking, in het oog der volwassenen althans, de voorkeur verdient.

In de verdere voortgang van de twintigste eeuw zien we het opzettelijk-paedagogische element in de jeugdboeken verdwijnen. Natuurlijk, men zoekt ook nu nog naar opvoedende stof, en het is, dunkt mij, ten volle verantwoord, dat ook nú nog morele criteria worden aangelegd, maar men giet de moraal niet bewust over het hoofd van de kleine lezer uit, doch verlegt die in het verhaal zelf. Het is nu niet zozeer een „praten-óver”, als een „in-aanraking-brengen-met”; het boek wordt „psychologisch”.

Het hoofdstuk „Het Tegenwoordige Jeugdboek” bevat een overzicht van allerlei enquêtes op het gebied van de jeugdlitteratuur, terwijl de afdeling „Het Jeugdboek na 1945” een bont beeld geeft van het aandeel, dat schrijvers, tekenaars, enz. enz. hebben in het ontstaan en het op de markt en tot het publiek brengen van het kinderboek. We vinden hier ook een beschouwing over „nieuwe richtlijnen”. Volgens Mevr. Riemens moet het jeugdboek een algemene taak hebben: „het moet het kind leren lezen, het boek lief te hebben, en te gebruiken”. Vervolgens dient het boek — als het nog mogelijk is — de massajeugd houvast en achtergrond te verschaffen en haar in de gemeenschap onder te brengen; tenslotte moet het boek een voorpost vormen van de strijders en verdedigers van onze Westeuropese cultuur.

Aan het slot vinden we een overzicht van de boeken, die na 1945 zijn verschenen en een „psychologisch verantwoorde” keuzelijst van boeken voor verschillende leeftijden.

Misschien zal men niet op alle punten met de schrijfster kunnen meegaan. Maar dit neemt niet weg, dat we haar dankbaar zijn voor dit boek, dat ons in aantrekkelijke vorm kennis en inzicht verschaft, en dat niet zal nalaten een invloed ten goede uit te oefenen op de verdere ontwikkeling van het kinderboek hier te lande.

C. WILKESHUIS.

BERICHT: Deze aflevering bevat 24 pagina's, terwijl de volgende 40 pagina's groot zal zijn, omdat hierin een uitgebreid artikel „Is het probleem van het zittenblijven onoplosbaar?” door W. H. Brouwer, opgenomen zal worden.

IS HET PROBLEEM VAN HET „ZITTENBLIJVEN” ONOPLOSBAAR? ¹⁾

DOOR

W. H. BROUWER

Toen de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen twee jaar geleden aan de Tweede Kamer mededeelde, dat het aantal zittenblijvers en niet-geslaagden voor de eindexamens jaarlijks 150 miljoen kostte, schrikte hij daarmee ook een veel wijdere kring van Nederlanders op, waaronder velen, die zich gewoonlijk niet in de eerste plaats voor onderwijsproblemen interesseren. Ook toen de Minister in antwoord op een gestelde vraag deze opgave nader verklarend, het bedrag enigszins terugbracht en verschillende schrijvers in de pers het nog verder wilden reduceren, bleef de indruk achter, dat naast het paedagogische ook het economische aspect van dit probleem zeer ernstig moet worden genoemd.

En voor de zoveelste keer komt de vraag op, of dit zittenblijven een aan ons onderwijsstelsel inherente ongeneeslijke kwaal is, of dat we mogen hopen, dat de zich steeds meer ontwikkelende psychologische en paedagogische wetenschappen ons te eniger tijd de weg zullen kunnen wijzen naar een goede therapie.

Ten einde een begin te kunnen maken met de beantwoording van deze vraag, zal men eerst moeten trachten de oorzaak te vinden van het zitten blijven.

Al naar men behoort tot het kamp der leerkrachten van de middelbare of dat van de lagere school is men over het algemeen geneigd de schuld te geven aan de selectie en aan onvoldoende voorbereiding op de lagere school of aan het onderwijs op de middelbare school.

Ook schrijvers, die niet tot de direct belanghebbenden horen, doen hun keus uit deze oorzaken, die wel het meest voor de hand liggen.

Prof. Dr. G. Révész, die in twee belangrijke studies „De overgang van het lager naar het middelbaar onderwijs” en „De schifting van leerlingen voor de middelbare scholen en de resultaten op de hogere burgerscholen” onder meer de aandacht gevestigd had op de ernst van dit probleem, kwam, wat de oorzaak van het zittenblijven aangaat, tot een conclusie, aan welke juist-

¹⁾ Deze bijdrage zal worden opgenomen in een Mededeling van het Nutsseminarium voor Paedagogiek.

heid sommigen tegenwoordig zijn gaan twijfelen. In de in 1927 verschenen tweede publicatie schreef hij na vier mogelijke oorzaken genoemd te hebben n.l. vooropleiding, selectie, programma en eisen der H.B.S., onderwijsmethoden en schoolorganisatie der H.B.S.:

„Mijn statistieken tonen aan, dat van het gehele aantal leerlingen, dat op de H.B.S. kwam, ongeveer 23 % reeds in de eerste klasse bleef zitten, verder, dat het merendeel dezer leerlingen de studie op de H.B.S. 5 j. c. weldra opgaf en zelfs, dat van deze achtergebleven leerlingen nauwelijks meer dan 10 % eindexamen deed. Dit bewijst, dat de ongunstige resultaten op de H.B.S. 5 j. c. voor een groot deel aan het ontbreken van een juiste schiftingsmethode vallen toe te schrijven.”

Ik acht het bewijs echter niet geleverd en zal trachten aan te tonen, dat de hoofdschuldige elders gezocht moet worden.

I. *Selectie is niet de hoofdschuldige.*

1. *Betere selectie, evenveel zittenblijvers.*

Stel, dat inderdaad het zittenblijven voornamelijk veroorzaakt werd door minder goede selectie, dan zou dit verschijnsel bij veel betere selectie sterk moeten verminderen en dat komt mij voor niet het geval te zijn. Het zeer gedetailleerde en overzichtelijke verslag van de schoolloopbaan van alle leerlingen, die in 1930 werden toegelaten tot een school voor M.O. of V.H.O. opgenomen in de statistieken van het V.H.M.O., uitgaven 1935 en 1938, geeft ons het voor ons betoog benodigde materiaal. Ook voor de generatie 1931 zijn dergelijke lijsten gemaakt. We beperken ons bij ons betoog tot één schooltype, waarvoor we, vooral omdat hierover nog ander materiaal beschikbaar is, de de 5 jarige H.B.S.-B kiezen. Voor de andere scholen voor M.O. en V.H.O. zouden we echter analoge betogen kunnen houden. De laatste jaren van deze schoolgeschiedenis zijn opgenomen in het in 1946 verschenen deel van het rapport Onderwijsvernieuwing der Nederlandse Maatschappij voor Nijverheid en Handel. Deze hele schoolgeschiedenis liep juist vóór 1940 af, zodat ze ons het laatst mogelijke niet door oorlogsinvloeden vertekende beeld geeft van de schoolloopbaan van H.B.S.-leerlingen.

In 1930 kwamen 4062 leerlingen voor het eerst in de eerste klas van de 5 jarige H.B.S.-B. Van elke 1000 gingen er in 1931 over naar de 2de klas van de zelfde of een andere H.B.S.-B 658. Met voldoende rapport vertrokken naar een andere type school

voor V.H.M.O. 13 en verlieten er 20 het V.H.M.O. Voldoende prestaties leverden dus 691 leerlingen. De resterende 309 moesten doubleren op de eigen school of op een andere, of verlieten het V.H.M.O.

Van de 1000 werden er dus 309, dat is 31 % uitgeschift. En nu de 658, die overgingen. Die waren door een fijnere zeef gehaald, voor de tweede maal geselecteerd, niet in een brugklasse, maar door de leraren der H.B.S. in een vol jaar arbeid op hun school.

Van de 658 gingen er het volgend jaar 468 naar de derde klas, 171 doubleerden of vertrokken met een onvoldoende rapport; er werden dus uitgeschift 26 % van de 658. De extra geselecteerde groep bracht het er dus niet veel beter af dan de groep, die alleen geselecteerd was met het toelatingsexamen tot de eerste klas.

De 468 die in 1932 zonder doubleren in de 3de klas kwamen en die dus na het toelatingsexamen nog twee maal uitgezeefd waren, bereikten niet allen zonder verder oponthoud de vierde klas. Slechts 335 slaagden daarin; 104 van de 468 kregen onvoldoende rapporten en moesten of van school of doubleren. 104, dat is 22 % van de 468.

Van de 335, die in 1933 zonder doubleren de 4de klas bereikten waren er 242, die zonder struikelen in de 5de klas kwamen; 93 moesten wegens onvoldoende vorderingen de 4de klas overdoen of van school gaan. 93, dat is bijna 28 % van de 335. Achtereenvolgens moest van de kleiner wordende groepen van het steeds fijner geselecteerde materiaal dus 31%, 26%, 22% en 28% doubleren.

Van de 242, die de 5de klas zonder doubleren bereikten, kregen er dan 211 zonder te worden afgewezen het eindexamen. Ten slotte werd dus nog eens 31/242 der groep of 13% afgewezen.

Ik meen uit dit alles te mogen concluderen dat niet de onvoldoende selectie bij de toelating de hoofdoorzaak was van de 23% doublures in de eerste klas, die Prof. Révész vond, daar dit percentage na herhaaldelijk doorgevoerde verdere selectie niet kleiner werd.

Een tweede conclusie ligt zo zeer voor de hand, dat we deze direct maar willen trekken, hoewel we ze eerst in een ander hoofdstuk zullen nodig hebben: een proefklas, waarbij de leerlingen H.B.S. werk maken — in ons geval onder leiding van H.B.S. leraren — is geen bruikbaar middel tegen de kwaal van het zittenblijven.

Wat kan men met een proefklas meer bereiken dan met een een proefjaar in een H.B.S. klas? Welnu van de 658 leerlingen,

die voor deze proef slaagden, behaalden er slechts 211 zonder doubleren het eindexamen; dat is 32%; verder verlieten vóór de 4de klas 48 zonder onvoldoende vorderingen het V.H.M.O.; dat is 7%. De rest moest doubleren.

2. Uit de geschiedenis: andere selectie, ongeveer even veel zittenblijvers.

Een ander argument heeft eveneens het karakter van een bewijs uit het ongerijmde. De uitwerking hiervan zal ons wat langer bezig houden. De leidende idee is hierbij het volgende: Indien de selectie de hoofdoorzaak was van het zittenblijven, dan zou verandering in de natuurlijke en kunstmatige selectie van leerlingen ook een grote invloed moeten hebben op het bevorderingspercentage, hetgeen dan in de loop der geschiedenis zou moeten zijn gebleken.

a. Wijzigingen in de selectie sinds 1863.

Het ligt immers voor de hand, dat in de geschiedenis van het M.O. de selectie van het leerlingenmateriaal verschillende wijzigingen heeft ondergaan. In zijn boek „75 jaar Middelbaar Onderwijs, 1863-1938” geeft A. Bartels ons een goed en beknopt overzicht van de geschiedenis, waaraan we hier het een en ander ontleen.

Thorbecke, de vader der H.B.S., achtte toelatingsexamens en overgangsexamens verwerpelijk. Verder behoefden in den beginne de leerlingen geen andere lessen te volgen dan zij wensten.

In 1872 zei hij hierover in de Tweede Kamer: „Hetgeen ik niet wilde is ingeslopen; in de jongste jaren is de heerschappij wederom gekomen aan een schools begrip van dwang, waardoor het onderwijs, met name het middelbaar onderwijs, waarmede wij nu te doen hebben, een soort van fabriek zou worden. Mijn verklaarde mening was steeds, dat het genot van het onderwijs aan de hogere burgerscholen vrij moet zijn gelijk aan de universiteiten.”

Maar in 1873 komt op aandrang van de H.B.S. zelf het verplichte toelatingsexamen voor de Rijks H.B.S., dat Nederlands, Rekenen, Schrijven, Aardrijkskunde, Geschiedenis en Frans omvatte.

In 1920 werd het toelatingsexamen practisch afgeschaft, slechts een zeer klein aantal leerlingen werd nog na een examen toegelaten. Dit is inmiddels, wegens de grote bezwaren welke het M.O. en het V.H.O. er tegen in brachten, weer veranderd

bij K.B. van 7 Febr. 1928. Nu moeten alle leerlingen, die zich aanmelden, weer examens doen. Het Frans is echter verdwenen van het toelatingsexamenprogramma.

Verder hebben zich in de loop der jaren andere wijzigingen voltrokken in de schoolbevolking.

In 1885 telde de H.B.S.-B in Nederland 3200 leerlingen, in 1920 waren er 17667, in 1937 was dit opgelopen tot 24207. Klaarblijkelijk zijn dus heel andere bevolkingsgroepen tot de H.B.S. doorgedrongen.

In 1885 bestond 1% der leerlingen uit meisjes, in 1937 wel 21% en meisjesleerlingen, die naar de H.B.S.-B gaan, leveren gemiddeld in de twee laagste klassen beter prestaties dan de jongens volgens een nog te noemen artikel van Dr. Bolkestein.

Nu het onderwijs allengs meer gedifferentieerd is na de oprichting van handelsscholen, middelbare meisjesscholen enz. kan de leerling, die op een schooltype minder goed thuis hoort, overgaan naar een ander soort, waardoor een selectiemogelijkheid ontstaan is, die vroeger haast geheel ontbrak.

Ook in de studierechten verbonden aan het bezit van een eindexamen der H.B.S. is een belangrijke verandering gekomen. Sinds 1917 geeft het B-diploma toelating tot de examens in de faculteiten der geneeskunde en van de wis- en natuurkunde. Enige jaren later verkregen bezitters van een H.B.S. diploma toegang tot de universitaire examens voor Nederlands Indisch Recht, Indologie en natuurkundige en sociale aardrijkskunde. Dit alles heeft de waarde van dit diploma en de aantrekkelijkheid van H.B.S.-studie sterk verhoogd en waarschijnlijk heel wat goede leerlingen op de H.B.S.-B gebracht, die anders naar het gymnasium gegaan zouden zijn.

Al deze factoren hebben de natuurlijke en kunstmatige selectie ongetwijfeld beïnvloed. Uit zich dat nu in de percentages zittenblijvers?

b. Een oude en een nieuwe statistiek.

Om de juist gestelde vraag te beantwoorden, hebben we statistisch materiaal verwerkt uit verschillende perioden van de H.B.S.-geschiedenis.

Gedeeltelijk is dit hetzelfde materiaal, dat ook Prof. Révész gebruikte.

Ten eerste de „Statistiek betreffende de 1ste H.B.S. met 5 jarige cursus te Rotterdam” van Ir. F. J. Vaes. Van deze statistiek staat ons nu ook een tweede, zeer gewijzigde uitgaaf ten dienste.

Deze geeft een verslag van de schoolgeschiedenis van alle leerlingen, die de genoemde H.B.S. bezochten tussen 1865 en 1930, het respectabele tijdsverloop van 65 jaar. Het is een enorm werk geweest van bijna elk der leerlingen, waarover dit boek handelt, op te geven, of hij de school regelmatig doorliep, of en zo ja in welke klassen hij doubleerde, of hij zijn diploma verkreeg en om bovendien nog zijn latere werkkring te vermelden.

Het boek geeft wel zeer waardevolle inlichtingen over een tijd, toen de Afdeling Onderwijs-Statistiek van het Centraal Bureau voor de Statistiek nog niet was opgericht.

Daarom is het interessant de uitkomsten van dit grote particuliere onderzoek, dat zich over een diepte van twee derde eeuw uitstrekt te vergelijken met een door het Centraal Bureau verricht werk, dat zich uitbreidt over alle scholen voor middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs, doch dat slechts één schoolgeneratie in beschouwing neemt. Volkomen overeenstemming mogen we zeker niet verwachten, de cijfers van één school komen immers nooit geheel overeen met het gemiddelde der cijfers van alle scholen van hetzelfde type.

Wij hebben voor vergelijking de keuze uit twee generaties, n.l. de leerlingen, die in 1930 voor het eerst de eerste klas bezochten en die, welke een jaar later op school kwamen. Het duurt wel 11 jaar voor ook de laatste dezer leerlingen de school verlaten heeft.

In de loop van ons betoog zullen we o.a. een beroep doen op enkele gegevens, die voor de generatie 1930 direct in publicaties van het Centraal Bureau voor Statistiek zijn opgenomen, doch voor de daaropvolgende generatie niet, om welke reden we ter vergelijking met het materiaal van Ir. Vaes de generatie 1930 hebben uitgekozen.

Ir. Vaes vermeldt de volledige loopbaan bij het middelbaar of voorbereidend hoger onderwijs van allen, die sinds 1865 tot 1931 leerling waren van de 1ste Rotterdamse H.B.S. Ook dat gedeelte van hun schoolgeschiedenis, dat zich op een andere school voor V.H.M.O. afspeelde.

Om de geschiedenis der generatie 1930 van alle leerlingen der H.B.S.-B in Nederland op billijke wijze hiermede te kunnen vergelijken moest ook daar afzonderlijk rekening worden gehouden met de schoolgeschiedenis van leerlingen, die overgingen naar een andere schoolsoort voor middelbaar of voorbereidend hoger onderwijs.

Verder konden niet alle leerlingen der 1ste Rotterdamse H.B.S. in deze vergelijking worden betrokken.

De — overigens niet talrijke — leerlingen, die pas in de tweede klas of later op deze H.B.S. kwamen en die daarvóór niet als leerling van een school voor V.H.M.O. waren ingeschreven moesten natuurlijk vervallen.

In de jaren vóór 1879 kwam het wel eens voor, dat omtrent enkele schooljaren tussen begin en eind geen gegevens bekend waren. Daar het hier 39 leerlingen betrof, die inderdaad gemiddeld meer dan twee maal gedoubleerd hadden, zou het buiten beschouwing laten van deze groep het totale beeld enigszins vervormd hebben. Daarom hebben we ze toch opgenomen en elk dubieus geval van zitten blijven als zitten blijven aangerekend. Daarentegen hebben we gevallen van dubbel doubleren in een zelfde klas enkel gerekend. In totaal zijn zodoende op een materiaal van 3610 leerlingen, die elk meerdere jaren op school bleven, ongeveer 20 gevallen van zittenblijven te veel gerekend, wat een te verwaarlozen aantal is.

Van het Rotterdamse materiaal hebben we niet meer opgenomen de leerlingen, die in of na de zomer van 1924 werden toegelaten, omdat deze in Juli 1931 bij het afsluiten der statistiek gedeeltelijk nog op school waren.

Vergelijken we nu de overblijvende 3610 leerlingen, die sinds 1865 werden toegelaten tot de eerste Rotterdamse H.B.S. (waarvan plm. 40 % vóór 1900) met de 4062 leerlingen, die in 1930 voor het eerst in de eerste klas van een Nederlandse H.B.S.-B kwamen, dan vinden we de volgende uitkomsten. (Zie tabel 1).

Volgens de statistiek (uitg. 1935 blz. 205) vertrokken na het eerste jaar naar andere inrichtingen voor V.H.M.O. 52 leerlingen, die de eerste klas daar doubleerden. In navolging van het Centraal Bureau voor de Statistiek, aannemende, dat van deze leerlingen in volgende jaren hetzelfde percentage bevorderd werd als op de H.B.S., waartoe ze oorspronkelijk waren toegelaten en dat hetzelfde gold voor later vertrokken leerlingen, vermeerderde ik de percentages, welke gevonden werden voor de leerlingen, die op een H.B.S. met 5 j. c. bleven, met de zo gevonden correctiepercentages.

Vergelijken we nu de twee kolommen getallen, dan worden we getroffen door de grote overeenkomst.

Het heeft geen zin om nog in verdere details deze in het oog lopende overeenstemming te vervolgen. Men ontkomt niet aan de gedachte, dat alle veranderingen in twee derde eeuw, veranderingen ook in natuurlijke en kunstmatige selectie van leerlingen, op de duur niet bij machte waren de percentages van zitten-

TABEL 1.

	Uit de schoolgeschiedenis van 3610 leerlingen, die sinds 1865 werden toegelaten tot de 1ste Rotterdamse H.B.S.-B met 5-j. c.	Uit de schoolgeschiedenis van alle 4662 leerlingen, die in 1930 voor het eerst werden toegelaten tot de eerste klas van een H.B.S.-B met 5-j. c. in Nederland		
Zonder een enkele maal te doubleren bevorderd naar de tweede klas	67.7 %	66.7 % (65.8 + 0.9 %; St. 1935 Blz. 90)		
naar de derde klas	50.4 %	48.3 % (47.7 % + 0.6 % St. 1935, Blz. 97)		
naar de vierde klas	37.3 %	35.1 % (34 % + 1.1 %; St. 1935, Blz. 106)		
naar de vijfde klas	28 %	25.7 % (24.2 % + 1.5 %. (Dezelfde correctie aangebracht.)		
De eerste klas doubleerden	22.4 %	23.9 % (St. 1938 Blz. 224)		
<i>Na doubleren der eerste klas kwamen zonder verder zitten blijven in de</i>			Volgens St. 1938 Bl. 224—227	Ver-meerdert met:
tweede klas	18.7 %	20.5 %	19.5 %	1 %
derde klas	9.7 %	10.4 %	9.9 %	0.5 %
vierde klas	5.4 %	4.8 %	4.5 %	0.3 %
vijfde klas	3.3 %	2.4 %	2.3 %	0.1 %
kwamen met twee jaar achterstand in de vijfde klas	2.8 %	2.6 %	2.6 %	

blijvers noemenswaard te wijzigen en dat deze percentages grotendeels onafhankelijk van leerlingselectie onderworpen waren aan een eigen wetmatigheid.

Of zou het nog kunnen, dat deze overeenkomst tussen de schoolloopbaan der tegenwoordige H.B.S. leerlingen en die van zoveel generaties van leerlingen der enige H.B.S., waarover we zo goed zijn ingelicht, aan het toeval moet worden toegeschreven? Een zo vergaande overeenstemming tussen zulke grote groepen leerlingen?

Dit lijkt wel uitgesloten. En de generatie, die we als vergelijkingsmateriaal gebruikten, was er niet een, die zich daartoe bij uitzondering goed leende. Daarop wijzen de geringe verschillen tussen de percentages, die tot de tweede klas werden bevorderd bij de generaties 1930, 1931, 1932, 1933, 1934 en 1935, waarover de Statistiek, (uitg. 1938, blz. 122) ons inlicht. Ze zijn achtereenvolgens 65.8 — 66.1 — 64.8 — 66.1 — 65.8.

c. Opgaven van grote groepen H.B.S.'en uit verschillende jaren.

Het overige materiaal, dat ons ter beschikking staat, geeft niet zulke details, maar beperkt zich anderzijds niet tot één school. In de nog volgende tabellen zijn ter vergelijking enige gegevens verkregen uit het materiaal van Ir. Vaes opgenomen, waarbij blijken kan, dat de percentages van zijn school ongeveer overeenkomen met die van de andere.

Jammer genoeg gaat onze onderwijsstatistiek niet ver genoeg terug om ons in staat te stellen na te gaan, of inderdaad de gemiddelde bevorderingspercentages voor alle H.B.S.'en voortdurend ongeveer gelijk gebleven zijn. De uitgaven van de afd. Culturele Statistiek van het Centraal Bureau voor de Statistiek beginnen met het jaar 1929/'30, de onderwijsverslagen kunnen ons van het jaar 1919/1920 af aan de gezochte gegevens helpen. Verder terug grijpt het materiaal van Dr. Bolkestein, dat cijfers geeft over het tijdvak 1913 tot en met 1922, zonder opgaven over de jaren afzonderlijk en dat slechts een deel der scholen betreft n.l. „16 grote H.B.S.'en („Bevorderingsgetallen aan Hogere Burgerscholen" in „De Opbouw" 6de jg. blz. 531—536).

Nog verder terug voert ons G. J. Buys in zijn Statistische Beschouwingen opgenomen in de Berichten en Mededelingen der Vereniging van Leraren, Tiende Reeks, December 1903, blz. 224-274. Ons interesseert hiervan vooral een uitvoerig verslag, dat over 1887/1902 van jaar tot jaar voor 37 H.B.S.'en gezamenlijk de gemiddelde percentages geeft van toegelaten leerlingen, van zittenblijvers (zonder vermelding der klasse) en van de voor het eindexamen geslaagden.

Hierbij dient aangetekend, dat Buys enige correcties niet kon aanbrengen, omdat hij van 16 scholen geen bericht had ontvangen betreffende overplaatsingen van de ene 5j. H.B.S. naar de andere. Zijn getallen zijn dus minder exact, dan de decimalen zouden doen vermoeden. Zijn gegevens vormen de hoofdinhoud van tabel 2. Verder heb ik gegevens omtrent percentages zittenblijvers afgeleid uit het materiaal van Ir. Vaes. Daartoe heb ik voor de jaren 1882 tot en met '86 de jaren 92 t/m. 96, 1902 t/m. 1906, 1920 t/m. 1929 telkens bepaald de totaal bezetting van elk leerjaar en de resultaten van het onderwijs. Na b.v. bepaald te hebben hoeveel leerlingen in 1882 de eerste klassen samen telden, tekende ik aan, hoeveel leerlingen daarvan aan het eind van de cursus met onvoldoende vorderingen het M.O. geheel verlieten, de eerste klasse doubleerden op de 1ste H.B.S., of overgeplaatst

TABEL 2.

				Percentages:		
				Niet toegelaten tot de 1ste klas	Niet geslaagd bij het over- gangsexamen	Afgewezen bij het eindexamen
1882 t/m 86 1ste Rotterdamse H.B.S. (Vaes)					23	8
1887	37	H.B.S.'en (Buys)	25	22.45	14.01	
88	"	"	22.13	21.20	10.10	
89	"	"	25.28	20.33	9.31	
90	"	"	27.10	22.05	11.48	
91	"	"	24.60	23.82	9.97	
92	"	"	26.05	23.32	12.53	
93	"	"	27.05	22.00	11.40	
94	"	"	28.03	23.01	10.00	
95	"	"	26.82	25.81	10.87	
96	"	"	23.34	23.18	8.77	
1892 t/m 96 1ste R.H.B.S. (Vaes)					23	13
97	37	H.B.S.'en (Buys)	25.80	23.04	8.07	
98	"	"	22.66	25.24	11.24	
99	"	"	25.28	21.85	15.43	
1900	"	"	22.90	22.66	13.06	
1901	"	"	21.15	19.85	11.25	
1887 t/m 1901	"	"	24.87	22.65	11.2	
1902 t/m 1906						
1ste Rotterd. H.B.S. (Vaes)					22	8
1913 t/m 1922 16 H.B.S.'en (Dr. Bolkestein)					20	8

werden naar een andere M.S. en daar de eerste klas nog eens over moesten doen. Leerlingen, die de school voor het eind van de cursus verlieten, bleven geheel buiten beschouwing; ze werden dus ook niet in de klassegrootte opgenomen.

Het zelfde werd ook voor de volgende klassen genoteerd. Van elk der 25 aldus bewerkte jaren werd berekend welk percentage niet bevorderd was naar het 2de, het 4de en het 5de leerjaar; bovendien werd voor elk jaar nog het gemiddelde dezer vier berekend, zodat er 150 percentages berekend werden. De aantallen leerlingen liepen nog al uiteen. De grootste bezetting der eerste klassen gezamenlijk was 128, het kleinste aantal leerlingen der 4de klassen was 14. De percentages zijn naar boven of beneden afgerond op hele getallen. (Een percentage berekend van een klein aantal heeft natuurlijk voor ons doel minder waarde). Bovendien werden telkens voor de hele periode van 5 of 10 jaar

de gemiddelden berekend. Enkele der gevonden bedragen zijn opgenomen in tabel 2. Om de lezer niet nodeloos met cijfers te vermoeien heb ik uit de gevonden tabellen alleen het voor mijn betoog direct noodzakelijke laten afdrucken.

Het gemiddelde percentage zittenblijvers, dat tot 1900 vrij constant is en zich slechts uiterst weinig verwijderd van een gemiddelde van 22.65 schijnt omstreeks 1900 iets kleiner te worden en tegen 1920 ongeveer 20 te bedragen.

In de jaarverslagen van het V.H.M.O. vond ik ongeveer aansluitend op de in tabel 2 besproken jaren de volgende opgaven.

TABEL 3.

Jaarverslag van:	H.B.S.'en met 5-j. c. (voor heel Nederland)				
	Toegelaten tot de eerste klas			Afgewezen bij overgangsexamens	Afgewezen bij het eind-examen
	Zonder examens	Met examens	Afgewezen		
1920/21	1987	2795	973	20 %	10.5 %
1921/22	4999	1287	918	19.3 %	9.6 %
1922/23	4580	500	562	22.1 %	11.3 %
1923/24	4037	512	653	22.1 %	11.3 %
1924/25	4091	617	517	21.8 %	9.7 %
1925/26	4116	612	538	23.1 %	13.7 % B 12.3 % A
1926/27	4158	610	540	22.1 %	14.3 % B 12.9 % A
1927/28	3974	646	505	23.2 %	14.8 % B 12.0 % A
1928/29	267	4789	1203	23.5 %	16.3 % B 12.3 % A

In de cursusjaren beginnend in 1929, '30, '31, '32, '33, '34 en '35 bedroegen blijkens de publicaties van het Centr. Bureau voor Statistiek de gemiddelde percentages zittenblijvers op de H.B.S.-B resp. 24.3 — 25.2 — 26.8 — 25.5 — 25.3 en 24.4.

Beide tabellen nog eens doorziend, merken we dus op, dat vóór 1900 het zittenblijverspercentage een vrij constant gemiddelde toont van omstreeks 23, dat dit daarna wat daalt tot ongeveer 20, dan vanaf 1922 langzaam weer op loopt tot 23 in 1927 en vervolgens na het herstel van het examen (echter zonder Frans) met geringe variatie schommelt om een evenwichtsstand van 25. We zagen, dat van het kleine groepje zoons uit de gegoede burgerstand, die omstreeks 1880 de H.B.S. bevolkten, jaarlijks 23 %

bleef zitten en dat een halve eeuw later van de brede schare jongens en meisjes gedeeltelijk afkomstig uit heel andere milieus, op heel andere wijze toegelaten en ademend in een heel ander geestelijk klimaat eveneens 23%. *Een heel andere selectie en het zelfde percentage zittenblijvers; de in de loop der tijden opgetreden wijzigingen in de selectie van H.B.S. leerlingen schijnen dus weinig invloed te hebben gehad op het percentage zittenblijvers.*

II. De ware schuldigen.

a. Opzettelijke beïnvloeding.

De vraag doet zich voor, welke factor dan de merkwaardige constantie veroorzaakt in het gemiddelde percentage zittenblijvers. Welke machtige factor, onveranderlijk te midden van al wat zich wijzigt, dringt jaar op jaar deze percentages binnen de enge grenzen, die wij vonden? Het moet een invloed zijn, die van jaar tot jaar de normen voor de beslissing omtrent overgaan en zittenblijven in overeenstemming brengt met de gewijzigde omstandigheden. Dat hier van een zodanige aanpassing sprake moet zijn, lijkt ons duidelijk.

Indien men het kennen en kunnen der leerlingen van 1880 en van 1930 had kunnen meten met een objectieve onveranderlijke maatstaf — zoals men b.v. hun lengte had kunnen bepalen met een lengtemaat — dan zou men voor 1880 en 1930 door verschil in leerstof en in schoolbevolking zeer verschillende gemiddelden gevonden hebben. De stellig ongelijke prestaties zijn echter even hoog gewaardeerd n.l. met „± 23% zittenblijven”. Hieruit kunnen we dus concluderen, dat de bevorderingsmaatstaf in beide gevallen verschillend is.

Dit geloven we ook zonder sterke overtuigingsstukken wel, maar we naderen het doel van ons betoog reeds dichter, als we aantonen, dat ook in dezelfde tijd voor verschillende scholen verschillende maatstaven gelden. Dit kan dunkt ons gedemonstreerd worden aan het materiaal van Dr. Bolkestein. Uit zijn cijfers heb ik de percentages zittenblijvers voor elke klas en de percentages, die afgewezen werden bij het eindexamen, berekend en in onderstaande tabel verenigd, waarbij ik de scholen rangschikte naar het gemiddelde percentage zittenblijvers. Elk getal is het gemiddelde geldend voor 10 jaren n.l. 1913 tot en met 1922. De schoolnummers uit de tabel 1, 2 enz. corresponderen achtereenvolgens met de nummers 2, 1, 8, 7, 4, 12, 13, 6, 14, 3, 16, 9, 11, 10, 15 en 5 uit het artikel in „De Opbouw”.

minder. Wat ze na de eerste schifting heeft overgehouden, is dus heel wat boven de middelmaat. Klaarblijkelijk is hier niet met een ook voor andere scholen geldende objectieve maatstaf gemeten, maar heeft een overtuiging, een principe, dat bij directeur en leraarsvergadering overheerste, de beslissing beïnvloed, n.l. de overtuiging, dat men naar de 2de klas flink streng moet verhogen om verder behoorlijke resultaten te kunnen verwachten. Deze overtuiging is een subjectieve factor, waarvan de invloed bij No. 8 slecht ontkend kan worden. In de leiding van No. 11 moeten we wel een tegengestelde gedragsregel veronderstellen.

Niet in al de nummers van tabel 4 kunnen we even duidelijk de werking van subjectieve factoren zien, maar na aandachtige beschouwing van deze tabel kan men, dunkt ons, hun invloed op beslissingen omtrent overgaan en zitten blijven moeilijk loochenen. Dit verschil in „schoolpolitiek” viel ons ook op bij 3 Amsterdamse scholen vermeld in de 3de Mededeling van het Nutsseminarium op blz. 111, welke scholen zeer verschillend reageerden op de afschaffing van het toelatingsexamen, zoals blijkt uit de volgende percentages niet bevorderde leerlingen.

	1914 t/m '19	1921 t/m '26	1921 t/m '23	1924 t/m '26
1ste H.B.S.	29.3	29.3	28	30.6
2de H.B.S.	20.3	36.3	42.3	30.3
3de H.B.S.	14	20.3	19.6	21

Terwijl de 1ste school, die overigens reeds een vrij hoog percentage zittenblijvers had, vrij onbewogen doorgaat, reageert de 2de direct heftig met een abnormaal hoog percentage dat de volgende jaren weer zakt, maar toch veel hoger ligt dan vóór de afschaffing van het toelatingsexamen. Ook de 3de school verhoogt het percentage, maar veel matiger en meer geleidelijk.

In al deze gevallen bij Dr. Bolkestein's materiaal en bij de 3 Amsterdamse H.B.S.'en kunnen we dus zien, dat directeuren en leraren niet een soort paedagogische meetlat hanteren van vastgestelde onveranderlijke maat, om daarna slechts te constateren, wat de uitkomst is, maar dat ze de maat zelf passend maken voor de omstandigheden.

b. Aanpassing van de beoordeling aan het klassepeil.

In tabel 2 zien we, dat het gemiddelde percentage der voor het eindexamen afgewezenen, iets meer verandert dan het ge-

middeld percentage zittenblijvers; van 1882—1922 zien we als laagste waarde 8, als hoogste 15,43 optreden. In tabel 3 varieert het van 1920/29 tussen 9,6 en 16,3. De beslissing omtrent slagen is niet zo volkomen in handen van het personeel als de beslissing omtrent bevordering, daar gecommiteerden en centraal vastgestelde examenopgaven hun invloed doen gelden. Sinds 1920 is het percentage op het eindexamen afgewezen leerlingen vrij geleidelijk opgelopen van 10,5% tot 19% in 1936. Waarschijnlijk is daarmee tegelijk verschoven het percentage gezakten, dat nog normaal, dat redelijk geacht wordt.

Tot zover is de verklaring, die wij vonden voor de constantie van het percentage zittenblijvers eigenlijk vanzelf sprekend. Aan het slot van zijn meermalen geciteerd artikel zegt Dr. Bolkestein sprekende over de afschaffing van het toelatings-examen in 1920:

„Dat door de betreuenswaardige maatregel, die de beslissing over de toelating tot de hogere-burgerscholen aan die school vrijwel geheel heeft ontnomen, het kennispeil en het ontwikkelingspeil van de leerlingen, die nu op de H.B.S. „aankomen” zijn gedaald, is notoir. Maar wanneer nu aan enige school de bevorderingspercentages van dit en volgende jaren, met name in de eerste klassen, niet dalen beneden het gemiddelde van bovenstaande statistiek, mag uit *dit feit alleen* nog niet geconcludeerd worden, dat dus de toestand niet zo erg is, vergeleken met vroegere jaren. Het is immers uiterst moeilijk, met tal van onvoldoend aangelegde leerlingen een klas op peil te houden: gemakkelijk vermindert dan de maatstaf van beoordeling; een even groot percentage van bevordering is nog geen bewijs van een even begaafde of minder begaafde klasse”. Deze laatste zinsnede halen we zeer gaarne aan, omdat ze zo volkomen in ons betoog past.

Inderdaad, we zien herhaaldelijk een ongeveer gelijk bevorderingspercentage onder zeer verschillende omstandigheden, die zeer verschillende klasseprestaties doen vermoeden. Dit kan alleen, als de maatstaf niet constant gehouden is, maar als men deze veranderd, dus verkleind of vergroot heeft al naar het peil der klasse de gemiddelde klasseprestatie.

Dit geldt niet alleen voor de H.B.S., maar deze adaptie van de maat aan de omstandigheden vindt men op alle schooltypen, die dan ook alle een vrij grote constantie vertonen in het voor hun speciale type geldende percentages zittenblijvers. Onderstaande tabel (5), die we beperken tot enkele jaren, waarover het Centraal Bureau voor Statistiek ons inlicht, (Uitgave 1935 Bl. 55, Uitgave 1938 Bl. 62/63) geeft hiervan een beeld.

TABEL 4.

Gegevens van Dr. Bolkestein betreffende 16 grote H.B.S.'en over 1913 t/m 1922.

Schoolnummer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Gem. voor 16 scholen	Alle H.B.S.'en in 1935 en 1936
Percent. 1ste leerj.	26	29	30	28	26	23	24	31	26	17	18	17	23	22	22	19	25	25
zitten- 2de „	26	24	24	25	24	22	25	20	18	23	15	21	21	15	16	18	25	24
blijvers 3de „	25	21	21	21	20	23	21	19	15	22	20	24	17	15	16	14	18	23
in 4de „	27	23	20	18	19	24	22	11	20	17	32	10	15	19	16	12	20	29
Gem. perc. zitten- blijvers per school	26	25	24	23	23	23	23	22	20	20	20	19	19	18	18	16	20	25
Percentage afgewezen op het eindexamen	8	5	3	9	12	7	6	7	24	7	13	7	9	8	9	4	8	20

School 8 laat gemiddeld 22% zitten, dat is slechts 2% meer dan de 16 scholen samen gemiddeld niet bevorderen. Op het eindexamen wordt 7% afgewezen, dat is ongeveer gelijk aan het voor alle scholen samen geldende percentage, dat 8 bedraagt.

School 6 verschilt in deze opzichten niet veel van No. 8. Maar welk een verschillende schoolpolitiek is er in die 10 jaar door beiden gevoerd om hetzelfde doel te bereiken? No. 6 heeft in alle klassen vrijwel het zelfde percentage laten zitten (23, 22, 23, 24), No. 8 daarentegen laat in de 1ste klas 31% zitten, in de 4de slechts 11%. En dit is niet een toevallige afwijking, die in een bepaald jaar optreedt, maar een gemiddelde voor 10 achtereenvolgende jaren. In No. 11 laat men de eerste klas wat vlotter overgaan dan in de meeste andere scholen. In dat opzicht is ze op twee na de gemakkelijkste. Maar in geen andere school struikelen er zoveel bij de overgang naar de hoogste klas. Wellicht houdt dit ook verband met het percentage gezakte kandidaten voor het eindexamen, dat op één na het hoogste is.

Bij het doorzien van de tabel, bedenken we, dat ze gemiddelden van 10 jaren geeft, waardoor de verschillen in percentages niet langer aan het toeval kunnen worden toegeschreven, maar typerend geacht moeten worden voor de betreffende scholen.

En de vraag komt op: moest No. 8, die blijkens haar totaal gemiddelde en blijkens het aantal geslaagden voor het eindexamen geen slecht figuur maakt in de groep van 16 scholen, nu werkelijk 31% laten zitten in de eerste klas? In de 2de klas laat ze 5% minder zitten dan de andere, in de 4de klas zelfs 9%

TABEL 5.

Percentages zittenblijvers in Nederland

	1930/31	31/32	32/33	33/34	34/35	35/36
Lyceum onderbouw	20.3	20.8	21.2	22.4	23.3	21.9
afd. gymnasium	22.7	20	20.6	23.1	21.1	25.8
afd. H.B.S.	24.3	22.1	24.2	23.3	24.8	24.8
afd. m.m.s.	16.4	13.1	13.5	12.5	11.4	15.8
Gymnasium	21.2	22	23.7	22.9	23.8	22.5
H.B.S.-B met 5-j. c.	24.3	25.2	26.8	25.5	25.3	24.4
H.B.S.-A met 5-j. c.	22.5	24.7	25.8	24.8	24.8	23.7
Middelb. Meisjessch.	15.8	17.4	17.9	16.8	16.6	17.8
„ „ afd. H.B.S.	12.7	10.5	21.2	14	20.6	16.2
H.B.S. met 3-j. c.	29.1	31.6	34.4	33	26.3	26.3

Ook lager onderwijs en ulo tonen een vrij grote constantheid van de percentages zittenblijvers, die in de jaren '29, '34 en '46 voor de lagere school achtereenvolgens bedroegen 12.3 — 11.7 — 11.4 en voor het ulo 16.4 — 18 — 17.2.

Elke school heeft blijkbaar een vrij constant zittenblijverspercentage. Deze overeenkomst tussen alle scholen onderling moeten we wel toeschrijven aan een voor alle geldende gemeenschappelijke factor. Nu verschillen deze scholen sterk van elkaar, maar in één opzicht komen alle overeen: het zijn alle scholen waar volgens het klassikale stelsel les gegeven wordt.

Men wil er dus alle leerlingen van een klas in dezelfde tijd hetzelfde leren. Daarbij moet men zorgen, dat de meest intelligente leerlingen óók profiteren van het onderwijs. Zou men zich richten naar de slechtste leerlingen, dan zou de rest zich vervelen, onordelijk worden, een tegenzin krijgen tegen de school.

Bovendien wil men „opschieten”, dat geeft arbeidsvreugde en voldoening aan leerlingen en leerkracht beide.

De goede leerlingen komen mee, als het hun niet al te gemakkelijk en vervelend wordt, de middelmatigen komen ook mee, als ze tenminste hun best doen. Maar de minst intelligente of slechtst voorbereide leerlingen of lui-middelmatige raken, ook als ze op school wat extra geholpen worden, in de achterhoede.

Er moeten bij één grote groep, die tegelijkertijd naar hetzelfde doel vertrokken is, sommigen achteraan lopen, dat spreekt vanzelf. Maar deze raken steeds méér achter en verliezen het contact met het hoofdpeleton, als het tempo hun al te snel wordt.

Nu wordt bij het klassikaal stelsel het tempo zo gekozen, dat alleen de middelmaat en wie daar boven zijn, mee kunnen. Anders zit er geen vaart in het werk, dan schiet men niet op en gaan de besten „lummelen”. *Er moeten dus leerlingen achter raken; zouden ze door extra inspanning bijblijven, dan gaat men klaarblijkelijk voor de grote groep van middelmatige en goede leerlingen niet vlug genoeg en versnelt men het tempo.* En zo herstelt zich het vertrouwde klassebeeld van een groep „middelmatige” leerlingen, aan de ene zijde geflankeerd door een klein aantal „goede”, aan de andere kant door enige „slechte”. Aan het eind van de cursus is dan in elke klas een troepje leerlingen, die van de klassikale lessen niet profiteren kunnen, die er niet meer „bij” kunnen, die als ze overgingen, de volgende klas zouden ophouden en zelf haast niets zouden leren.

Die laat men daarom zitten.

Dit verklaart wel, waarom zittenblijven van een aantal leerlingen een noodzakelijk gevolg is van een streng doorgevoerd klassikaal stelsel. Maar het verklaart nog niet, waarom het gemiddelde percentage zittenblijvers voor een bepaald schooltype constant is en waarom deze constante percentages voor verschillende schooltypen verschillend zijn.

c. Invloed van het schooltype.

We weten, dat leerstof en onderwijstempo zich voor elke school in de loop der jaren hebben geregeld naar veranderingen in de eisen — telkens weer opnieuw hebben aangepast aan het prestatievermogen der middelmaat.

Het maakt daarbij een groot verschil, of verdere studie en maatschappij zware eisen stellen aan een school; is dat het geval, dan kan ze jaarlijks geen 89 % van haar leerlingen over de eindstreep van het klasseprogram brengen, zoals de lagere school, maar b.v. slechts 75 %, zoals de H.B.S.

Maar waarom blijft het op de H.B.S.-B bij 25 % zittenblijvers, waarom geeft ze b.v. niet zonder meer toe aan de zware wiskunde-eisen, die het technisch hoger onderwijs aan voorbereidende scholen zou willen stellen, ook al zouden daardoor veel meer leerlingen moeten doubleren?

Er zijn hier grenzen, al kunnen we ze niet nauwkeurig aanwijzen.

Zoals leerstofomvang en tempo van onderwijs niet beneden een zeker peil mogen dalen, daar het onderwijs anders oninteressant zou worden voor de goede leerlingen en verlummelen

van de tijd, verveling en tegenzin tegen het onderwijs zou veroorzaken, zo mogen omvang der leerstof en leertempo niet te hoog worden opgevoerd, daar dit bij te veel leerlingen een gevoel van onmacht en tegenzin zou oproepen, nog versterkt doordat de kans op zittenblijven al te groot zou worden. Een toenemend aantal ouders zou zich in zo'n geval ook gaan afvragen, of studiekosten en studiekansen wel in overeenstemming waren met het voordeel, dat het bezit van het eindexamen beloofde.

En zo schijnt de H.B.S. reeds vrij spoedig te zijn gekomen op een percentage zittenblijvers van omstreeks 23, waarin de betrokken partijen — met enige tegenzin weliswaar — tenslotte meestal berustten.

III. *Beoordelingsnormen en gemiddelde percentages zittenblijvers.*

a. Het gelijke percentage in de praktijk van het schoolleven.

Hoe zo'n percentage in de praktijk ongeveer gelijk blijft, is wel te verklaren.

Daartoe vragen we ons allereerst af:

Hoe komt het eigenlijk, dat een bepaalde leerling blijft zitten? Naar algemene opvatting, doordat hij te veel onvoldoende rapportcijfers heeft. Die rapportcijfers zijn ontstaan uit cijfers voor beurten in de klas, voor schriftelijk werk en voor proefwerken. De leraar heeft beslist: dat is zes, dat is vijf, dat is acht, dat is vier. Waarom noemt hij het ene werk zeer goed, het andere net voldoende, onvoldoende of slecht? Omdat hij het — misschien onbewust — vergelijkt met wat andere leerlingen van de betreffende klas presteren. Een vrij opstel van een jongen uit de eerste klas wordt anders gewaardeerd dan een van een leerling der hoogste klasse.

De leraar met wat ervaring laat zich leiden door een herinnering aan de gemiddelde prestaties van vroegere klassen. Als er parallelklassen zijn, helpen die mede de standaard van beoordeling te bepalen; geeft de leraar les op een andere school, dan hebben alle overeenkomstige klassen er invloed op.

Indien de opgaven, waarvoor de leraar zijn klassen stelt, met geringe verandering, die de moeilijkheid niet beïnvloedt, herhaalbaar zijn en er gemakkelijk exact kan worden geconstateerd, of de prestatie goed of fout is, zoals o.a. bij algebruik het geval kan zijn, is de maatstaf vrij goed overdraagbaar in 1948 op de 1b klas uit hetzelfde jaar en later op de eerste klas in 1950, ook op de eerste klas van een andere H.B.S.

Hoe moet nu echter bij het eerste gebruik reeds bepaald worden welk cijfer iedere leerling toekomt? De leraar, die 10 sommen opgeeft en zegt: 10 goed is 10, 9 goed 9, 8 goed 8 enz. merkt misschien, dat maar enkelen voldoende halen en haast zich dan zijn norm te corrigeren, of hij zal straks heel wat minder exact moeten uitmaken welke invloed elk onderdeel van zijn vak op het rapportcijfer zal hebben. Meestal heeft hij trouwens, door dagelijkse ervaring wetend wat de klas kan, de opgave gemaakt in overeenstemming met het prestatievermogen der klas.

Men heeft wel beweerd, dat de cijfers op een vaste regelmatige wijze over de klas verdeeld worden.

Zo schreef Dr. W. Lietzmann in zijn bekende werkje „Über die Beurteilung der Leistungen in der Schule” in 1926: „Nu zal ik direct boudweg voor de rapportcijfers het volgende postulaat vooropstellen; de verdeling der rapportcijfers moet zich ongeveer richten naar de foutencurve van Gauss of iets minder nauwkeurig naar de binominale verdelingscurve (pag. 52; Leipzig B. G. Teubner).

Stel, dat we de cijfers 1, 2, 3, 4, 5 zouden geven, dan zouden volgens deze regel in een klas van 16 leerlingen 1 leerling het cijfer 1 en het cijfer 5 krijgen, 4 de cijfers 2 en 4 en 6 het cijfer 3.

Het is duidelijk, dat men, dit principe streng doorvoerend, in een zeer goede klas dezelfde cijferverdeling zou krijgen als in een zeer slechte.

Indien men dit beginsel algemeen zou aanvaarden, zou iedere klas, van iedere school, elk jaar dezelfde bevorderingspercentages te zien geven, tenzij de voorwaarden voor bevordering uitdrukkelijk veranderd werden.

Zo star en onveranderlijk heerst het echter niet over onze rapportcijfers. Prof. Kohnstamm wees het dan ook in Med. 4 van het Nutsseminarium („Schoolcijfers en schoolgeschiktheid”), Lietzmann aanhalende, zeer beslist af.

De meeste leraren zullen wel geen vast onveranderlijk systeem van cijfergeven hebben en niet de methode volgen van de jonge leraar, die me eens zei: „Ik heb nooit last met cijfergeven, ik volg de wetenschappelijke methode”, hetgeen hij op mijn verzoek nader preciseerde met: „ik kijk eerst alle proefwerken na en tel de fouten; dan bepaal ik mijn cijfers zo, dat het klassemiddelde zes is”. Hoe hij dan aan de vieren, zevens enz. kwam, vertelde hij er niet bij en, jammer genoeg, ik heb er niet naar geïnformeerd.

Toch zullen de meesten de kerk wel in het midden laten en

zorgen, dat de totale waardering der klasseprestatie niet al te slecht of te uitbundig goed wordt. In Indonesië gold vóór de laatste oorlog enige tijd de regel, dat een leraar van een middelbare school, die meer dan 20 % onvoldoende rapportcijfers gaf aan een klas, de reden daarvan via de directeur moest toelichten aan de inspectie. Zo kreeg een percentage onvoldoenden groter dan 20 het stempel van iets abnormaals. Dit betekent, dat men een klas van 30 leerlingen 6 onvoldoenden kon geven zonder verdere toelichting aan de inspectie, maar dat 7 onvoldoende cijfers een speciale uitleg vereisten. En zonder zich aan een dergelijk voorschrift gebonden te achten, zullen de meeste leraren tijdens het opmaken der rapportcijfers wel eens nagaan, of er niet wat veel onvoldoende of hoge cijfers zijn.

Zo ontstaat een zekere norm met voor de meeste vakken slechts kleine afwijkingen. Bij het ene vak komen onvoldoenden veel vaker voor dan bij het andere. Een enkel vak, dat slechts geringe invloed heeft op de overgang, geeft bijna geen onvoldoenden. De ene leraar geeft lage cijfers, de andere hoge. Maar laag en hoog binnen vrij enge grenzen. Allerlei toevalligheden, zelfs het humeur tijdens het nakijken kunnen de cijfers iets drukken of omhoog trekken; iets, niet veel. De schoolpolitiek, concurrentie met andere scholen, recente ervaringen met het eindexamen kunnen de beslissingen omtrent overgang en zitten blijven in voor de leerling gunstige of ongunstige zin beïnvloeden; doch slechts in geringe mate. En al deze kleine afwijkingen omlaag en omhoog heffen elkaar in een voor alle scholen geldend overzicht gewoonlijk op. Ze blijken uit de jaarcijfers der scholen afzonderlijk en verdwijnen uit het verslag over de prestaties der scholen van een zelfde type gezamenlijk. In dat gemeenschappelijke verslag komt het van jaar tot jaar constante „gemiddelde resultaat” der bepalingen van rapportcijfers en beslissingen over aantal en aard der onvoldoenden, die niet meer toelaatbaar zijn bij bevordering. Dit gemiddelde resultaat zou hetzelfde geweest zijn, als b.v. voor elke H.B.S. het dwingend voorschrift gegolden had om 25 % te laten zitten (wat natuurlijk niet het geval is); in deze zin spreken we van de voor een bepaald schooltype geldende norm, en zeggen we, dat „25 % zitten laten” de norm is voor de H.B.S.-B; hij is onveranderlijk te midden van alle wijzigingen in toelating schoolbevolking, eindexamen enz.

Alle meestal kleine afwijkingen van de norm, zoals die uit ons materiaal bij het vergelijken der scholen afzonderlijk bleken, beschouwen we dan als toevallige variaties op deze norm, vari-

aties veroorzaakt door toevallig betere of slechtere leerlingen, leraren, omstandigheden enz., alles te sterk sprekend in een klein aantal personen. Ongeveer 25 % blijft zitten, dat is de norm voor de H.B.S.-B, zoals 18 % de norm is voor de eerste beide overgangen in de M.M.S. en 15 % in de beide hogere, zoals 25 % de norm is in de twee laagste gymnasiumklassen en 22 %, 18 %, 19 % die van de hogere.

De betekenis van de H.B.S.-norm is, dat men met normale bezetting van leerlingen en leraren onder gewone omstandigheden er in slaagt een redelijk percentage leerlingen het einddiploma te doen verwerven door elk jaar gemiddeld ongeveer het slechtste kwart van de klas te laten zitten.

Wij pretenderen niet, volkomen originele denkbeelden te brengen. In tegenstelling met de nog vrij algemeen gehuldigde opvatting, dat gebrekkige selectie de oorzaak van het zitten-blijven zou zijn, is bij sommigen onzer sinds jaren de idee gegroeid, dat de selectie betrekkelijk onschuldig is aan het vele zittenblijven en dat de schuld gezocht moet worden bij het streng doorgevoerde stelsel van klassikaal onderwijs.

Deze publicatie is nu een poging, om, door een bijzondere gebruikmaking van statistisch materiaal ook anderen te overtuigen van de juistheid dezer afwijkende mening en om weerstanden hiertegen te overwinnen door na te gaan, hoe deze nieuwe opvattingen verenigbaar zijn met een tamelijk grote vrijheid bij de beoordeling van leerlingprestaties. Het verder gelegen doel is daarbij natuurlijk om conclusies van praktische aard aanvaardbaar te maken.

Dat men op elke school met streng doorgevoerd klassikaal stelsel jaarlijks een zeker gedeelte der klasse, dat achtergeraakt is, moet laten zitten en dat dit aantal groter is naarmate de school zwaarder eisen stelt, is een algemeen bekend feit. Dat de beoordelingsmaatstaven niet de exactheid en constantheid hebben van b.v. onze lengtematen eveneens. Reeds in 1923 wees Dr. Bolkestein er op, dat men bij de beoordeling van leerprestaties de maatstaf zelfs *opzettelijk* aanpast aan de gemiddelde prestaties der klas. Ook dit zal door deskundigen niet ontkend worden.

In de in 1928 verschenen Mededeling 3 van het Nutsseminarium „De aansluiting tussen lager en middelbaar (gymnasiaal) onderwijs” door G. van Veen en Ph. Kohnstamm, geven de auteurs reeds een zekere grens van aanpassing aan.

„Een leraar, die met een klas werkt, heeft de neiging die klas in te delen in vier groepen. Hij stelt zich in op de gemiddelde

prestaties en ziet een kwart der leerlingen boven en een kwart onder de norm. De helft is in zijn ogen dus middelmatig. Boven de middelmatigen ziet hij dus een kwart als goed en onder de middelmatigen een kwart als slecht. Ook al waren de leerlingen, die hij kreeg beter of slechter geweest. *Als niet b.v. door vergelijking met parallelklassen, op andere wijze een norm door hem werd vastgesteld*, zou hij zich instellen op 't gemiddelde van deze betere of slechtere klasse en hij zou even zo een kwart als goed zien en een kwart als slecht, ook al waren de laatsten, omdat de algemene norm hoger ligt beter dan de „slechte” groep aan een andere school van gelijke aard.

Het kwart, dat bij de beweeglijke norm als „slecht” wordt gezien, levert uiteraard de zittenblijvers in de eerste klas”.

De laatste tijd zijn deze ideeën nogmaals naar voren gebracht en op zeer interessante wijze uitvoerig uitgewerkt door Dr. K. Posthumus in zijn boek „Levensgeheel en School”, waarvan ik de betreffende hoofdstukken speciaal ter lezing aanbeveel, te meer, omdat ook hij de oplossing van het zittenblijversprobleem zoekt in onderwijsvernieuwing.

b. Norm en persoonlijke vrijheid bij het oordeel van de leraar.

Hoewel de opvatting omtrent de veranderlijke maatstaven niet nieuw en haast vanzelfsprekend is, heeft een al te overdreven formulering ervan ze voor menigeen minder goed aanvaardbaar gemaakt.

Bij vele leraren wekt het tegenzin, als iemand beweert: een leraar geeft het slechtste kwart van de klas onvoldoende cijfers, omdat hij de klas niet anders kan zien dan als een kwart onvoldoende, de helft middelmatig, en een kwart goed. Naar mijn mening is deze reactie volkomen gerechtvaardigd: zo gaat het immers niet. Voor enkele vakken worden bijna geen onvoldoenden gegeven en voor andere houden de H.B.S.-leraren zich „van zelf” binnen vrij enge grenzen aan die norm, doch wijken er naar behoefte van af, zodat ze elke waardering met een cijfer voelen als een vrije beslissing en niet als het slaafs volgen van een precies voorgeschreven gedragsregel, die ze in deze vorm zeker niet zouden willen aanvaarden. We zagen op tabel 4, dat verschillende H.B.S.'en op de lange duur toch nog enigermate afwijken van de norm; 12 van de 16 scholen hadden een gemiddeld percentage zittenblijvers tussen 18 en 23, terwijl de norm 20 was, één bleef 4 punten onder de norm en drie kwamen er resp. 4, 5 en 6 punten boven.

Om na te gaan hoe bewegelijk het bijzondere geval staat tegenover de strakke algemene norm, heb ik van vele jaarklassen der 1ste Rotterdamse H.B.S. uit het materiaal van Ir. Vaes nog eens de gemiddelde percentages zitténblijvers bekeken, waarbij we bedenken moeten, dat het hier percentages betreft van aantallen tussen 14 en 128.

Van 100 percentages betreffende 1882 t/m '86, 1892 t/m '96, 1902 t/m '06, 1920 t/m '30 waren er 52 dus ruim de helft tussen 19 en 29, dus gelijk aan 24 of hoogstens 5 punten hoger of lager.

14 waren tussen 14 en 18, tussen 30 en 34 waren er 12, dus 26 gevallen waren 5 tot 10 punten van het gemiddelde verwijderd. De overige 22 getallen verwijderden zich nog verder van de 24 % norm. Het kleinste percentage was 10, het grootste 44. De gemiddelde afwijking van het gemiddelde 24 was 6. Een percentage geldt voor b.v. de eerste klassen van 1882 gezamenlijk enz., voor de afzonderlijke klassen is de bewegelijkheid dus waarschijnlijk nog groter geweest.

Wanneer van het zelfde materiaal bij elke klas de gemiddelden van 5 jaar genomen worden, vallen er 10 binnen de grenzen 20 t/m 23, komen er 3 tussen 16 t/m 18, verder 3 op 27 en 28 en vallen er maar 4 boven de 30.

Als gemiddelde percentages voor de hele school telkens over 5 jaar gerekend vond ik 22, 23, 22, 28 en 30.

De norm wordt niet bewust geformuleerd, werkt enigszins gevoelsmatig, laat veel speelruimte toe en treedt als veto op, wanneer men over de schreef gaat met al te veel onvoldoenden of met een onwaarschijnlijk mooie lijst.

IV. *Gevolgen van de oriëntering op de middelmaat en van de veranderlijke maatstaf.*

Van de oriëntering op de middelmaat, niet alleen bij het onderwijs maar ook bij het cijfers geven, is het meest voor de hand liggende gevolg, dat strengere selectie weinig invloed zal hebben op het zitten blijven.

Reeds jaren geleden lazen we de grappige geschiedenis van een hypothetische klas, samengesteld uit werkelijk goede leerlingen n.l. leerlingen, die zonder doubleren de school doorlopen hadden en juist voor hun eindexamen waren geslaagd. Door een machtig tovenaars werd de tijd echter vijf jaar terug gezet en werd deze keurbende als twaalfjarige jongens en meisjes, zo van de lagere school komend, in één H.B.S. klasse verenigd.

Ze waren natuurlijk niet alle *even* goed en zo waren er, die achter raakten en zitten bleven. Ten slotte bereikte slechts een klein gedeelte zonder struikelen de eindstreep.

Dit is natuurlijk overdreven; maar als we nu eens in een grote stad uit een zeer talrijke groep pas geslaagde leerlingen het „beste” vijfde gedeelte uitzochten en die op een afzonderlijke school onderbrachten, dan zou ook die school leerlingen laten zitten.

In den beginne zou ieder verrukt zijn over de goede klas, echt een klas, die niet treuzelt, een waarmee je flink kunt opschieten, of waarin je nog eens iets moeilijkers kunt behandelen.

Ongemerkt zou het tempo wat versneld worden en de leerstof iets in omvang toenemen.

Bij de repetities zouden „betrekkelijk weinig” onvoldoenden vallen en aan het eind van het jaar zouden „haast alle” leerlingen kunnen overgaan. Maar een paar zouden er toch wel blijven zitten.

Er zou een soort super H.B.S. ontstaan, wat leerstof en tempo aangaat, op hoger niveau dan de gewone H.B.S., maar als het klassikale stelsel gehandhaafd werd, geen school zonder zittenblijvers.

En als we nu over het hele land de selectie strenger gingen maken, zodat b.v. maar 75 % van het tegenwoordige aantal geslaagden zou worden toegelaten tot de eerste klas, dan zou het eerste jaar de herinnering aan vorige klassen en de vroeger aanvaarde beoordelingsnormen nog nawerken bij de beoordeling der klasprestaties en zouden er minder leerlingen blijven zitten dan gewoonlijk. Spoedig echter zouden leerstof, tempo, eindexamen en prestatiebeoordeling zich aangepast hebben aan de nieuwe toestand en zou het percentage zittenblijvers weer omstreeks 24 gekomen zijn, zoals immers sinds de eerste jaren waarover we zijn ingelicht, telkens weer het geval geweest is.

Ook de *kansen* van leerlingen, die in de eerste klas bleven zitten, zouden door strengere selectie niet noemenswaard verbeterd worden. Een vergelijking van de tegenwoordige toestand met die van vroegere jaren geeft wel geen bewijs voor de juistheid van deze conclusie, maar maakt ze toch zeker zeer plausibel.

Van de generatie 1930 bleef 23.9 % in de eerste klas zitten; 2.4 % van de generatie bereikte na doublering der eerste klas met een jaar achterstand de vijfde; 2.6 % van de generatie bereikte na doublering der 1ste klas met twee jaar achterstand de vijfde.

Voor de 1ste Rotterdamse H.B.S. zijn deze percentages achtereenvolgens: 22.4 %, 3.3 %, 2.8 %.

Alle verschillen in selectie in de loop van twee derde eeuw hebben dus, ook wat de kansen der zittenblijvers uit de eerste klas betref, weinig invloed gehad.

V. Verschillende selectiemiddelen.

a. Toelatingsexamen en verklaringen der lagere school.

We moeten zeker trachten de selectie te verbeteren. In het bijzonder interesseert het ons in hoeverre met de tegenwoordig gebruikte middelen een prognose voor het schoolsucces van elke leerling afzonderlijk te geven is, welke indien niet onvoorziene omstandigheden storend optreden, in zekere mate betrouwbaar genoemd kan worden.

Verder zouden we willen weten, waar deze middelen te kort schieten en hoe ze verbeterd kunnen worden. Reeds geruime tijd zijn we bezig met een onderzoek in deze richting, waarover we hierna het een en ander hopen te zeggen.

Dat het onderzoek, zoals het thans verricht wordt en dat lang niet volmaakt is, er echter wel in slaagt de *groep* leerlingen aan te wijzen, waarmee middelbaar en gymasiaal onderwijs kunnen werken, zoals moeilijke klassikale scholen nu eenmaal altijd werken, daarvan zijn we overtuigd.

Deze overtuiging werd versterkt door de resultaten van een onderzoek, dat we een paar jaar geleden verrichtten bij 156 leerlingen uit de eerste klassen van een lyceum en 350 leerlingen uit de eerste klassen van uloscholen.

Het was een zich over meerdere dagen uitstrekkend test-onderzoek, waarbij we door middel van een stillestest, rekenwerk, het memoreren van een aardrijkskundelesje, het lezen van een kaart, het memoreren van vreemde woorden enz., iets trachtten te vinden o. a. omtrent intelligentie, geheugen, snelheid van leren.

Het is hier niet de plaats nader op dit onderzoek in te gaan, maar daar zo duidelijk het verschil bleek tussen deze twee groepen, de lyceumgroep en de ulogroep, wil ik er toch iets van zeggen.

De lyceumgroep, toch met het gewone examen geselecteerd, haalde voor een stillestest met denkvragen gemiddeld anderhalf maal zoveel goede prestaties als de Ulogroep (het tempo

speelde hierbij geen rol). De geheugenprestaties waren beter; een zelfde stukje leerden ze twee maal zo snel als de Ulogroep.

Een heel stel opgaven, grotendeels van quantitatieve aard, waarbij de lyceumgroep de gewone klasseprestatie leverde, met wat goed, veel voldoende en ook wat onvoldoend werk, lag geheel boven het peil van verreweg het grootste deel der uloleerlingen. Voor een billijke vergelijking moet natuurlijk rekening gehouden worden met allerlei bijzondere gegevens omtrent de bij het onderzoek betrokken scholen, maar de gevonden verschillen waren zó groot, dat we ons ten volle gerechtigd voelen tot de conclusie:

Het gewone examen met de verklaringen der schoolhoofden splitst de H.B.S. groep ongeveer af van de Ulogroep.

Zelfs bij het gebruik van gemeenschappelijke opgaven voor het toelatingsexamen zijn de scholen vrij eigen waarderingsnormen toe te passen, op verschillende gegevens omtrent de kandidaten het hoofdaccent te leggen en in het algemeen om toe te laten, wie zij willen. Te strenge normen zouden de toeloop van leerlingen zeker verminderen en ongewenste verkleining van het aantal eerste klassen kunnen veroorzaken, een al te slappe beoordeling zou het klassepeil doen dalen en moeilijkheden geven bij onderwijs en eindexamen. Ieder laat dus toe, zoveel als in verband met de eigen school gewenst wordt geacht. Als een school, door onverwacht grote aangifte voor het toelatingsexamen eens twee maal zoveel kandidaten moest afwijzen als gewoonlijk, dan zou ze wel redelijk goede eerste klassen krijgen en zouden er misschien in de eerste klas enkele leerlingen minder blijven zitten, maar in volgende jaren zou het vrijwel geen verschil meer maken.

b. Psychotechnisch onderzoek.

In enkele plaatsen wil men de leerlingen der lagere school door psychotechnische bureaux laten onderzoeken alvorens ze toe te laten tot het middelbaar onderwijs.

De vraag, of men er zo in zal slagen de jongens en meisjes de voor hen geschikte scholen aan te wijzen en van elke onderzochte leerling afzonderlijk met enige kans op juistheid te kunnen voorspellen, of hij zal horen tot de keurtroep, die, behoudens onvoorziene omstandigheden zonder doubleren het door hem begeerde eindexamen haalt, of hij een of twee maal zal moeten doubleren, of dat hij geheel ongeschikt is voor de school van zijn keuze, komt hier niet ter sprake. Dat zo het percentage

zittenblijvers op de H.B.S. veel kleiner zal worden, achten we echter, zolang de H.B.S. het streng doorgevoerde klassikale stelsel volgt, uitgesloten.

c. Brugklassen.

Ook van de brugklasse kunnen we, zoals we in het begin reeds zeiden geen hulp verwachten tegen de kwaal van het zittenblijven.

Het idee der brugklasse, waarover de laatste tijd weer veel gesproken wordt, is niet nieuw. In hetzelfde verslag van de in 1903 gehouden algemene vergadering van de Vereniging van Leraren aan inrichtingen van M. O., waaraan we de Statistische Beschouwingen van Buys ontleenden, troffen we op pag. 110 het volgende voorstel aan: „Een voorbereidingsklasse aan de middelbare school toegevoegd, waarin het onderwijs zoveel mogelijk door klasseleraren wordt gegeven, verbindt lager en middelbaar onderwijs”.

In het begin heb ik reeds laten zien, dat de door een jaar H.B.S. werk in de eerste H.B.S. klas zelf geselecteerde groep het volgend jaar toch weer 26 % zittenblijvers heeft. Wat verwacht men dan van een brugklas of een proefklas of experimenteerklas, of hoe ze verder heten mogen. De selectie treft de schuld niet van het grote, vaste percentage zittenblijvers.

VI. *Het enige middel tegen zittenblijven.*

Het enige middel ter bestrijding van het zittenblijven in een klas, zou zijn de afschaffing van de klasse, die allen het zelfde wil leren in de zelfde tijd.

We zagen reeds, dat Thorbecke eigenlijk ook het plan had de keuze van de te volgen vakken aan de leerling over te laten.

In Amerika heeft men op de high-school het beginsel van keuze van leervakken door de leerling algemeen toegepast.

Om in deze niet tot volkomen bandeloosheid te vervallen en te zorgen, dat enkele vakken, waarin ieder toekomstig staatsburger volstrekt enige scholing nodig heeft, niet in het gedrang komen, heeft men enkele kernvakken voor allen verplicht gesteld en bij de keuze de voorlichting door een leraar vereist en ook wel verboden om midden in een halfjaarlijkse cursus over te stappen op een ander vak.

Een der bezwaren van een algemeen aanvaard stelsel voor

middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs, geheel werkende volgens het principe der kern- en keuzevakken, is naar Nederlandse opvattingen, dat de paar alom bekende einddiploma's vervallen en vervangen worden door schoolverklaringen, die vermelden, dat men die en die vakken gedurende zoveel semesters met succes heeft gevolgd.

Voor de toelating tot verdere studie zou dit, dunkt me geen onoverkomelijk beletsel zijn, maar velen van de abiturienten der H.B.S. zoeken direct een werkkring en voor een werkgever is het vooral bij overvloedig aanbod van werkkrachten zeer gemakkelijk uit de vele aanbiedingen een voorlopige selectie te doen, gebaseerd op de overgelegde diploma's.

De jongens van de Ulo vallen af, want er zijn sollicitanten bij met H.B.S.-diploma, die met diploma A vallen af, want een B-diploma is „moeilijker te halen". En zo kan het gebeuren, dat b.v. voor kantoorwerk bij voorkeur benoemd wordt iemand met een B-diploma, hoewel de A-klassen een betere opleiding voor dit werk geven.

Over deze en dergelijke bezwaren zou men echter op den duur wel heenstappen: men is er de laatste jaren aan gewoon geraakt de dingen snel te zien veranderen en is, dunkt me, meer dan vroeger bereid om vooroordelen op te geven. Daarbij dringt het steeds dieper tot ons door, dat we moeten streven naar groter efficiency, meer economisch gebruik van kracht, tijd en geld bij al ons werk, ook bij het onderwijs.

Dat de Verenigde Staten van Amerika, waar het systeem der kern- en keuzevakken reeds sedert zo vele jaren en zo algemeen wordt toegepast bij het voortgezet onderwijs, ons in deze veel kunnen leren, is zeker. Dat we echter het Amerikaanse stelsel niet ongewijzigd zouden kunnen overplanten in Nederlandse bodem, is even zeker. Bij de grote verschillen tussen de Amerikaanse scholen onderling kan men overigens slecht spreken van „de" Amerikaanse school.

Zeker zouden wij niet veel voelen voor een zo overdadig grote pluriformiteit in leerprogramma's als in Amerika wel voorgekomen is.

We zijn overtuigd, dat dit in principe zeer goede stelsel ook in iets meer gematigde vorm kan worden toegepast; deskundigen in Nederland zouden zeker in onderling overleg kunnen komen tot het vaststellen van enkele voor bepaalde groepen geldende „kernen", misschien ook van enkele combinaties van een paar keuzevakken, waarnaast dan afzonderlijk de geheel vrije keuze-

vakken zouden komen. Indien overigens de regering te eniger tijd stappen in deze richting zou overwegen, zou ze zeker een onderzoek laten voorafgaan ter kennismaking met het Amerikaanse stelsel en ter voorbereiding van een aanvaardbare eigen Nederlandse vorm hiervoor en zou ongetwijfeld het kosten-vraagstuk ernstig bekeken worden.

Hoe het stelsel in San Francisco werkt, daarover gaf Dr. S. C. Bokhorst, directeur van een Amsterdamse H.B.S., ons zeer interessante bijzonderheden in Paedagogische Studiën XXI (van 1940) blz. 305/321. Hij had naast critiek ook waardering voor deze school, die zonder de leerlingen te laten zitten, (en zelfs zonder toelatingsexamen) toch veel bereikt.

Uit dit artikel, waarvan ik de lezing ten zeerste kan aanbevelen, haal ik ten slotte niet aan zijn critiek op het Amerikaanse, maar die op het Nederlandse stelsel.

„Het is dikwijls bedroevend, als men de leerlingen van de hoogste klassen onzer scholen ziet zwoegen op vele zware vakken, die zij nu eenmaal nodig hebben om het eindexamen te presteren, terwijl men te zelfder tijd weet, dat voor een groot deel van hen veel van deze kennis voor hun later leven niet nodig is, dat veel van het zo juist moeizaam verworvene met grote snelheid weer zal verdwijnen, omdat het geen enkel punt van contact meer heeft met de nieuwe werkzaamheden en dat veel tijd en energie, die hier wordt gebruikt, beter besteed zou zijn ter verdieping van de studie van andere onderwerpen, die dichter gelegen zijn bij het terrein van hun toekomstig werk.”

VII. *Conclusie.*

En zo eindig ik hier dit gedeelte van mijn beschouwingen met de conclusie: Niet perfectionnering van psychotechnische of andere selectiemiddelen, niet betere voorbereiding door het lager onderwijs kan de kwaal van het zittenblijven bij het voortgezet onderwijs genezen, maar alleen vervanging van het streng doorgevoerde klassikale stelsel door het systeem der kern- en keuzevakken.

Daarbij zou de „zwakke” leerling verlost worden van de nooit aflatende druk der overlading, zou hij opgelucht kunnen herademem, bevrijd van het eeuwige gevoel te worden opgejaagd en steeds te kort te schieten; dan zou de vlijtige leerling, die het uitgebreide program maar nauwelijks kan volgen, weer

tijd krijgen voor gezonde ontspanning, dan zou er geen zitten-blijver meer zijn, die ook zijn goede vakken moet overdoen en die nooit door extra ijver het onverbiddelijk verloren jaar kan inhalen, dan zouden nog vele andere dingen zich ten goede kunnen wijzigen.

Misschien, dat zo ten slotte het land, zo ver dit kan, gespaard zou worden voor het verlies, waarover de Minister sprak.

DE PSYCHOLOGIE VAN HET KIND OP DE LAGERE SCHOOL

DOOR

PROF. DR. I. C. VAN HOUTE

Bovenstaande titel van dit stukje werd gekozen in overeenstemming met die van het jongste boek van Prof. Waterink¹⁾, waarvoor ik hier aandacht zou willen vragen.

In kort bestek wordt op een eenvoudige, duidelijke wijze uiteengezet wat ieder onderwijzer behoort te weten ter vervulling van zijn dagelijkse opgaaf in onderwijs en opvoeding, al bepaalt de schrijver zich in hoofdzaak tot vragen van onderwijs. Er bestaat in de Nederlandse literatuur weinig van hetgeen met deze uitgave vergelijkbaar is. De onderwijzer, die zich voor een eerste aanpak oriënteren wil, dient naar buitenlandse bron te grijpen. En om deze reden verdient het werk van Waterink alle waardering. Doordat de schrijver zijn stof gekruid heeft met tal van voorbeelden, gelicht uit de praktijk van het dagelijks leven en uit die van het schoolleven en de kinderkliniek, is het geheel levendig en op menige plaats in hoge mate instructief.

Achtereenvolgens komen aan de orde: Hoe komt het kind op school, hoofdlijnen van de ontwikkeling van het kind op school, de groei van het kennende leven, de groei van het kind in de gemeenschap en de ontplooiingsdrang van het kind.

De hoofdstukken voorafgaand aan het derde en die welke hierop volgen acht ik het meest geslaagd. Ten aanzien van het derde mogen enkele bezwaren niet onvermeld blijven. De schrijver

¹⁾ Prof. Dr. J. Waterink, De psychologie van het kind op de lagere school. 143 blz. Boekencentrum N.V. 's-Gravenhage 1950 voor het Christelijk Paedagogisch Studiecentrum.

poogt in dit hoofdstuk en wel voornamelijk aan de hand van bekende testvragen zijn lezers in te leiden in „verschillende aspecten in de ontwikkeling van het „kennende leven” van het kind”. De schrijver zegt niet in staat te zijn om bij al deze beweringen, die hij zal moeten doen, telkens weer het bewijs te leveren. Maar wat beweerd wordt, is getoetst aan meer dan 15000 normale kinderen, zodat — zoals de schrijver opmerkt — er voldoende grond bestaat de bedoelde opvattingen hier weer te geven. Nu zal aan dit laatste wel allerminst getwijfeld worden. Anders ligt het echter met de vraag of de schrijver voldoende gegevens verstrekt, niet om te aanvaarden wat hij zegt, maar om te kunnen aannemen, dat wat hij zegt van voldoende betekenis is voor het onderwijs aan het kind van de gewone lagere school en voldoende duidelijk is voor de onderwijzers, die zijn gegevens willen gebruiken ter toetsing van hun kinderen.

Er zijn kinderen, die om vier uur uit school komen en 's avonds om zeven uur pas thuis zijn, ook al is de afstand maar een kwartier gaans; in de regel zijn dat kinderen met een zeer zwakke tijdszin, zegt Prof. Waterink. De onderwijzer zal hier ongetwijfeld de vraag bij stellen: hoeveel kinderen op de ongeveer 15000 hebben dit gebrek, m. a. w. hoeveel kans heb ik in mijn klasse om tegen dit gebrek aan te lopen? Let wel: gebrek, want de onderwijzer weet uit dagelijkse ervaring heel goed, dat er behalve een gebrek andere oorzaken zijn van „te laat komen”.

Slechts enige regels verder zegt de schrijver: Er zijn zesjarige kinderen, die niet alleen een trap kunnen op- of aflopen. En al weer moet de vraag rijzen: hoeveel van die gevallen van zo sterk gestoorde ruimte-zin komt men tegen? Weliswaar verontschuldigt de schrijver zich enkele malen door te wijzen op de slechts beperkte omvang van het boekje. Doch juist omdat alles zo beknopt wordt weergegeven, is op te passen voor het wekken van misverstand erg noodzakelijk. En dat uit dit boekje misverstand zal ontstaan, is niet denkbeeldig.

Er zijn in de laatste tijd in Nederland pogingen ondernomen om de onderwijzer in enige lessen, zelfs schriftelijke, in te leiden in de testmethodiek en hem daardoor inzicht te geven in de kinderlijke ontwikkeling, — pogingen die psychologisch onverantwoord en paedagogisch onaanvaardbaar zijn. En ze zijn te meer onaanvaardbaar vanwege de merkwaardige omstandigheid dat het gebruik van de test en de daaraan veelal gekoppelde berekening ter waardering van de prestatie's van de onderzochte een eenvoudige handeling lijkt en een sterke overtuigingskracht

bezit, waardoor bij de onderwijzer gemakkelijk de gedachte ontstaan kan van psychologisch goed toegerust te zijn.

Iets van dit gevaar schuilt in dit derde hoofdstuk.

„Het kind moet op deze leeftijd (6 jaar) — en dat is heel belangrijk voor de vraag hoe het kind sociaal is aangepast — een voldoende antwoord kunnen geven op vragen als deze: „Wat moet je doen als het net begint te regenen op het ogenblik dat je uit wilt gaan?“ (Antwoord: „een parapluie meenemen“, is voldoende). Nu mag toch wel worden aangenomen, dat b.v. de kinderen in Haulerwijk voldoende sociaal aangepast kunnen zijn zonder dat ze op 6-jarige leeftijd in staat zijn deze vrij lange zin te beantwoorden. En de opmerking: „een kind bijvoorbeeld van 12 jaar en zes maanden, dat geen fabels begrijpt en de toepassing van fabels dus niet kan maken, en dat niet de humor van grapjes begrijpt, is in zijn persoonlijkheidsontwikkeling stellig achter gebleven; zulk een kind noemen wij: „een tikje infantiel“,“ zou nadere toelichting behoeven, ten eerste voor wat betreft de over-nauwkeurige leeftijdsaanwijzing en voorts voor wat het onderzoek met fabels en grapjes in dit onderzoek inhoudt, om niet te spreken over dat tikje infantiel-zijn.

De vraag op blz. 79 over een voetbalveld, waarop een portemonnaie verloren is, kan evenmin volledige waardering vinden. De vraag is ontleend aan de Terman-test. In de oude uitgave hiervan komt de vraag voor, zowel voor 8 als voor 12 jaar, doch in beide gevallen is er sprake van een cirkelvormig veld. In Terman and Merrill is de vraag bestemd voor 13-jarigen, doch de vraag wordt zowel gesteld voor een cirkelvormig als voor een ruitvormig veld en daarbij is aangegeven welke antwoorden als goed en welke als fout moeten worden aangerekend. In de Nederlandse bewerking van de Terman-test is de vraag bestemd voor 13-jarigen; ze heeft betrekking op een cirkelvormig veld en is voorzien van een scoring-table. Daarop is weer aangegeven welke antwoorden goed en welke fout gerekend moeten worden. Bij deze foutieve antwoorden zijn er heel wat, die in de Stanford-revisie dezer test voor 8-jarigen nog acceptabel genoemd worden, maar die voor 13-jarigen niet aanvaard kunnen worden. Wie enigszins met deze test en haar toepassing bekend is, zal zich afvragen, hoe Prof. Waterink de vraag voorgelegd wil zien en hoe de antwoorden gewaardeerd dienen te worden. Wie hier niets van af weet, zal fouten maken, d. w. z. zal zijn kinderen verkeerd beoordelen.

Nu geeft de schrijver in een toelichting op deze vraag aan,

dat men rekening moet houden met verschillende antwoorden, die toch goed zijn. Hier is de paedagoog aan het woord, die met verschillen rekening houdt. Maar de psycholoog in de schrijver houdt zich aan het kind van 8 jaar, dat op die leeftijd „in staat is zich doelmatig in de ruimte te oriënteren” en waarvan „de ontwikkeling van zijn ruimte-zin is voltooid”. Speciaal de laatste opmerkingen roepen de neiging tot tegenspraak op en zij zullen bovendien de onderwijzers voor antwoorden hunner kinderen plaatsen, die zij niet op een tegenover dezen verantwoorde wijze kunnen verwerken.

Tenslotte mag niet onvermeld blijven wat op blz. 93 aan test wordt voorgelegd voor 13-jarigen.

„De wijzers van een klok wijzen de tijd aan. Maar men kan zich voorstellen, dat, terwijl de onderlinge stand van de wijzers gelijk blijft, de grote en de kleine wijzer met elkaar verwisseld worden. Nu vraagt men bijvoorbeeld aan het kind: als het precies kwart over negen is en we gaan dan die twee wijzers omzwaaien, de kleine op de plaats van de grote en de grote op de plaats van de kleine, hoe laat is het dan? Als het kind dan zegt: „kwart voor drieën”, is het goed. Mogelijk is echter, dat hij wat dieper op de dingen ingaat (en dat is *zeer* goed) en dat hij zegt: „ja, het is eigenlijk veertien minuten voor drieën”. Bepaald voortreffelijk is het, wanneer de jongen zegt: „eigenlijk komt *precies* kwart over negen omgewisseld nooit voor; U zou moeten vragen: om veertien minuten over negen en dan zou ik zeggen: het is veertien minuten voor drieën”. Dit laatste zal men echter bij kinderen van dertien jaar uiterst zeldzaam en misschien nooit aantreffen”.

Het is te hopen, dat ieder onderwijzer, die dit leest de opmerking maakt: „Hoe heb ik het nu? Voor en na is ons de laatste jaren gezegd, dat dergelijke klokken- en ook kranensommen, uit den boze zijn en nu wordt zo'n som ons hier als een opgave, die een kind van dertien jaar moet kunnen oplossen, toch weer voorgelegd.” Bij testen is een aardige opgave, die het karakter van een raadsel, een puzzle heeft, niet onaanvaardbaar. Voor het onderwijs waar voor alles prijs gesteld wordt op het scheppen van levensware situaties, verwerpen we deze soorten van opgaven. Maar het is bepaald ongeoorloofd het kind voor een probleem te plaatsen, dat onoplosbaar is. Want er bestaat geen klokkenstand „kwart over negen omgewisseld”. En wanneer dan een 13-jarige antwoordt: — en hierin kunnen we Prof. Waterink volgen, — „eigenlijk komt precies kwart over negen omgewisseld

nooit voor," dan is dat een voortreffelijk antwoord. Maar als deze jongen dan daaraan toevoegt: „U zou moeten vragen: om veertien minuten over negen en dan zou ik zeggen: het is veertien minuten voor drieën," dan vindt Prof. Waterink dit blijkbaar ook voortreffelijk, althans zijn beoordeling van de jongen slaat op een en dezelfde zin. Dit antwoord is echter fout en hieruit blijkt dus dat de jongen in zijn eerste antwoord het probleem doorziet en in het onmiddellijk daaropvolgende niet, dat wil zeggen het probleem doorziet voor de klokkenstand kwart over negen en niet in zijn algemeenheid, dat de omwisseling van klokkenwijzers in zichzelf tegenstrijdig is. Een markant voorbeeld van testkeuze en testtoepassing uit een, naar wij meenden, voorbije tijd. En niet passend in dit boekje, waarin de schrijver op vaak voortreffelijke wijze de onderwijzer inleidt in de moeilijkheden van zijn hoge ambt.

TIJDSCHRIFTEN.

Ons Eigen Blad (red. Fr. S. Rombouts). Uitg.: R.K. Jongensweeshuis, Tilburg. No. 17 (jrg. 34).

Twee artikelen, nl. één van RW. en een van A. Wolffenbittel betuigen instemming met de opmerking, die Fr. E. en JG. in het vorige nummer hebben gemaakt naar aanleiding van de eerste Communie. — H. Goris schrijft over de „Opvoedingsmogelijkheden van het Spel". — B. J. van der Peet pleit in „Mozaiek" voor een toelatingsexamen voor de middelbare school, dat minder let op de afzonderlijke vakken, maar integendeel meer verband legt „tussen de verworvenheden op de onderscheiden vakgebieden". Een artikel, dat stellig de overdenking waard is! — Titia den Hartogh vervolgt haar artikelenreeks over „Machteld". — In de rubriek „Kwesties van den dag" wordt de uitgave van de Katholieke Encyclopaedie voor Opvoeding en Onderwijs in de aandacht aanbevolen.

De Christelijke School (red. E. H. Bos en D. J. Schoneveld). Uitg.: Nijgh en Van Ditmar, Rotterdam. No. 23.

Uit dit nummer noemen we het artikel van K. Elzinga „Enkele indrukken van het onderwijs in Noorwegen" (I): men krijgt daaruit de indruk, dat men in Nederland van onze Scandinafse vrienden nog wel het een en ander kan leren. — Alleraardigst is het artikel van „Huisvader" over het onderwerp „Na de vacantie". — A. de Jong verschaft een aantal gegevens over „De Schoolraad voor scholen met de Bijbel". — H. M. Bos schrijft over „Theoretische onderwijsvernieuwing en de practische toepassing" (III).

No. 24.

De redactie wijdt een artikeltje aan Prof. Casimir ter gelegenheid van zijn eredoctoraat aan de Gentse Universiteit. — In de bijdrage „On ne badine pas avec l'Amour" neemt de redactie stelling tegen de suggestie, door „De

Nieuwe School" gegeven, dat het algemeen vormend onderwijs aan de V. G. L. O.-scholen aan ambachts- en huishoudscholen zou kunnen plaatsvinden. — Joh. Tigchelaar schrijft over „Indrukken uit Madagascar". — Leonard Roggeveen over het onderwerp „Hoe ontstaat een kinderboek?" — K. Elzinga vervolgt zijn artikelen over het onderwijs in Noorwegen.

Dalton (red. L. Costers, e.a.). Uitg.: J. B. Wolters, Groningen. No. 5 (jrg. 2).

Uit dit kleine, maar belangrijke tijdschriftje noemen we allereerst het artikel van P. van der Meulen „Coördinatie v.h. Onderwijs in de West-europese letterkunde aan de Dalton-HBS. te Den Haag". — De redactie bespreekt de aansluiting LO-MO naar aanleiding van het rapport van de Neutr. Bijz. Onderwijs, Dalton-vereniging en de Werkgemeenschap.

Dux (red. Dr. H. M. M. Fortmann). Uitg.: De Katholieke Jeugdraad voor Nederland.

Dr. Fortmann wijdt een artikel aan „Creative Dramatics", dz. vormen van toneel, waarbij de handeling en de dialoog door de spelers zelf zijn gemaakt. Dit uitvoerige, van fraaie foto's voorziene artikel is van groot belang voor ieder, die de jeugd het toneelspel wil doen beoefenen. — Mej. Cl. Vinkenburg schrijft over „Leeszalen en Jeugdlectuurzorg".

Onderwijs en Opvoeding (red. F. Evers, enz.). Uitg.: Paed. Centrum van de NOV. No. 8 (jrg. 1).

De redactieraad wijdt enige woorden aan het ere-doctoraat in de Paedagogiek, verleend aan Maria Montessori en G. Bolkestein. — Prof. Stellweg schrijft over „De onderwijzer en de sociologie": zij acht het terecht nodig, dat de onderwijzer iets verstaat van de sociologie, omdat de maatschappelijke groeperingen uitteraard van belang zijn voor de ontwikkeling van het kind. — A. Groen houdt in zijn artikel „Over de belangrijkheid van observeren" een pleidooi voor het gebruik van persoonslijsten voor de leerlingen der L.S. — J. A. Michels Scholten acht legpuzzles een uitstekend leermiddel bij het lees- en taalonderwijs in de eerste klas (legpuzzles die door de Simplex-fabriek te Aalst worden uitgegeven, en die paedagogisch bedoeld en verantwoord zijn). — H. J. Nuys laat „V. G. L. O.-klanken uit Winterswijk" vernemen: hij schrijft over een geslaagde industrietoonstelling, die in Winterswijk door de leerlingen van de V. G. L. O.-school werd opgebouwd.

Vernieuwing van Onderwijs en Opvoeding (red. Ir. C. Boeke, enz.). Uitg.: J. Muusses, Purmerend. No. 77 (jrg. 9).

C. I. Gunning schrijft over „Kleuters voor het Voetlicht" (een verslag van de intern. conferentie van de „Nursery School-Association" in Bristol en Londen). In het artikel „School en Toneel" door S. worden de paedagogische voordelen en de moeilijkheden van het schooltoneel besproken. — W. A. van Liefland geeft een belangwekkende beschouwing over „Het Buitengewoon Onderwijs en de Vernieuwing", en stelt vooral de verdiensten van de eerste inspecteur Dr. Van Voorthuysen in het licht. — Van Mevr. R. Joosten-Chotzen is een artikel „bij de 80ste verjaardag van Dr. Maria Montessori, 31 Augustus 1950". — J. A. Delhez vertelt over de nieuwe opvattingen inzake „Krankzinnigenverpleging en Opvoeding".

C. WILKESHUIS.

BOEKBEOORDELINGEN.

'N TWEEDE PESTALOZZI-UITGAAF.

In jaargang XXIII, 189 en XXV, 58 van dit tijdschrift gaf ik 'n korte aankondiging van twee zwitserse Pestalozzi-uitgaven, bij gelegenheid van z'n 200e geboorteherenking. Toen de eerste daarvan compleet was wijdde ik er 'n uitvoeriger bespreking aan (XXV, 246). Nu is ook de tweede compleet geworden. De titel luidt:

Heinrich Pestalozzi. Werke in acht Bänden. Gedenkausgabe zu seinem zweihundertsten Geburtsstage. Herausgegeben von Paul Baumgartner. Erlenbach-Zürich. Rotapfel-Verlag. (o. J.)

In de Anhang van 't eerste deel wordt 'n algemene toelichting op deze uitgaaf gegeven; waaraan 't volgende is ontleend. De uitgaaf berust op de originele teksten van Pestalozzi's geschriften. Ze zijn onverkort weergegeven; alleen uit opstellen in 't Schweizerblatt en uit de Reden moest natuurlijk 'n keus worden gedaan. De werken zijn achtereenvolgens in 'n Anhang ingeschakeld in de kronologisch-biografische samenhang; terwijl er tevens Sach- und Worterklärungen aan toegevoegd zijn. Bij de vaststelling van de tekst is uitgegaan van twee gezichtspunten. Ten eerste moest elk woord van Pestalozzi gerespekteerd worden; maar ten tweede moest de taalaangelegenheid zo behandeld worden dat de lezers er geen moeilijkheden door zouden ondervinden. Dit in tegenstelling met de kritische Ausgabe, die de teksten letterlijk afdruckt. Men weet dat Pestalozzi er tamelijk wild op losschreef. Hier nu is alles in korrekte moderne spelling en interpunctie omgezet. Ook al 't dubbelzinnige en uit taalkundig oogpunt dode is in deze uitgaaf gekorrigeerd. Dit alles, om de lezer nodeloze moeilijkheden te besparen. Wat echter aan de taalschat van de zwitserse levende dialecten ontsprongen is, bleef bewaard. En, ondanks enkele onvermijdelijke subjektiviteiten bij 'n dergelijke tekstbehandeling, bleef steeds op de voorgrond staan, dat niets van 't persoonlijke en karakteristieke van Pestalozzi verloren zou gaan. Zoals men ziet: ook hier 't streven om de werken van Pestalozzi voor ieder toegankelijk te maken, en toch 'n dus niet wetenschappelijke, maar volkomen betrouwbare uitgaaf te bezorgen.

Zoals ik vroeger al heb aangegeven, is deze uitgaaf kronologisch. De werken zijn over de acht delen als volgt verdeeld. Deel I en II geven Lienhard und Gertrud; deel III drukt Christoph und Else af; in deel IV staan de geschriften uit de jaren 1765—1783; in V die uit 1792—1797; in VI die uit 1798—1804; in deel VII en VIII die uit 1805—1826.

Onwillekeurig gaat men de beide uitgaven, van Rascher-Verlag (Ra) en Rotapfel-Verlag (Ro) met elkaar vergelijken. De opvattingen die aan beide ten grondslag liggen zijn ongeveer gelijk, alleen heeft Ra meer archaische woorden behouden dan Ro. Die zijn daar dan in 'n register verklaard. Wat de inhoud betreft, ook deze zijn in hoofdzaak gelijk. De bekende en grote werken vindt men bij beiden. De keus uit 't Schweizerblatt is verschillend; van de Reden heeft Ra er slechts twee, Ro daarentegen zes. Van de kleinere geschriften komen er bij Ra twaalf voor die niet in Ro staan, terwijl er bij Ro vijf zijn die bij Ra ontbreken.

Wie voor zich persoonlijk een van beide uitgaven zou willen aanschaffen, zal zich moeten beraden, of hij aan 'n groepering volgens de aard van de werken (Ra), dan wel aan 'n kronologische volgorde (Ro) de voorkeur geeft. In 'n openbare bibliotheek behoren m. i. beide uitgaven aanwezig te zijn.

Hiermee zijn deze hoogst belangrijke „populaire” uitgaven van Pestalozzi's werken aangekondigd; en is de in dit tijdschrift verschenen serie „Pestalozzi in 1946” ten einde gekomen.

P. L. VAN ECK Jr.

Prof. Dr. J. Nuttin, *Psychoanalyse en Spiritualistische Opvatting van de Mens.* 239 p. Uitg.: Het Spectrum, Utrecht. Prijs: f 9,50.

In Paed. St. XXVI p. 328 heb ik het boek van Allers besproken over de Psychoanalyse, en dat een teleurstelling genoemd, omdat het — bij alle volkomen gerechtvaardigde kritiek op Freud en zijn leer — het grote belang van Freud's baanbrekende werk toch geen recht doet wedervaren.

Het heeft mij daarom verheugd, in Paed. St. (27, 256) een ander werk, van R. K. zijde te kunnen aankondigen, dat op het speciale punt, dat erin behandeld wordt, het schuld bewustzijn in Freud's leer, dat grote belang duidelijk doet uitkomen. En nu mag ik een boek aankondigen van de hand van de Redacteur der Leuvense Bibliotheek voor Psychologie, waartoe ook de werken van Buytendijk (P. St. 26, 326), Chorus (P. St. 26, 103) en Snoeck over het schuld bewustzijn behoren, dat over de gehele lijn van Freud's werk, bij alle ook m. i. onvermijdelijke kritiek, toch aan de positieve waardering duidelijk de voorrang laat.

Het boek bestaat uit een Inleiding, Overzicht van de Psychoanalyse en uit 4 hoofdstukken met een Slotbeschouwing en een Appendix over Adler's leer. De hoofdstukken hebben tot titel De Psychoanalyse als wetenschap en levensbeschouwing, De Psychoanalyse als therapeutische methode, De Psychoanalyse als Psychologie van het onbewuste, en De dynamische structuur der Persoonlijkheid.

In hoofdstuk II komen voornamelijk de nieuwe stromingen aan het woord in psychoanalyse en psychotherapie, die hoe zeer ook profiterende van Freud's baanbrekende gedachten, toch niet zijn blijven staan op het orthodox-Freudiaanse standpunt. Een grote rol speelt daarbij de „Non-directive”, of „client-centered” therapy, die gedurende de oorlogsjaren door de school van Carl Rogers van de Universiteit te Chicago is opgebouwd. Ik heb hierover reeds het een en ander gezegd in het Juni-nummer van de Mededelingen der Vereniging voor Paedagogiek, en meen daarheen voor dit punt te mogen verwijzen.

Interessant zou het zijn in een uitvoerige vergelijking te treden tussen wat in hoofdstuk IV over de studie der Persoonlijkheid van psychopathologisch en algemeen-psychologisch gezichtspunt wordt gezegd en wat Dr. Pennock in zijn boek over Persoonlijkheid en Opvoeding (zie Paed. St. 27, 370) te berde bracht van het standpunt der Thomistische wijsbegeerte. Maar binnen het kader dezer aankondiging ontbreekt daartoe de plaats. Laat mij slechts constateren dat de onderscheiding van de begrippen persoon en persoonlijkheid, waarop Dr. Pennock zo sterke nadruk legt, hier geheel ontbreekt, hoewel er m. i. juist hier wel reden

geweest zou zijn er op in te gaan. Want in dit werk is er uiteraard telkens sprake van personen, wier levensloop geenszins alleen of zelfs in de eerste plaats een ontplooiing en integratie der persoonlijkheid betekent, maar integendeel een tijdelijke of blijvende desintegratie en decadentie.

Het heeft mij een weinig verbaasd, dat in de vrij uitvoerige bibliografie en het Register van Persoonsnamen namen als die van Van der Hoop en Van der Horst en diens medewerkers ontbreken. Ik heb de indruk, dat de blik van de Leuvense hoogleraar zelden naar het Noorden gericht is geweest. Wellicht is het daardoor ook te verklaren dat de aankondiging op de omslag dit boek een der eerste in onze taal noemt, die een positieve bijdrage leveren tot een nieuwe waardebepaling van de psychoanalyse, wat in een gestencilde prospectus van de uitgever nog aangroeit tot de verklaring, dat de auteur „in de Nederlanden wel de eerste (is) die een onbevooroordeelde ontmoeting der twee zienswijzen (psychoanalyse en der spiritualistische opvatting van de mens) aangedurfd heeft”.

Juist omdat ik grote bewondering heb voor dit helder en principiëel geschreven boek, dat ik niet aarzel een nieuwe verrijking der Leuvense bibliotheek te noemen, betreur ik zulke ietwat opgeschroefde lof. Ook al begrijp ik, dat men van uitgeverszijde zich niet strikt kan houden aan ons oude spreekwoord, dat goede wijn (en die is hier zeker aanwezig) geen krans behoeft, ik zou hier toch met een kleine aanvulling willen herinneren aan Talleyrand's woord: Surtout pas (trop) de zèle.

Ph. K.

Dr. Felix Behrend, *Grundlagen der Erziehungs- und Bildungstheorie*. Georg Westermann Verlag, Braunschweig, 1949. 236 p.

Onze vooroorlogse lezers zullen zich ongetwijfeld het zeer interessante artikel van Dr. Behrend in Paed. St. XX p. 414 herinneren over Een eindexamen, meer op vorming van den geest gericht, dan op parate kennis. Thans biedt de schr. ons een boekje aan, dat m.i. het best gekenmerkt kan worden als een korte inleiding in de Filosofie der Opvoeding, op grond van in hoofdzaak historisch georiënteerde overwegingen.

Na een Inleiding bespreekt hij in vier hoofdstukken achtereenvolgens Erziehung, Fremdbildung, Vergleich von Erziehung und Fremdbildung, Die Funktion der Schule.

Over elk van deze onderwerpen heeft hij ongetwijfeld belangrijke dingen te zeggen. En het feit, dat hij, uit Duitsland door het Hitler-régime verdreven, de Angelsaksische wereld in Engeland en Australië goed heeft leren kennen, heeft zeer klaarblijkelijk verrijkend en bevruchtend op zijn denken gewerkt.

Toch is, naar mijn smaak althans, dit werk al te dicht gebleven bij wat de titel aankondigt, nl. een theorie, die te ver af blijft staan van het concreet-persoonlijke en het individuele. Zo mis ik in de paragraaf Methodik und Didaktik uit het derde hoofdstuk elke op de thans bekende feiten gebaseerde beschouwing over het leerproces; de daarop volgende paragraaf over Arbeitsschule und Arbeitsunterricht, bij Francke beginnende, voert ons over Semler en Hecker toch niet verder dan Kerschensteiner, en de dan volgende paragraaf over Staatsbürgerliche Erziehung und staatsbürgerliche Bildung weet voor het meest dringende en dreigende

probleem van onze tijd ten slotte geen verder gaande raad te geven dan deze: „Nun ist es das Charakteristikum unserer Zeit, dass man von allgemein anerkannten politischen Ideen nicht sprechen kann. Diese Sachlage macht die staatsbürgerliche Erziehung in öffentlichen Schulen zur Zeit in gewissem Umfang problematisch. Denn solange es keine communis opinio gibt, haben die Schulen keine anerkannte Grundlage für die Wertung bestimmter Ideen. Er bleibt daher kaum etwas anderes übrig, als die Hauptideen unserer Zeit, Konservatismus, Liberalismus, Sozialismus und Kommunismus zu erörtern und den Schülern die eigene Entscheidung zu überlassen.“

De schr. beëindigt zijn Voorrede met de hoop uit te spreken, dat zijn boek moge bijdragen „zur Erhaltung der Denkweise Kants“. Maar als ik denk aan het duidelijk partijkiezen van Kant in de grote strijdvrage van zijn tijd (Franse Revolutie), dan lijkt mij toch dat het denken van Kant hier al te eenzijdig theoretisch is opgevat, en dat we te weinig merken van het Primat der praktischen Vernunft, dat mij juist richtinggevend lijkt voor Kants bedoelingen, en ook voor zijn invloed in zijn tijd.

Ph. K.

Dr. C. Riemers, *Het Gelukzalige Leven*.
U.M. Holland, Amsterdam, 1950. 117 p. Prijs:
geb. f 3,90.

Aan zijn voor de beoefenaar der paedagogiek belangrijke dissertatie van het jaar 1942: Prolegomena tot een Lutherse paedagogiek, had de schr. als stelling IV toegevoegd: Voor de christelijke ethiek is een eudaemonistisch moment essentieel. En het geschrift, waarvan ik de titel boven deze regels plaatste, is in zekere zin een vervolg op die dissertatie, nl. de nadere uitwerking van de genoemde stelling. Immers haar hoofddoel is: de ongegrondheid aan te tonen van de door zo vele Luthercommentatoren verdedigde stelling (Nygren, Boehmer, Luthardt, Dittrich, Holl, Ludwig) dat Luther's ethiek vrij geweest zou zijn van alle eudaemonisme.

Daarmede raakt hij hetzelfde probleem aan, dat ik in § 25 van *Persoonlijkheid in Wording* ter sprake bracht, waar ik betoogde dat „Geluk“ geen mogelijk opvoedingsdoel kan worden genoemd. Schijnbaar komt de schr. met deze opvatting in tegenspraak, wanneer hij zich (p. 45) aansluit bij een uitspraak van De Bussy in een college over Eudaemonisme: „De mens zoekt in zijn handelen altijd zelfbevrediging“, en „in deze richting de oplossing van het vraagstuk (der ethiek) wil zoeken“. Immers als het doel van alle menselijk handelen aldus houdbaar is omschreven, zou toch de opvoeding er toe moeten dienen dit doel op de beste wijze te bereiken.

Maar terecht zegt de schr. elders (p. 59): „Het is duidelijk, dat het bij de overweging, of het eudaemonisme de werkelijkheid of althans een stuk werkelijkheid vertegenwoordigt in het redelijk handelen, van groot belang is, wat wij onder de eudaemonie, de gelukzaligheid verstaan, of deze in uitwendige of innerlijke goederen, of ze in aardse of bovenaardse goederen geacht wordt te bestaan, alsook, of de gelukzaligheid voor hen zelf of voor zovelen als mogelijk gezocht wordt.“

Juist omdat dit laatste verschil (egoïsme of altruïsme) toch wel een zeer belangrijke rol in psychologie en ethiek moet spelen, acht ik de

schr. dan ook onbillijk in het korte hoofdstuk over het Utilitarisme, bij de bespreking van Bentham en Mill. Want hij maakt daar geen verschil tussen hun leer en het uitsluitend op het eigen zelf gerichte hedonisme. Hoeveel bezwaren men m.i. ook terecht moge hebben tegen de simplistische theorie der utilitariërs, dat het hen juist om „het grootste aantal”, dus om een democratische inrichting der maatschappij te doen is, laat zich m.i. moeilijk betwisten.

En de noodzakelijkheid om met *qualiteits*-verschil scherp rekening te houden bij alle gedragsbeoordeling heeft de schr. dan ook wel degelijk ingezien. Wij lezen bijv. op p. 21: „Het komt mij voor, dat schier alle bestrijding van het eudaemonisme mank gaat aan het gebrek, dat men de „gelukzaligheid” niet in haar meest verheven mogelijkheid ziet. Overal en altijd, waar en wanneer men aan wil tonen, dat een ander of hoger motief dan de bewuste of intuïtieve begeerte naar gelukzaligheid de handeling inspireert, is achter dat motief een streven naar nog hoger vorm van gelukzaligheid aanwijsbaar of te vermoeden.”

Maar hij vervalt m.i. in dezelfde fout, die hij hier anderen verwijt, wanneer hij de zoëven geciteerde passage van p. 59 nu afsluit met de woorden: „Zo wordt het eudaemonisme een vrijwel zwevend, maar ook zeer veel omvattend en zuiver begrip.” Inderdaad volledig „zwevend” en uiterst „omvattend”, maar juist daardoor in de hoogste mate onzuiver, tot zinledig wordens toe.

Juist daarom heb ik op de genoemde plaats in *Persoonlijkheid in Wording* gewaarschuwd tegen het aanvaarden van „geluk” als opvoedingsdoel: „Immers zolang men niet vastgesteld heeft wat men met „geluk” bedoelt, heeft het weinig zin het tot opvoedingsdoel te verheffen. Nu is onze taal (en de verwante talen) zeer rijk aan woorden, die iets soortgelijks als „geluk” uitdrukken. Men denke aan: welvaart, genot, vreugde, zaligheid, plezier, blijdschap, lust.” Ik wees er daar verder op, dat door verwaarlozing van deze onderscheidingen de oudere psychologie en ethiek voor een groot deel een behandeling is gebleven van schijnproblemen, en dat eerst in de jongste tijd de fenomenologen, in 't bijzonder Scheler en MacDougall zich verdienstelijk hebben gemaakt door pogingen tot nauwkeurige afbakening.

In de taal van de niveauverschillen van het menselijk gedrag kan men dit aldus uitdrukken: Alles komt er op aan, in welke verhoudingen iemand zijn „geluk” zoekt op vitaal, humaan en „absoluut” niveau. Want juist op Bijbels standpunt zijn „belevingen met positieven gevoelstonen” volkomen geoorloofd en dankbaar te aanvaarden, mits in de rechte maat. Vandaar dat leren echt en diep „genieten” taak moet zijn van alle ware opvoeding.

Nu heb ik echter smartelijk in dit boek elke poging tot verdere nauwkeurige afweging en afbakening gemist, ja zelfs het gebruik maken van wat door de genoemde en andere voorgangers reeds is verkregen. Ik moet dus tot mijn leedwezen constateren, dat ik hier geen bijdrage kan vinden om de schijnproblemen door fenomenologische analyse en signifiante onderscheiding in echte en oplosbare problemen om te zetten.

DE SCHOOL EN DE GEESTELIJKE VOLKSGEZONDHEID 1)

DOOR

DRA. W. J. BLADERGROEN.

Wanneer ik de taak van de school ten aanzien van de geestelijke volksgezondheid moet gaan schetsen, zie ik mij voor een opgave gesteld, die veel te omvangrijk is, om binnen het beschikbare tijdsbestek volledig te behandelen. Zoals U zult bemerken, zal ik mij genoodzaakt zien, zo nu en dan de noodklok te luiden door kritiek te uiten op een instelling, die in ons volksbestaan zo'n grote plaats inneemt; waarin zovele heilige huisjes verdedigd worden, waarbinnen zoveel strijd gestreden wordt, waarvan het probleem „al of niet onderwijs-vernieuwing" slechts een der facetten is. Wanneer ik deze kritiek geef, geschiedt dit vanuit een ernstige verontrusting, geboren uit wat de ervaring met vele schoolkinderen mij leerde; tevens vanuit een groeiend inzicht ten aanzien van het feit, dat wij volwassenen, ondanks alle goed bedoelde pogingen, nog zo weinig afweten van wat een *kind* is en dat wij met onze maatschappelijke instellingen, waarin we de kinderen willen opvoeden en onderwijzen en met onze methodische gezichtspunten nog veel verder van het kind zijn verwijderd, dan wij wel menen, zodat wij het kind nog niet wezenlijk weten te pakken. Als wij dan zien, dat onze benaderings- en beïnvloedingspogingen niet gelukken, zeggen we al gauw, dat het „materiaal", in dit geval dus het kind niet meewerkt, onwillig of ondeugdelijk is, zonder ons af te vragen, of onze kennis omtrent het kind wel al voldoende is. Teneinde het kind goed te leren kennen, behoeven wij ernstige kinderstudie en wij beleven thans het tijdperk, waarin deze kinderstudie zich snel ontwikkelt. Het onderwijsapparaat blijkt niet in staat dit ontwikkelingstempo bij te houden.

Het begint in bredere kring door te dringen, dat de school iets te maken heeft met de geestelijke gezondheid van onze jeugd en dus van ons toekomstige volk. Vroeger zag men het terrein der geestelijke hygiëne meer beperkt tot de abnormale en gederailleerde mens; thans vallen eigenlijk alle menselijke relaties onder geestelijk-hygiënische beschouwing.

Het Maandblad voor de Geestelijke Volksgezondheid heeft in

1) Lezing, gehouden voor het Twents Instituut voor Opvoeding op 1 October 1950.

April 1950 een geheel schoolnummer aan de problemen, de school betreffende, gewijd. Ik moge ermee volstaan alle belangstellenden naar dat nummer te verwijzen en ik zou gaarne op eigen wijze dit vraagstuk nog eens belichten.

In de kinderdiagnostische praktijk ben ik op allerlei vraagstukken gestuit, waarbij vooral de leermoeilijkheden bij dikwijls in aanleg heel normale kinderen, mijn aandacht trokken. Al heel gauw bleek bij nader onderzoek, dat de grove schifting, die wij maken tussen: „achterlijken”, „dommen” en „knappen”, volstrekt onvoldoende is. Er blijken zovele factoren te zijn, die de ontwikkelingsgang van een kind kunnen beïnvloeden, dat fijnere differentiatie nodig zal zijn.

Nu is men tot deze nauwkeuriger differentiatie bereid. Het aantal kinderen, dat bij de diverse instanties psychologisch en psychiatrisch onderzocht wordt, neemt jaarlijks toe. Gewoonlijk brengt men echter de kinderen eerst dan, wanneer zich reeds moeilijkheden hebben voorgedaan.

In wezen zou er grote behoefte bestaan aan een uitgebreid en verantwoord onderzoek onder de totale schoolbevolking.¹⁾ Dan zou eerst duidelijk blijken, dat de school een veel te ongedifferentieerd instituut is, om alle zich voordoende kindertypen op te vangen. Ons onderwijs in zijn huidige vorm houdt geen rekening met de verschillende aanlegfactoren bij de schooljeugd.

Zo ik een voorlopige differentiatie zou moeten maken, dan zou er duidelijk onderscheiden moeten worden tussen de zwakzinnigen, de schijndebielen, de zwakbegaafden, de dommen en schijndommen, de ontwikkelingsvertraagden, de ontwikkelingsgestoorden, de partieel gestoorden, de normalen, vluggen, knappen, begaafden, hoogbegaafden. Alles wat niet direct met de middelmaat meekan, volgt met grote moeite het onderwijs, blijft zitten, wordt geëtiketteerd met „dom”, „lui”, „onwillig”, „psychopathisch”, „ondeugend”. De moeilijk lerende kinderen passen zich dus niet aan bij het onderwijs. Als begeleidingsverschijnselen vertonen ze, onbegrepen in hun structuur als ze zijn, ook gedragsmoeilijkheden, waarvan men veelal dan de oorzaken in een psychopathische aanleg of in een neurotische ontwikkelingsgang zoekt. Dat in sommige gevallen dit juist is, wil ik niet bestrijden. Echter ontwikkelt menig kind op zijn

¹⁾ Een onderzoek, dat slechts door bevoegde psychologen zou mogen geschieden, waarbij niet volstaan kan worden met het afnemen van schriftelijke en klassikale tests.

leermoeilijkheden een neurose en is het dus van belang te onderzoeken, hoe oorzaak en gevolg zich onderling verhouden. Natuurlijk zijn er psychopathische en neurotische kinderen temidden van de schoolbevolking; men moge echter bedenken, dat elk kind, dat zich voor een te zware opgave gesteld ziet, compensatie zoekt in allerlei gedragsvormen. De niet op de kinderontwikkeling in haar verschillende facetten ingerichte school zal dus op een grote groep van kinderen „psychopathiserend” of „neurotiserend” werken.

Een grote rubriek van de „zwakkeren” onder de normale kinderen, ontbeert de voor hen vereiste aanpak. Echter ook het beter begaafde kind komt in de school op velerlei gebied te kort. Hiertoe werken allerlei omstandigheden mee; niet in het minst b.v. de grote klassen. Van der Heyden drukt het in het tijdschrift: „Psychologische Achtergronden” no. 3 als volgt uit:

„Men spreekt en schrijft veel over Onderwijshervorming „en Onderwijsvernieuwing, maar men houdt o. i. te weinig „rekening met de begaafdheidsverschillen, die van nature „bestaan. Wij zullen in de toekomst ertoe moeten komen „de schooltypen — met een ruime mogelijkheid tot over- „plaatsing — zo te kiezen, dat het onderwijs is afgestemd „op de behoeften en mogelijkheden van de groepen met „een verschillende aanlegstructuur; d. w. z. dat wij scholen „moeten hebben, waar de grote groep der minder begaafden, „die voor Buitengewoon Onderwijs nog net niet in aan- „merking komen, in een langzamer tempo die kennis ver- „krijgen en die vorming ondergaan, die nodig is voor hun „latere maatschappelijke vorming en levenswijze. Het is „psychologisch gezien een dwaasheid, onze hele school- „jeugd te willen persen in 6 jaar in één lagere school met „eenzelfde programma. Dat dit niet mogelijk is, bewijzen „de resultaten van het onderwijs en het aantal zittenblijvers. „Aan het leerprogramma van het lager onderwijs liggen „opvattingen ten grondslag, die niet meer in overeenstem- „ming zijn met de uitkomsten van het psychologisch onder- „zoek en met de nieuwere inzichten omtrent de sociaal- „psychologische structuur der maatschappij. In de tweede „plaats zullen wij veel meer aandacht moeten besteden aan „de vroegtijdige herkenning der werktuigelijke begaafdheid. „Ons onderwijs is nog teveel gebaseerd op de ontwikkeling „van het leer-vermogen, terwijl op het ontwikkelen van de

„handvaardigheid en het aankweken van de zin tot ver-
 „vaardigen veel te weinig aandacht wordt besteed. Bovendien
 „missen wij in ons onderwijssysteem de mogelijkheid door
 „een vrijere keuze en combinatie van vakken, onderricht
 „te ontvangen, dat is afgestemd op de disharmoniën, die
 „er bij velen, wat hun aanlegstructuur betreft, nu eenmaal
 „bestaan. Er is reeds herhaaldelijk op gewezen, hoe on-
 „economisch de selectie bij het onderwijs plaats vindt, nl.
 „door „de straf” van het zittenblijven en de hiermee gepaard
 „gaande noodzakelijkheid dezelfde leerstof nog eens te her-
 „halen, ook al is deze ten dele goed verwerkt. Dat dit aan
 „de karaktervorming en aan het opwekken der belangstelling
 „niet ten goede komt, behoeft geen betoog.”

Het is met opzet, dat ik deze aanhaling zo uitgebreid geef, omdat deze ons midden in een der probleemgebieden, die ik zal behandelen, voert.

Nog een tweede aanhaling zij mij vergund en wel van Luning Prak:¹⁾

„Het aantal leerlingen, dat precies op tijd is — dus op
 „de goede leeftijd in de goede klasse zit — maakt in het
 „eerste jaar de overwegende meerderheid uit, maar schrom-
 „pelt door zitten blijven snel ineen tot 40 % der totaal-
 „bezetting in het 5de en 6de leerjaar. De groep met één
 „of meer jaren achterstand groeit snel en regelmatig tot
 „en met de vijfde klasse. In dat leerjaar verlaat al een
 „respectabel aantal de school, zonder die voltooid te hebben,
 „zodat de stijging in de 6de klasse slechts gering is.”

Alvorens ik overga tot de bespreking der diverse kindertypen in de school en de daarvoor zo noodzakelijke differentiatie in ons onderwijs, is het nodig, eerst in het algemeen eens na te gaan, welke eisen de school eigenlijk aan het kind stelt, nog afgezien van de bijzonderheden van de intellectuele aanleg of ontwikkeling.

Het hoofdmotief, waarom wij een kind naar school laten gaan, is gelegen in de noodzaak, dat het kind zich „de sleutels tot de cultuur” verover, waardoor het in staat zal zijn op zijn beurt cultuurdrager te worden. Deze sleutels heten: het a-b-c, en het $2 \times 2 = 4$, d. w. z.: het lezen, schrijven en rekenen. De school heeft daarbij het hoofdaccent gelegd op de vorming van het intellect.

¹⁾ De School in Cijfers, J. B. Wolters Groningen, pag. 13/14.

De moderne gezichtspunten ten aanzien van het kind hebben getracht o. m. duidelijk te maken, dat voor deze eenzijdigheid aan het kind, dat toch ook zijn persoonlijkheid moet ontwikkelen, schromelijk tekort wordt gedaan.

In onze schoolopvoeding is men in hoofdzaak uitgegaan van de gedachte van het „opzettelijk leren”; het kind moet gaan „werken” en mag niet meer „spelen” en daarmee heeft men voor het opgroeiende kind een onnatuurlijke situatie geschapen.

Wij hebben in onze opvoedingsdenkbeelden veel te veel een splitsing gemaakt tussen de lichamelijke en de geestelijke ontwikkeling van het kind en niet, of onvoldoende gezien, dat het kind een groeiend organisme is, waarin motorische, psychische en intellectuele facetten zich in nauwe relatie tot elkaar ontwikkelen. Een kind ontwikkelt niet zo maar afzonderlijk zijn intellect — daaraan ligt mede de motorische ontwikkeling ten grondslag; het kind rijpt als bio-psychische eenheid. In de eerste levensjaren is dit het duidelijkst; in de latere ontwikkelingsfasen verliest men deze samenhang maar al te zeer uit het oog.

De motoriek speelt een uiterst belangrijke rol in de ontwikkeling; de bewegelijkheid van het kind betekent: groeiprikkel, doordat de stofwisseling wordt aangezet, de bloedtoevoer naar hersenen en andere vitale organen wordt bevorderd. Dit is nodig om deze organen en het totale organisme tot optimale ontplooiing te brengen. Wat Margaret Ribble in haar boekje „De Rechten van de Zuigeling” bepleit, nl. zorg voor goede zuurstofvoorziening van de hersenen, geldt m. i. voor de gehele jeugdperiode. Het zenuwstelsel vormt het substraat voor ons handelen, ons denken, kortom voor onze aanpassing aan de eisen van ons levensmilieu. Eerste noodzaak is dus de gelegenheid te scheppen, dit substraat voldoende ontwikkelingskansen te geven. Men zal mij tegenwerpen, dat dit een kwestie van lichamelijke hygiëne is. Zeer zeker, maar dan als basis voor de geestelijke hygiëne. Wij moeten niet alleen eisen stellen aan goede voeding, kleding, huisvesting, frisse lucht, maar bovenal ook gelegenheid geven tot veel beweging, tot uitleven van de bewegingsdrang. Daarnaast speelt de goede binding met ouders of verzorgers een grote rol als voorwaarde voor een goede ontplooiing naar lichaam en ziel.

Tegenwoordig gaat een groot percentage kinderen reeds met 3 à 4 jaar naar de kleuterschool. Wie de paedagogische vakbladen goed volgt, weet, dat er steeds meer stemmen zich verheffen tegen de kleuter-zit- en -luisterschool. Men pleit voor bewegingsvrijheid, vrij spel, werk met groot materiaal, naast

klein materiaal. De kleuter moet zeer zeker plakken, vouwen, vormen leggen, maar ook klimmen, sjouwen, slepen, lopen, leren springen. Zowel het een als het ander is voor de ontwikkeling van belang. De kleuter leert in zijn spel, onopzettelijk en van nature. Dit laten wij op slag veranderen bij de intrede in de Lagere School. Hier wordt in 98 % van onze scholen het leren dwang en wordt de vrije ontplooiing afgeremd.

Het kind, dat de school en de daarin vervatte gemeenschap binnentreedt, wordt direct zwaar op de proef gesteld. Dit geldt zowel voor de intrede in de kleuterschool als in de lagere school. Ik moge dit als volgt schetsen:

Gesteld, een volwassene moet naar een vergadering of conferentie, waar hij niemand kent. Dan zal deze volwassene, als hij eerlijk is, moeten bekennen, dat hij er tegenop ziet. Bemerkt hij een goede bekende, dan komt er iets meer van behagen in hem naar boven en zal hij zich verheugd aansluiten. In gewone termen zou men zeggen: „hoe ongezellig om alleen te gaan”. Als de volwassene, die zijn reacties weet te beheersen en te verbergen, dit reeds voelt, hoe moet het dan met het kind gesteld zijn, dat zo vanuit de veiligheidssfeer van thuis wordt overgebracht in een groep van andere kinderen en wordt overgedragen aan een wild-vreemde juffrouw? „Het moet er maar doorheen”, wordt er dan door de volwassene gedeclareerd. En zo goed en zo kwaad als het gaat, gebeurt dit dan min of meer. Er kan zich echter onder de oppervlakte van ogenschijnlijke aanpassing van alles ontwikkelen: schoolangst, groepsangst, schuwheid voor vreemden, met als gevolg, een remming van de totale ontwikkeling.

Een tweede eis, waaraan het kind moet kunnen voldoen is, dat het moet kunnen opschieten met de juffrouw of meester. Zulks niet voor een paar dagen, maar gedurende één of meer jaren.

Het is nu eenmaal zo, dat nooit alle juffrouwen met alle kinderen overweg kunnen en omgekeerd. Er zijn primaire gevoelens van aantrekking en afstoting, die volwassenen niet eens kunnen beheersen, laat staan kinderen. Het kind wordt nu vaak gedwongen iets te volbrengen, wat menig volwassene niet kan: nl. overweg kunnen met een hem eventueel onsympathieke juffrouw. Gesteld, een volwassene heeft een hem onsympathieke chef, dan heeft hij principieel de vrijheid van werkkring te veranderen. Het kind heeft deze vrijheid niet en wordt daardoor tot een aanpassing gedwongen, die ver boven zijn krachten kan gaan. En lukt het dan niet, dan heet vaak het kind de schuldige en het wordt dan gestraft. Dit brengt weer consequenties van afweer tegen de vol-

wassene en verlies aan belangstelling voor de schoolbezigheden met zich mee.

De eisen van sociale aanpassing, waaraan het kind moet voldoen, behoeven dieper gaande studie dan tot nog toe het geval was en ik meen, dat we met de oppervlakkige mening van „och kom, een kind is plastisch genoeg en moet zich maar leren schikken”, moeten breken. Sedert de studie van de sociale en emotionele ontwikkeling van het kind ons bewust heeft gemaakt, hoe belangrijk positieve emotionele bindingen zijn voor een evenwichtige ontplooiing en tot welke ontladingen van onlust, agressiviteit en angst, een gevoel van onveiligheid een kind kan brengen, zodat de gehele ontwikkeling daarbij verstoord kan worden, moeten wij ons gaan bezinnen op de sociale aanpassingseisen, die de school stelt en ons afvragen, of we zo maar mogen vertrouwen op instinctieve sociale aanpassing, die de mens als sociaal wezen eigen zou zijn.

Komt het kind in de lagere school, dan geeft speciaal nog de overgang van de spel- naar de werksfeer aanleiding tot moeizame aanpassing. Dit geldt in het bijzonder voor de niet werk- en schoolrijpen.

Ook aan de biologische ontwikkeling bezorgt de school nadelen. Deze staan bekend onder de naam: schoolschadelijkheden en de schoolhygiëne is erop uit deze tot een minimum te beperken. In verband met de reeds door mij genoemde belangrijkheid van een gezonde ontwikkeling van het totale organisme, voor de algehele, dus ook intellectuele ontwikkeling meen ik hier toch nog een enkel woord over te moeten zeggen:

Een der belangrijkste voorwaarden voor een goed meekomen op school, is een goede lichamelijke conditie. Wat gebeurt er eigenlijk te dien aanzien in de school? Het kind wordt om te beginnen beroofd van zijn bewegingsvrijheid, en dit vormt direct een bedreiging van deze lichamelijke gezondheid. Er treedt een reductie van bepaalde groeiprikkels op. Voorts brengt het afremmen van de bewegingsdrang spanningen te weeg, — gewoonlijk onlustspanningen, — die de voor het leren zo benodigde concentratie benadelen. De tegennatuurlijke toestand van het stilzitten geeft dikwijls een terugslag op de intellectuele prestaties en de algehele psychische gesteldheid.

Het opgesloten zijn in een ruimte met veel kinderen, het gebogen zitten in de banken leveren nadeel op voor de ademhaling, die wordt vervlakt en met min of meer onfrisse lucht tevreden moet zijn. De wervelkolom wordt bedreigd met verkromming, kortom het weerstandsvermogen wordt bedreigd.

Deze redenen en het feit, dat in kleuter- en schoolleeftijd de motorische ontwikkeling, mede in verband met de rijping van zintuigen, zenuwstelsel en evenwichtsorgaan sterk op de voorgrond staat, doen de noodzaak van meer bewegingsvrijheid in de school, meer spel en lichaamsoefening, dan tot nog toe het geval is, naar voren komen. In onze school belasten wij de kinderen maximaal met intellectuele activiteit, zonder het apparaat, dat deze activiteit moet opbrengen — de hersenen — voldoende te voeden en te schragen. Onze school is ingesteld op de intellectuele opvoeding, waarbij weliswaar rekening is gehouden met de in de schoolperiode natuurlijke leergierigheid van het kind, maar waarbij teveel is vergeten, dat de bewegingsbehoefte een biologische betekenis heeft, doelmatig is en als aangrijpingspunt zou moeten dienen voor de ontwikkeling, ook de intellectuele ontwikkeling. De school zou zich dus ook moeten bezinnen op een meer biologisch gericht leren, waarbij dan de kloof tussen kind en leerstof, spel en plicht, minder groot zou zijn.

Dit zou een op veel ruimer schaal invoeren betekenen van bewegingsscholing (gymnastiek, spel, rhythmiek), van expressievakken (dans, zang, muziek, tekenen en schilderen), van koppeling van vakken (project-onderwijs), aankweken van handvaardigheid (handenarbeid, huishoudonderwijs, naald- en sierkunst). In gedachten zie ik de onderwijzers het hoofd schudden en zeggen: „dan is er geen tijd meer voor de leervakken”. Als antwoord daarop meen ik te mogen poneren, dat in het huidige, klassikale systeem het kind teveel energie ongebruikt laat of moet verschieten in het afremmen van spontane activiteit en impulsen, in het onderdrukken van onlustspanningen, die belangstelling en concentratie in de weg staan.

Het kind, dat zich aan het begin van de dag emotioneel en motorisch heeft kunnen „ontladen”, brengt daarna meer rust en aandacht op voor het „werk”, en schiet dan in enkele uren intensief werken sneller op, dan in vijf uur onvruchtbare ongeconcentreerdheid. Spanning en onlust zoeken altijd ontlading. Het kind wordt dan lastig, neigt tot aggressieve baldadigheid, wanneer het tot het actieve type behoort. Het meer in-zichzelf gekeerde kind droomt weg, zoekt troost in fantasie, dagdroom, of duim. Volgens gangbare opvatting ligt dit dan aan het kind terwijl ditzelfde kind bij ander schoolstelsel geen last zou geven en zich positief zou kunnen ontwikkelen.

Wanneer ik thans het thema van de differentiatie weer opvat, dan moeten we uitgaan van het feit, dat onze school kinderen

herbergt met Intelligentie-quotienten, variërend van 85 tot 160. Er is dus een variatiebreedte van debilitasgrens tot hoogbegaafdheid. Al dezen lopen in dezelfde tred van gelijkloidend leerplan en lesrooster.

Tot voor kort was de debilitasgrens nog op 75 gesteld. De laatste jaren werd deze verhoogd tot 85. Hieruit spreekt duidelijk de behoefte om een grotere groep dan voorheen uit het gewoon lager onderwijs af te voeren, omdat ze aan de schooleisen niet kan voldoen. De groep der zwakbegaafden zou (I.Q. 85 à 100) momenteel reeds $\pm 35\%$ van de schoolbevolking omvatten en nog steeds in grootte toenemen. Eugenetici zouden beweren, dat het gemiddelde verstandelijke peil van onze bevolking dalende is. Dit zou mede te wijten zijn aan een daling van de qualiteit van de erfelijke aanleg.

Van der Heyden geeft in zijn reeds genoemde artikel nog enige percentages:

„Voor 59% van de bevolking zou het gewone lager onderwijs veel te zwaar zijn; 41% slaagt er niet in de Lagere School te doorlopen. De toename van het aantal debielen zou aannemelijk zijn door het feit, dat hun kindertal 70% boven het bevolkingsgemiddelde ligt. Slechts 20% daarvan heeft een normaal intelligentieniveau”.

Nu meen ik, dat we uiterst voorzichtig moeten zijn met de getallen, die ons via statistische gegevens bereiken. Het begrip debilitas is b.v. nog een vaag begrip. De intelligentieniveau's worden gewonnen door middel van een intelligentie-meting; het test-onderzoek moet deze meting verrichten en nu heeft de foutieve mening postgevat, dat men daarmee de aanleg zou benaderen. Op grond van eigen onderzoekingen meen ik dat de grootste voorzichtigheid hier geboden is. In de eerste plaats hebben lang niet alles tests de diagnostische waarde, die men ervan verwacht. Voorts zijn er tengevolge van milieu- en ontwikkelingsfactoren een aantal zg. lagere intelligentieniveau's, die bij goede hulp en goed milieu veel hoger blijken te zijn. Wij moeten ons dus afvragen: welke sociale- en ontwikkelingsfactoren hebben naast de aanlegfactoren invloed op het verstandelijk peil van onze schoolbevolking?

Allereerst speelt het huiselijk milieu een rol. Niemand zal willen ontkennen, dat in onze zoekende, van waarden losgeslagen samenleving, menig kind een voor zijn ontwikkeling ongunstig milieu heeft. Onze huidige schooljeugd werd geboren in oorlogs-

tijd te midden van onrust en spanning. De geestesgesteldheid van de gemiddelde volwassene na de oorlog is er een van onrust, angstige toekomstverwachting.

Voorts ontbreekt het de jeugd aan de voor haar ontwikkeling zo broodnodige speelgelegenheid (de grote stad met het drukke verkeer, de nauwe behuizing, etc.). In het spel ontwikkelt het kind zijn zintuigelijke en intellectuele functies op spontane wijze. Komt het dan in de school, dan wacht de grote klas, het stilzitten, het luisteren. Er is dan te weinig aandacht mogelijk voor het individuele kind en zijn ontwikkelingsbehoeften. Milieufactoren werken dus mede-bepalend op het niet-meekunnen, op de ontwikkeling van het intellectuele aanpassingsvermogen.

Daarnaast zien we een verschuiving in de maatschappelijke waardering en maatstaven. Er worden andere eisen gesteld aan de mens, dan voorheen. Tenslotte worden de problemen bij een zich moeizaam ontwikkelend kind eerder gevoeld en ook onderkend. Er vindt sneller dan voorheen afvoer plaats.

Vooraf ten aanzien van het vraagstuk der zwakbegaafden mogen we de verschuiving in maatschappelijke waardering niet uitschakelen. Het huidige arbeidsleven stelt hogere eisen; deze kinderen vinden minder gemakkelijk werk, dan vroeger en bovendien leeft er bij de ouders de duidelijke wens hun kinderen zo hoog mogelijk op de maatschappelijke ladder te zien. Kwamen de zwakbegaafden vroeger al gauw in een dienstje of bij een baas, tegenwoordig acht men dit gauw te min. Hier liggen problemen, die de school eveneens onder het oog heeft te zien.

De kinderen, die werkelijk qua aanleg zwakbegaafd zijn, vormen een ernstig probleem. In de eerste plaats moet de werkelijke zwakbegaafdheid door nauwkeurig psychologisch onderzoek worden vastgesteld ¹⁾.

Voorts zullen andere opleidingsmaatregelen ten aanzien van deze groep moeten worden genomen.

Het zwakbegaafde kind geniet onvolledig lager onderwijs in onze huidige school en wordt zonder enige juiste voorbereiding voor het maatschappelijk leven, dat hem wacht, in de maatschappij losgelaten.

De karakteristiek van dit kind vinden we als volgt beschreven bij Luning Prak: ²⁾

¹⁾ Dr. Th. Hart de Ruyter, Over Differentiatie tussen debilitas mentis en zwakbegaafdheid.

²⁾ De Polen van het Intellect, Scheltema en Holkema 1948, pag. 81 e.v.

„De eerste ernstige struikeling vindt bij dit mensentype al „plaats op de lagere school. Een kind met een intelligentiequotient van omstreeks 80, heeft op zijn 10de verjaardag het „verstandelijk niveau van 8 jaren en is dan ongeveer in staat „de leerstof van twee klassen te beheersen. Dit betekent „dus in de meeste gevallen, dat zulk een leerling herhaaldelijk „moet doubleren. Het intellectueel plafond, waartoe dit „kind kan stijgen, ligt zo ter hoogte van 10—11 jaar en veel „meer dan de leerstof van 4 jaren gaat er ook bij 8 jaren „schoolbezoek niet in, al bereikt zo'n zwakbegaafde leerling „nog wel eens de 5de of 6de klas. Tot het leren van een vak, „van een geschoold beroep, is hij zelden in staat. Zijn kost „moet hij verdienen met ruw en ongeschoold werk, zoals „landarbeid, transportwerk, een eenvoudig routinebaantje in „de fabriek. In een maatschappij met primitiever hulp- „middelen dan de onze, speelt de brute kracht en de lichame- „lijke prestatie een grote rol. En in een feodale of agrarische „samenleving was de handicap van dit mensenslag veel „kleiner. Nu heeft de machine grotendeels de rol van de „menselijke dommekracht overgenomen. Wie wel spieren „heeft, maar weinig hersens, kan zich nog handhaven bij „graven en spitten, ploegen en eggen, bij zwaar werk in de „mijnen, bij lossen en laden, bij sjouwen en transporteren. „In het steeds meer gemechaniseerde productie- en distri- „butieproces speelt de lichamelijke kracht een steeds kleinere „rol. En de tragedie dezer arbeiders is, dat hun economische „waarde na het 20ste jaar niet meer stijgt. Zulk een minder- „begaafde volwassene kan haast niets, wat een doorsnee „jongen- of meisje van 15 jaar niet even goed of beter kan „verrichten.

„Het is dus geen wonder, dat de werkloosheid in hun „gelederen vaak het ergste woedt.

„Voor meisjes en vrouwen is een verstandelijke achter- „stand ook een belemmering voor de aanpassing op school, „voor het werk in de maatschappij en de taak als huisvrouw „in een gezin. Toch vinden ze vaak iets makkelijker hun weg. „Immers, een groot gedeelte van het huishoudelijk werk „en van het vrouwenwerk als: boenen, schrobben, wassen, „poetsen, verzorgen van kleinvee, etc. valt binnen het „bereik van zwakbegaafde krachten. Anders wordt het, „wanneer deze zwakbegaafde meisjes zelf huwen en met „een klein inkomen de zorg voor vaak een groot gezin op

„zich nemen. Dan schieten ze ernstig te kort in overleg en „kunde, werken onpractisch, kunnen de kinderen niet be- „hoorlijk opvoeden en leiden, de kleren niet tijdig en knap „verstellen, geen goedkope en toch voedzame maaltijden „bereiden.

„De intellectuele zwakte doortrekt voorts het hele bestaan. „Bij jonge kinderen zien we als regel al laat en gebrekkig „praten, laat lopen, trage sociale aanpassing. In de school „vertoeven ze in een wereld, die niet voor hen is ingericht „en in het minst niet op hun behoeften is afgestemd. Zij „oogsten veel standjes, onvoldoendes en verwijten, en dragen „geringe vruchten van het theoretisch onderwijs mede. „Als ze de schoolbank hebben verlaten, lezen ze weinig „meer en schrijven bijna nooit.

„Het beperkt verstand heeft als correlaat een zeer gebor- „neerde belangstelling. Interesse voor personen uit hun „directe omgeving, voor de koe en de hond, voor de baas „of de mevrouw, voor eigen directe belevenissen, is er nog „wel, daartoe is de geestelijke energie toereikend. De vitale „neigingen en instincten: honger, dorst, sexualiteit werken „op volle kracht, maar de sociale en hogere tendenties „blijven op rudimentaire peil.

„Politiek en kunst, literatuur en hygiëne, historie en „wetenschap gaan hun vrijwel glad voorbij. Hun woorden- „schat is beperkt tot een paar duizend woorden. Het licht „der rede werpt maar zo nu en dan een straaltje in hun half- „duistere geest en zij leven volgens instinct, traditie en „routine. Hun gemis aan zelfkritiek is vaak roerend. Ze zijn „uiterst suggestibel, zowel ten goede als ten kwade. Wie „zich als hun leider opwerpt, kan door directe, persoonlijke „suggestie hen in elke richting meeslepen.”

Tot zover Luning Prak in zijn sombere schets van deze vrij grote groep in onze samenleving. Ik zou daaraan nog het volgende willen toevoegen:

De zwakbegaafde, die zich de stof van ten hoogste 4 à 5 klassen lagere school in veel langzamer tempo eigen maakt, leidt op school een armelijk en ongelukkig bestaan. Hij blijft keer op keer zitten en moet tot het 14de jaar worden meegesleept en bezig gehouden met leerstof, die hem in 't minst niet interesseert, omdat hij deze niet verwerken kan. Daarnaast leert hij in diezelfde school niets productiefs. Derhalve is verveling en onlust zijn deel. In plaats

van tot „cultuurmens” te worden, krijgt hij een tegenzin in cultuur. Hij leest niet of nauwelijks, hij kan weinig of niets ver-
vaardigen en zo zoekt hij de verveling te verdrijven in passief
vertier. Dat, wat hij had moeten leren: een of ander handwerk,
het hanteren van hamer, zaag, bijl; de besteding in productieve
vorm van de vrije tijd, het voeren van zijn huishouding, dat leert
hij niet. De geestelijk lege, de man die met de handen impro-
ductief is, wordt de prae-werkeloze, de prae-criminele, de cultuur-
loze, die de straten, de bioscopen, de vermaakscentra zal be-
volken, die kinderen zal krijgen, aan welke hij geen milieu, geen
opvoeding kan bieden, zoals nodig.

En onze school talmt, draalt, theoretiseert en doet nog steeds
haar plicht niet, om voor deze 35 à 40 % het roer om te gooien,
waarbij door goed gericht psychologisch onderzoek deze groep
wordt geschift en ondergebracht in afdelingen met langzamer
werktempo, met progressief onderwijs programma, met veel
handenarbeid, onderwijs in maatschappelijke kundigheden, in
nijverheid en huisvljijt. Het vergt teveel tijd, om in het kader
van deze lezing een dergelijk schoolprogramma in extenso te
projecteren, maar een dergelijk schooltype zou prophylaxe zijn
tegen veel mislukking, die hoge kosten meebrengt voor vorming
buiten schoolverband, welke zich pijnigt met de vraag, hoe deze
ongrijpbaren te grijpen en te activeren. De school als „cultuur-
brengster” heeft hier in wezen de eerste taak. Dan moet het
afgelopen zijn met het zitten blijven, dan mogen ze niet meer
geëtiketteerd worden met „dom”, „lui”, „onwillig”.

De gemiddelde zwakbegaafde is de door de school hopeloos
ontmoedigde. Ze konden er „met hun pet niet bij” en hebben
het voorgoed opgegeven ergens bij te kunnen.

Over de andere rubrieken zal ik kort zijn. Zij worden momenteel
min of meer onderkend, zij het nog niet in voldoende mate.

De ontwikkelingsvertraagden, de niet school- en werkrijpen,
deraileren reeds direct bij het schoolbegin. Wat verstaan we
onder niet-schoolrijp-zijn en hoe ontstaat dit verschijnsel?

In het voorgaande bespraken we reeds, dat goed spelen voor
de ontwikkeling van het kind zo belangrijk is. Nu heeft menig
kind niet de volle gelegenheid gehad tot spel, hetzij door ongunstige
sociale omstandigheden, hetzij door kinderziekten met wat
langdurige nasleep. Voorts kan foutieve opvoeding de oorzaak
zijn. Het kind, dat in zijn spelontwikkeling gestoord wordt door
teveel bemoeienis van de ouderen, door teveel verbod, door
vormen van verwenning of verwaarlozing, neigt, al naar gelang

van zijn type, tot een opgeven van spelactiviteit, of tot aggressief gedrag jegens de omgeving, waardoor het productieve spel verstoord wordt.

De spelontwikkeling culmineert bij het kind in de zg. constructieve spelphase, die het kind moet passeren, om leer-rijp te worden ten aanzien van de schoolstof. Naast de exogene oorzaken, die de ontwikkeling kunnen vertragen, kunnen ook endogene oorzaken een rol spelen, nl. een trage ontwikkelingsgang van het gehele kinderlijke organisme, een lang blijven sluimeren van de vermogens b.v.

Tot op heden heeft men foutievelijk verondersteld, dat een onrijpheid in de school vanzelf wel zal bijtrekken. Dit is onjuist gebleken. Het niet-schoolrijpe kind, dat b.v. aan de constructieve spelphase nog niet toe was, waardoor vorm- en ruimte-bewustzijn nog onvoldoende tot ontwikkeling zijn gekomen, ziet zich in de school, waar het moet leren lezen (vormen en „gestalten” onderscheiden), schrijven (vormen nabootsen) en rekenen (denken in verhoudingen), voor een veel te zware taak geplaatst. Het resultaat is: onmiddellijke ontmoediging, terwijl de inhoud van het onderwijs direct de bevassing te boven gaat. Het kind voelt zich ongelukkig, dwaalt weg met de gedachten, vlucht in ziekte of in fantasie; het wordt ongedurig of recalcitrant.

Hier zien we gewoonlijk dan direct een toename van de ontwikkelingsvertraging intreden, die na veel tobben dikwijls eerst in de latere jeugd jaren geheel overwonnen wordt.

De aanpak van dit soort kinderen in de school en thuis, is gewoonlijk glad verkeerd. Men neigt ertoe deze kinderen te laten voelen, dat ze achter zijn en niet meekunnen. (Er zijn toch gevallen bekend, waar de juffrouw in de eerste klasse het bord met een streep in tweeën verdeelt en aan de ene kant opschrijft een rijtje met namen van de „knappe kinderen”, aan de andere kant een rijtje met namen van de „domme kinderen”, waarschijnlijk in de veronderstelling, dat dit de „dommen” zal stimuleren beter hun best te doen! Ze bereikt het tegendeel: deze kinderen geven het op en worden ontmoedigd.)

Voorts tracht men de kinderen vooruit te helpen door extra sommetjes te laten maken, extra met lezen lastig te vallen, wat niets helpt. Want, als de fundamenteen ontbreken, (hier de rijpheid der waarneming) is alle lezen en rekenen tevergeefs. Men bereikt met extra belasting het tegendeel van wat men beoogt: achteruitgang, in plaats van vooruitgang.

In de meeste gevallen zien we een duidelijke tegenzin in leren

en werken ontstaan, die eenmaal gewekt, moeizaam te overwinnen is. Vaak ontwikkelen kinderen op grond van deze tekorten nog allerlei gedragsmoeilijkheden, die er niet zouden zijn, indien de school in staat zou zijn de kinderen naar behoren op te vangen en de spelphase wat te verlengen en zodoende de kleuterontwikkeling te completeren.

Elke vorm van foutieve aanpak, waarbij ontwikkelingsstilstand en gedragsmoeilijkheden dreigen, brengt schade met zich mee voor dikwijls vele jaren, zo niet het gehele mensenleven. De school kan het „schooltrauma”, dat elk kind bij de intrede in de school min of meer te verwerken krijgt, bij het niet-schoolrijpe kind zodoende zozeer versterken, dat het bijkans ongeneeslijk wordt. Dit kan voorkomen worden bij een goede selectie van de kinderen bij de intrede in de school, waarna twee typen klassen voor de kinderen openstaan: de leerklassen voor de schoolrijpen, de „speel-leerklassen” voor de niet schoolrijpen.

Daar de mens tegenwoordig vele belangrijke jeugdijaren in de school doorbrengt, en de jeugdperiode toch de levenshouding van de volwassene grotendeels bepaalt, moet het belang van goedopvangen van de jeugd in de school niet onderschat worden als basis voor de geestelijke gezondheid van de volwassene. Schooltegenzin sluit het kind af voor de opname van de cultuurgoederen, een onjuist behandelen van de niet-schoolrijpe, heeft tot resultaat een schijnbaar-zwakbegaafde. Dit betekent dus, dat het onderwijs de plicht heeft, de kinderen de juiste voor hen bereikbare stof te bieden en met de juiste hulpmiddelen te ontwikkelen, zodat ze de stof kunnen opnemen. Er moet bij het vinden van de hulpen leermiddelen veel meer worden uitgegaan van het biologisch rijpheidsniveau van het individuele kind, niet van het „theoretisch gemiddelde”. De kinderstudie en het exacte psychologisch onderzoek, moet derhalve mede ten grondslag liggen aan schoolorganisatie en didactiek. Wat voor de ontwikkelingsvertraagden geldt, is in nog sterkere mate van kracht voor de kinderen met partiële defecten als: de woordblinden, de kinderen met rekenzwakte, met constructieve apraxie, etc. Gedeeltelijk valt deze groep samen met die in de vorige rubriek, nl. voor zover deze partiële storingen berusten op vertraagde ontwikkeling. Er is echter een groep, waarbij de uitvalsverschijnselen berusten op een werkelijk organisch deficit. Deze kinderen moeten tijdig worden ondergebracht in de scholen voor kinderen met partiële defecten, die nu gelukkig in groteren getale kunnen worden opgericht, dank zij het nieuwe K.B. op het B.L.O. van December 1949.

Uit dit alles blijkt, dat de school het zonder de gespecialiseerde schoolpsycholoog ¹⁾ eigenlijk niet meer zal kunnen stellen. Temeer, omdat er nog een ander vraagstuk belangrijk is, nl. dat van het onderwijs, dat na het aflopen der lagere school moet worden gevolgd. Het is een algemeen erkend euvel, dat meer kinderen naar de Middelbare school en zelfs naar het Hoger Onderwijs worden gestuurd, dan verantwoord is. En toch gaan we vrolijk voort, tegen beter weten in, om zoveel mogelijk kinderen klaar te stomen. Het gevolg van dit alles is het reeds meermalen genoemde euvel van het zitten blijven, dat zo kostbaar is niet alleen, maar zulke ongewenste psychische gevolgen kan hebben voor de betrokkene. De vraag is: waar moeten we met al die halve- en hele intellectuelen naar toe? Is er nog niet steeds sprake van die overschatting van het intellect tegenover de arbeid met de handen? Is het niet beter een goede behanger met een goed stuk brood te zijn, dan een armelijke kantoorklerk?

Men vergeet de zo innige relatie tussen hand en intellect; men vergeet, dat de hand mede het intellect ontwikkelt!

Er dreigt een tekort aan geschoolde vaklieden, een teveel aan „half-intellectuelen”, die bovendien nog rondlopen met het minderwaardigheidsgevoel van aan hun te hoog gegrepen aspiraties niet te hebben kunnen voldoen!

Het meisje met middelmatige capaciteiten, dat zich met overmatig hard werken door een gymnasium heen worstelt, wordt in wezen naar lichaam en geest bedreigd.

Goede schoolkeuze is voorwaarde voor een gunstige ontplooiing der beschikbare krachten. Met een variant op „de juiste man op de juiste plaats”, kunnen we hier zeggen: zet het kind op de school, waarop het hoort en verg niet meer van zijn krachten, dan het naar aanleg en rijpingsniveau kan opbrengen. De schoolpsycholoog zal door steeds betere onderzoekingsmethoden deze juiste plaatsing moeten helpen bevorderen en er zal een strijd aangeboden moeten worden tegen misplaatste eerzucht der ouders en de quantiteitseerzucht van lagere scholen, die per jaar een zo hoog mogelijk percentage geslaagden wil afleveren.

Het is mij uit eigen ervaring gebleken, dat de schoolpsycholoog nog een andere mooie taak in de school heeft: nl. de richtlijnen te

¹⁾ De gespecialiseerde schoolpsycholoog zal een functionaris worden, die wel een geheel aparte opleiding zal moeten genieten. Over de eisen, waaraan een dergelijke opleiding moet voldoen, zal ik graag later elders uitvoeriger refereren.

onderzoeken en aan te geven, voor de methoden volgens welke het kind zich ontwikkelen kan. De „denkpsychologie” heeft, dank zij de arbeid van het Nutsseminarium voor Paedagogiek in Amsterdam, reeds haar invloed op de didactiek doen gelden. Er is echter meer:

Wanneer b.v. een kind rekenen moet leren, moet er worden nagegaan, of dit voor het betrokken kind motorisch, dan wel visueel moet geschieden. Bij retardaties en leerstoringen (en elk kind staat op elk moment aan het optreden daarvan bloot), is ons gebleken, dat door middel van het ontwerpen van materiaal, dat de achtergebleven en aan de leerstoring ten grondslag liggende functies stimuleert, de achterstand gaandeweg opgeheven wordt, doordat men dan de bodem bereidt, waarop het onderwijs wortel kan schieten.

We staan in dit opzicht aan het begin van een nieuw terrein voor research en ik meen, dat de onderwijsvernieuwing eerst met medewerking van het op exacte basis verrichte en uitgebalanceerde psychologisch en paedagogisch onderzoek, werkelijk efficiënt kan worden.

De vraag is, hoe al deze wensen te verwerkelijken en dan moge ik pleiten voor de instelling van schoolpsychologische diensten, naast de schoolartsendiensten, hoewel in nauwe samenwerking daarmee. Deze diensten moeten de kinderen 3 × onderzoeken:

1. bij het schoolbegin voor bepaling van al of niet schoolrijpheid, debilitas, etc.,
2. in de 4de klasse (voor bepaling van al of niet zwakbegaafdheid),
3. in de 6de klasse in verband met de keuze van de verdere opleiding.

De kinderdeskundigen zullen aan de Universiteit hun opleiding moeten genieten, waarbij de kinderstudie, het leren beheersen van de experimenteel-psychologische methoden, de studie der paedagogiek en psychopathologie van het hoogste belang is.

De school-psychologische diensten kunnen voorts niet bestaan uit slechts één enkele functionaris, maar moeten naar gelang van het aantal scholen in een gemeente uit verscheidene deskundigen met hun assistenten bestaan, terwijl ook de jeugdpsychiaters in nauwe samenwerking moeten worden ingeschakeld. ¹⁾ Kostbaar, zal men zeggen. Is prophylaxe echter ooit te kostbaar?

¹⁾ Als voorbeeld zweeft mij hier de Schoolpsychologische Dienst in Kopenhagen voor ogen.

Het onderwijs zal ermee gebaat zijn, doordat de groepen homogener worden; het zitten blijven (immers zo kostbaar) zal tot een minimum kunnen worden beperkt, menig mensenleven gelukkiger zijn, terwijl het maatschappelijk probleem van de met deraillement bedreigde jeugd, gereduceerd zal worden.

Een goede schoolorganisatie, die de door het onderzoek gedifferentieerde jeugd op de juiste wijze opvangt, een verantwoorde didactiek, een uitgaan van de structuur van het kind, zijn hiertoe dringend nodig.

De lagere school moge binnen haar muren de speelleerklasse opnemen, voor de nog-niet-rijpen. Ze moge ambachts- en huishoudklassen binnen haar muren bouwen, zodat zij zich splitsen kan in leer- of opleidingsschool en „voorbereidende maatschappij-school”, die door haar progressief project-onderwijs arbeidsvreugde brengt aan de zwakbegaafde en de vaardigheden, die voor een maatschappelijke aanpassing nodig zijn.

Tenslotte moge een goede selectie voor school en beroep, naast een meer „organisch gerichte” didactiek het kind te hulp komen.

Dit vergt ten slotte een totaal andere opleiding der leerkrachten, dan thans het geval is.

Onze school bergt de cultuurdragers van morgen.

Hoe eerder er voorzieningen worden getroffen, hoe beter. De geestelijke volksgezondheid van de toekomst ligt grotendeels in de handen van de school van heden.

LAGERE-SCHOOLPRESTATIES VAN HET OUDSTE KIND UIT HET GEZIN

DOOR

J. MOOIJJAART.

Is de oudste uit een gezin, wat schoolprestaties betreft, in gunstiger positie dan de jongeren door meer hulp van de ouders, dan wel in minder gunstige positie, doordat de jongeren reeds op schoolprestaties door de ouderen voorbereid worden?

Het hier te bespreken onderzoek wil een voorlopige bijdrage leveren tot beantwoording van deze vraag. Vooropgesteld zij, dat hier slechts een eerste greep wordt gedaan; bij de bespreking zal blijken, dat op meerdere punten een nauwkeuriger analyse gewenst zou zijn.

Het vraagstuk, dat de betekenis behandelt van de plaats in de leeftijdsrij voor de psychische ontwikkeling in het algemeen, is zeer gecompliceerd. ¹⁾ Mijn onderzoek betreft dan ook maar enkele facetten van dit uitgebreide probleem.

Onderzocht werden de resultaten der ll. van het 4e, 5e en 6e leerjaar van een school voor g.l.o. aan de rand van een grote stad. Naar de indeling van Taussig kunnen we zeggen, dat 90 % van de kinderen uit gezinnen komt, waarvan de vaders geschoolde en halfgeschoolde arbeiders zijn, terwijl we de resterende 10 % bij de ongeschoolde arbeiders of bij de ambtenaren en intellectuelen vinden.

Voor dit onderzoek ziet de verdeling van deze ll. er als volgt uit:

Oudsten	:	57,	waarvan	26	jongens	en	31	meisjes.
Jongeren	:	80,	"	46	"	"	34	"
Enigen	:	8,	"	4	"	"	4	"
Standaardgroep:		145	"	76	"	"	69	"

Het is duidelijk, dat deze getallen geen absolute conclusies toe zullen laten; daarvoor zouden de aantallen pp. vele malen zo groot moeten zijn. Om de 2 eerstgenoemde groepen zo zuiver mogelijk te houden heb ik de enige kinderen in een afzonderlijke groep ondergebracht. Aan de uitkomsten van de 8 enige kinderen kunnen we zeker geen enkele conclusie verbinden. Het onderzoek zou aan waarde winnen, als de groep der jongeren gesplitst was in afdelingen van kinderen, die naar het geboortenummer tweede, derde enz. waren. Mijn materiaal liet deze splitsing echter niet toe, daar de aantallen dan te gering zouden worden. Ter vergelijking met de oudsten meende ik deze verzamelgroep der jongeren wel te mogen gebruiken.

Bij de bespreking maken we onderscheid tussen de z.g. schoolvakken Lezen, Taal, Rekenen, Vad. Gesch., Aardrijkskunde en de motorische vaardigheden Schrijven, Teken en Lich. Oef.

Als we ons vooraf de situatie van de oudste in het algemeen nog even voor ogen trachten te stellen, kunnen we wijzen op de mogelijkheid, dat de ouders bij hun eerstgeborene meer fouten in de opvoeding zullen maken dan bij de volgende kinderen. In sommige delen van ons land noemt men de oudste dan ook wel de paedagogische broddellap. Vele ouders zullen bij hun

¹⁾ Zie hierover Prof. Dr. M. J. Langeveld: Inl. tot de Studie der Paed. Ps. van de Middelbare-schoolleeftijd, 3e dr., bl. 76 e. v.

eerste kind sterk het gevoel hebben de opvoeding in de puntjes te moeten verzorgen, zullen daardoor te vaak ingrijpen, terwijl bij de volgende kinderen het motto „laat maar gaan” meer zal gelden. Ouders, die steeds ingrijpen, te veel steun geven, kunnen moeilijk verwachten, dat hun kind zelfstandig wordt. Zij willen iedere wens van het kind voorkomen; alles wordt voor het kind door de ouders opgelost. Vaak ook hebben ouders bij hun eerste kind een korter of langer tijd nodig om zich op de nieuwe toestand in te stellen, nl. de situatie van het vader- of moederzijn. Vooral bij de eerstgeborene is men wel eens te zeer overtuigd van de volkomen hulpeloosheid van het kind. Geestelijk wordt dan het proces van liefkozing te lang voortgezet. Voor het kind is dan het appèl om de situatie van het kleinzijn te verlaten zeer gering. Groot worden betekent voor zo'n kind het afstand doen van een periode, die eigenlijk erg prettig en makkelijk is. Deze kinderen zullen het leven niet als opgave gaan zien en dit zal van betekenis zijn voor de gehele psychische ontwikkeling. Ook voor de schoolvakken en motorische vaardigheden zal dit een minder gunstige invloed hebben. Er zijn echter ook factoren, die de vorderingen der oudsten stimuleren, zoals bij de bespreking van dit onderzoek zal blijken.

Om de prestaties voor de verschillende vakken te meten kan men aan de ll. eenmaal werk opgeven en na beoordeling heeft men dan de gegevens. Aan deze manier is het grote bezwaar verbonden, dat de geluksfactor te groot is. Daarom leek het me beter het gemiddelde te bepalen van de cijfers, die gedurende een periode van ± 20 maanden door de ll. zijn behaald. Het bovengenoemde bezwaar is dan geheel opgeheven. Wel zijn er verschillende andere bedenkingen tegen deze schoolcijfers in te brengen. Niet graag zou ik in alle opzichten het cijfer verdedigen. Voor de goede gang van zaken is het m. i. met onze grote klassen echter wel nodig, dat de onderwijzer voor zichzelf aantekeningen maakt over de prestaties van zijn ll. en als we daarvoor cijfers gebruiken als waardemeters, lijkt me dit een praktische oplossing zonder de cijfers hoger aan te slaan dan „dat er wel wat voor te zeggen is”. Voor mijn onderzoek maakte ik van deze cijfers gebruik. Naast het zo juist genoemde voordeel van de langere periode, waarover de gegevens zich uitstrekken, is op deze manier ook het subjectieve element, dat in ieder cijfer zit, vrij sterk teruggedrongen, doordat meerdere onderwijzers aan het zo ontstane gemiddelde hebben meegewerkt. Deze leerkrachten, die

door hun langdurige samenwerking een team vormen, legden bij de beoordeling der prestaties zoveel mogelijk gelijke maatstaven aan.

In verband met de omvang van dit artikel zullen we hier alleen bespreken de aantallen onvoldoende cijfers ¹⁾. Nadat we voor iedere ll. de gemiddelde cijfers hadden bepaald, kon de volgende tabel worden opgesteld (alles wat beneden de 6 kwam, is als onvoldoende gerekend):

Tabel I. *Aantallen onvoldoendes in procenten.*

Jongens en meisjes	Lezen	Taal	Rekenen	Vad. Gesch.	Aandr.	Schoolvakken
Oudsten (57)	3,5 %	12,2 %	12,2 %	10,5 %	14 %	10,5 %
Jongeren (80)	11,2 %	27,5 %	36,2 %	22,5 %	26,2 %	24,7 %
Enigen (8)	0 %	25 %	25 %	12,5 %	0 %	12,5 %
Standaardgr. (145)	7,5 %	21,3 %	26,2 %	17,2 %	20 %	18,4 %

In de betere resultaten van de oudsten zullen we de grotere belangstelling van de ouders voor het onderwijs moeten veronderstellen en de stimulans, die van deze interesse uitgaat. Ook het feit, dat de oudste tegenover de jongere zijn prestige heeft hoog te houden, zoals in het reeds aangehaalde boek van Prof. Langeveld wordt opgemerkt, zal zijn prestaties op school gunstig beïnvloeden en zeker bij de z.g. „leervakken” geschiedenis en aardrijkskunde. Dat we bij Taal ook een voorsprong der oudsten krijgen ²⁾, kan verklaard worden uit het feit, dat de ouders met hun oudste kind het meeste redeneren en dit oefent het uitdrukkingsvermogen in taal van het kind. Wel moet hierbij

¹⁾ Bij het onderzoek stelden we ook grafieken op van de gemiddelde cijfers. De conclusies, welke we hieruit konden trekken, kwamen vrijwel overeen met die van de tabellen uit dit artikel.

Verder lieten we de kinderen met tussenuurruimten van ong. een maand naast de gewone schoolopstellen zonder enige aanwijzing schriftelijk ook iets vertellen over „Bij ons thuis”, „Mijn broertjes en zusjes”, „Voor ik 's morgens naar school ga”. Zo kregen we in de gezinnen, die we overigens alle drie jaar of langer kenden, vaak aardige kijkjes. Als deze opstellen niet genoeg gegevens voor dit onderzoek bevatten, probeerden we door een praatje met de ll. onder vier ogen of door een gesprek met de ouders een beter inzicht in de situatie te krijgen. Op deze manier trachtten we enigszins tot een totaalbeeld der pp. te komen.

²⁾ De berekening der gemiddelden gaf hier zelfs het grootste verschil ten gunste van de oudsten.

bedacht worden, dat vooral op een lagere school taalonderwijs niet enkel oefening in het uitdrukken der gedachten is; ook het zuiver schrijven vormt een belangrijk deel van het taalonderwijs. Waarschijnlijk zou het verschil in taalprestaties tussen oudsten en jongeren nog meer in het voordeel van de eersten uitvallen, wanneer taalonderwijs zuiver spreekonderwijs was.

De betere rekenprestaties zullen voor een groot deel te danken zijn aan de grote accuratesse, — zo belangrijk voor cijferwerk — welke we vaak bij oudste kinderen waarnemen. Een der oorzaken van deze nauwkeurigheid zal zeker te vinden zijn in het steeds op de vingers gekeken worden door de ouders.

Uit gesprekken met ouders is me meermalen gebleken, dat er met de oudsten veel meer wordt meegeleerd dan met de jongeren. Het nieuwtje van een schoolgaand kind te hebben is er af, wanneer de jongeren op school komen en bovendien worden de werkzaamheden voor de ouders steeds groter met het opgroeien van meer kinderen. Doordat vele ouders hun kinderen, die op de middelbare school gaan, niet kunnen helpen, zullen de oudsten op die school wellicht niet de voorsprong hebben, welke bij dit onderzoek naar voren komt. Bij het advies, dat de lagere school aan de ouders moet geven over de verdere studie van hun kinderen, zal het verstandig zijn hier enigszins rekening mee te houden.

Hieronder volgen de tabellen, waarin de resultaten van jongens en meisjes afzonderlijk zijn aangegeven.

Tabel II. *Aantallen onvoldoendes in procenten.*

<i>Jongens</i>		Lezen	Taal	Rekenen	Vad. Gesch.	Aardr.	Schoolvakken
Oudsten	(26)	3,8 %	7,6 %	11,5 %	7,6 %	11,5 %	8,4 %
Jongeren	(46)	19,5 %	34,7 %	30,4 %	23,9 %	21,7 %	26 %
Enigen	(4)	0 %	50 %	25 %	0 %	0 %	15 %
Standaardgr.	(76)	13,1 %	26,3 %	23,5 %	17,1 %	17,1 %	19,4 %

Tabel III.

Meisjes

Oudsten	(31)	3,2 %	16,1 %	12,9 %	12,9 %	16,1 %	12,2 %
Jongeren	(34)	0 %	17,6 %	44,1 %	20,5 %	32,3 %	22,9 %
Enigen	(4)	0 %	0 %	25 %	25 %	0 %	10 %
Standaardgr.	(69)	1,4 %	15,9 %	28,9 %	17,3 %	23,1 %	17,3 %

Verschillende interessante maar voor ons onderzoek van geen belang zijnde conclusies zullen we in dit artikel buiten beschouwing laten. In verband met ons onderwerp blijkt uit deze tabellen, dat het verschil tussen oudsten en jongeren bij de jongens groter is dan bij de meisjes. Van de stamhouder worden de vorderingen in de school door de ouders met groter aandacht gevolgd en daardoor gestimuleerd dan die van de oudste dochter. In deze gezinnen ligt de „studie” van de oudste zoon de ouders nader aan het hart dan die van de oudste dochter. We kunnen hier niet ieder vak afzonderlijk bespreken, alleen over Taal willen we opmerken, dat het grote verschil in aantallen onvoldoendes bij oudste jongens en oudste meisjes (7,6 % en 16,1 %) doet veronderstellen, dat met de oudste jongen in de gezinnen meer wordt gepraat dan met het oudste meisje. De vader trekt er bv. op vrije Zaterdagmiddagen vaak met de oudste zoon op uit. Dan zal het conversatievermogen van de oudste zoon zeker geoefend worden. Voor de oudste dochter was de gelegenheid voor deze oefening veel minder duidelijk aan te wijzen, zoals bleek uit meerdere gesprekken. Deze laatste zal vooral in het betreffende maatschappelijke milieu meer voor huishoudelijke arbeid worden ingeschakeld.

De invloed, die het milieu op het kind uitoefent, is o. a. afhankelijk van de aard en de samenstelling van dat milieu. Bij dit onderzoek is het dus van belang de verschillende milieus na te gaan. Door het vrij homogene sociale karakter van de gezinnen hebben we enigszins een eenheid voor onze pp. Ook is het van belang, hoe groot de gezinnen zijn. Daarom heb ik onderscheid gemaakt tussen de zg. kleinere en grotere gezinnen. De kleinere tellen 2 of 3 kinderen, de grotere 4 of meer. Dit onderscheid zou bij grotere aantallen pp. meer gedifferentieerd moeten zijn.

Het is eveneens van grote betekenis na te gaan, hoe lang de oudste enig kind is geweest. Is dit gedurende een lange periode het geval, dan zal deze oudste zeker de kenmerken dragen van het enige kind, aannemende dat deze kenmerken bestaan. In mijn indeling van kleinere en grotere gezinnen meende ik tevens het onderscheid op te vangen tussen kinderen, die gedurende 3 à 4 jaar enig kind zijn geweest en hen, bij wie dit korter het geval was. Bij een jongen van 11 jaar, die 3 of meer broertjes of zusjes heeft, mogen we aannemen, dat hij niet lang alleen is geweest, terwijl dit bij een jongen van 11 jaar, met 1 of 2 broertjes of zusjes, doorgaans wel zo zal zijn.

De groep van 57 oudsten valt dan uiteen in:
 35 oudsten uit gezinnen van 2 of 3 kinderen en
 22 " " " " 4 of meer kinderen.

Als we uit Tabel I de percentages van de oudsten nemen en deze uiteen laten gaan in die van oudsten van 2 of 3 en oudsten van 4 of meer, krijgen we:

Tabel IV. *Aantallen onvoldoendes in procenten.*

Jongens en meisjes	Lezen	Taal	Rekenen	Vad. Gesch.	Aardr.	Schoolvakken
Oudsten van 2 of 3 (35)	0 %	11,4 %	8,5 %	5,7 %	11,4 %	7,4 %
Oudsten van 4 of meer (22)	9 %	13,6 %	18,1 %	18,1 %	18,1 %	15,4 %
Alle oudste j. en m. (57)	3,5 %	12,2 %	12,2 %	10,5 %	14 %	10,5 %

Het verschil ten gunste van de oudsten uit de kleinere gezinnen kunnen we toeschrijven aan de grotere zorg, die hier aan de kinderen in het algemeen besteed kan worden en ook bij de schoolzaken tot uiting komt. Ook moeten we hierbij rekening houden met de mogelijkheid, die door meerdere onderzoekers naar voren wordt gebracht, dat de spruiten uit kinderrijke gezinnen minder intelligent zouden zijn dan die uit kinderarme gezinnen. De vraag, of dit ook geldt voor de eerstgeborenen uit die gezinnen zou n. a. v. deze tabellen bevestigend beantwoord kunnen worden.

Dat de taalprestaties weinig verschil te zien geven, kan zijn oorzaak vinden in het feit, dat in kleinere gezinnen door de ouders wel meer met de oudsten wordt gepraat, maar daartegenover staat, dat de oudste in de grotere gezinnen meer met broertjes en zusjes zal overleggen en een voorbeeld van zuiver spreken zal willen geven. Door deze twee omstandigheden komen de resultaten in uitdrukkingsvermogen dicht bij elkaar.

Een voor de hand liggende, maar buiten ons onderzoek vallende, opmerking zou kunnen zijn, dat het met de gegevens uit Tabel IV vóór ons nog geenszins is uitgemaakt, dat kinderen uit grotere gezinnen voor de maatschappij minder nuttig zijn, of het minder ver in de wereld brengen. Daarvoor spelen andere factoren dan schoolprestaties mede een rol.

In „Het eenige kind” van Dr. D. Arn. v. Krevelen vinden we de volgende verdeling der motoriek: statische, vaardigheids- en uitdrukkingmotoriek in engere zin. Vooral de statische motoriek is diep persoonlijk: een acteur herkent men vaak alleen al aan zijn bewegingen en manier van lopen. De vaardigheidsmotoriek zal het meest vatbaar zijn voor oefening, hoewel bv. iedere jongleur er toch ook weer zijn speciale aanpak op nahoudt. We mogen echter aannemen, dat de vaardigheidsmotoriek door het milieu beïnvloed wordt. Een jongen kan de vaardigheid om een bal op te vangen vergroten door vaak met een bal te spelen.

Op gelijke wijze als bij de besproken schoolvakken heb ik van dezelfde 145 ll. de gemiddelde cijfers berekend van Schrijven (detailmotoriek), Teken en Lich. Oef. (grote motoriek). Deze verdeling van de motoriek gaf Prof. Langeveld in een van zijn colleges. De volgende tabellen geven de uitkomsten weer:

Tabel V. *Aantallen onvoldoendes in procenten.*

<i>Jongens en meisjes</i>		Schrijven	Teken en	Lich. Oef.	Motoriek
Oudsten	(57)	7 %	14 %	17,5 %	12,8 %
Jongeren	(80)	25 %	12,5 %	8,7 %	15,4 %
Enigen	(8)	12,5 %	0 %	0 %	4,2 %
Standaardgr.	(145)	17,2 %	12,4 %	11,7 %	13,8 %

Tabel VI.

<i>Jongens</i>					
Oudsten	(26)	11,5 %	7,6 %	19,2 %	12,8 %
Jongeren	(46)	39,1 %	10,8 %	10,8 %	20,2 %
Enigen	(4)	25 %	0 %	0 %	8,3 %
Standaardgr.	(76)	28,9 %	9,2 %	13,1 %	17,1 %

Tabel VII.

Oudsten	(31)	3,2 %	19,3 %	16,1 %	12,9 %
Jongeren	(34)	5,8 %	14,7 %	5,8 %	8,8 %
Enigen	(4)	0 %	0 %	0 %	0 %
Standaardgr.	(69)	4,3 %	15,9 %	10,1 %	10,1 %

Bij schrijven zien we de oudsten een flinke voorsprong behalen op de jongeren. De grotere accuratesse der oudsten zal hier zeker meespreken. De meisjes, niet alleen de oudste, brengen het er in deze detailmotoriek veel beter af dan de jongens (verg. standaardgroepen 28,9 % en 4,3 %). Het verschil tussen oudsten

en jongeren is bij de jongens veel groter dan bij de meisjes.

Wat Tekenen betreft, hierbij moeten we op deze leeftijd der II. niet te veel denken aan een schoonheidsuiting. Het resultaat van de tekening is nog sterk afhankelijk van de vaardigheid van de tekenaar. De oudste jongens tekenen veel beter dan de oudste meisjes. De eersten, die zich vaak alleen moeten vermaken, als de broertjes of zusjes nog te jong zijn, oefenen zich thuis vaak in tekenen en handenarbeid, terwijl de oudste meisjes dan door moeder aan het werk gezet worden.

Het cijfer voor Lich. Oef. drukt de vaardigheid uit voor verichtingen in de gymnastiekzaal als ook prestaties in het spel, terwijl eveneens rekening is gehouden met het al of niet behalen van een zwemdiploma. Hierbij zijn dus zowel de statistische als de vaardigheidsmotoriek van belang. De jongeren zijn nu ver in het voordeel. Twee redenen kunnen we hiervoor aanvoeren: in de eerste plaats zal bij de oudsten de invloed te merken zijn van het in het begin van dit artikel aangeduide te lang volgehouden proces van geestelijke liefkozing door de ouders en ook zal het jongere kind zijn vaardigheidsmotoriek meer oefenen door het spelen op straat bv. terwijl de oudste jongen boodschappen voor zijn moeder doet en het oudste meisje huis-houdelijke bezigheden aan de hand heeft.

In de volgende tabel zien we weer de percentages onvoldoendes uit de kleinere en de grotere gezinnen.

Tabel VIII. *Aantallen onvoldoendes in procenten.*

Jongens en meisjes	Schrijven	Tekenen	Lich. Oef.	Motoriek
Oudsten van 2 of 3 (35)	8,5 %	11,4 %	14,2 %	11,4 %
Oudsten van 4 of meer (22)	4,5 %	18,1 %	22,7 %	15,1 %
Alle oudste j. en m. (57)	7 %	14 %	17,5 %	12,8 %

De oudste uit het kleinere gezin schrijft slechter dan die uit het grotere, terwijl hij bij de middengrote en de grote motoriek aan de top gaat. Het minder goed schrijven van de oudste uit het kleine gezin kan zijn oorzaak hebben in het feit, dat hij vrij lang enig kind is geweest en meerdere onderzoekers noemen onhandigheid een typisch kenmerk van het enige kind. Dat het bij tekenen en lich. oef. deze achterstand heeft ingelopen door meer oefening, waartoe de oudste uit een groot gezin veel minder

gelegenheid heeft, is uit de tabel af te lezen. Juist bij het begin van het schrijfonderwijs op 6 à 7-jarige leeftijd zijn de kenmerken van het enige kind nog het duidelijkst en van meerdere oefening in schrijven in latere jaren door de oudste uit een klein gezin bleek me bij navraag niets, terwijl de gelegenheid daartoe voor tekenen en behendigheidsspelen wel was aan te wijzen.

Als we ons afvragen, of er tussen de „schoolvakken” en de motorische vaardigheden verband bestaat, kunnen we zeggen, dat de detailmotoriek in nauwe correlatie staat met de prestaties bij de „schoolvakken”. Deze laatste en de grote motoriek zijn onafhankelijk van elkaar.

Samenvattend kunnen we voor deze 145 ll. vaststellen, dat de eerstgeborenen bij de „schoolvakken” en bij schrijven betere resultaten bereiken dan de jongeren; bij de grote motoriek zijn de laatstgenoemden in het voordeel.

De oudste kinderen uit kleinere gezinnen leveren betere prestaties dan die uit grotere gezinnen zowel bij de „schoolvakken” als bij de motorische vaardigheden tekenen en lich. oef.; bij schrijven heeft de eerstgeborene uit het kinderrijke gezin echter een voorsprong.

Dit onderzoek moge opnieuw aangetoond hebben, hoe belangrijk het voor een onderwijzer is op de hoogte te zijn van de huiselijke omstandigheden zijner leerlingen. Dit komt niet alleen de beoordeling van het werk ten goede, maar dan zal hem de psychische structuur van zijn pupillen ook beter voor ogen staan, waardoor hij met meer bekwaamheid de taak der opvoeding op zich kan nemen.

TIJDSCHRIFTEN.

Ons Eigen Blad (red. Fr. S. Rombouts). Uitg.: R.K. Jongensweeshuis, Tilburg. No. 18 (jrg. 34).

„Enkele notities over opvoeding tot Misofferbeleving en Kerkelijk leven” (Fr. E. v. d. Linde), en „Twee andere reacties” (D. te P. en Br. Ambrosius) behandelen de vraag of de kinderen het Misoffer kunnen begrijpen en beleven.

No. 19 (jrg. 34).

A. Wolffenbuttel geeft in zijn art. „Twee keer de Tien Geboden” zijn ideaal van godsdienstonderwijs, nl. goed vertellen. W. Laarakker pleit voor voortgezette, vrije studie bij de onderwijzers, die in functie zijn.

No. 20 (jrg. 34).

Ad Latus schrijft over de opvoedkundige betekenis van het dansen van een verhaal („Doven dansen een toekomst open?“). — Dr. H. M. M. Fortmaan, Drs. Souren en Dr. Peters geven een uiteenzetting van een „Werkcommissie voor film en jeugd“.

No. 21 (jrg. 34).

Van de Missieschool voor Jonge Vrouwen, Ubbergen, is een artikel over „Missie-ervaringen met Kinderen“. — Fr. M. Ph. geeft een belangwekkende beschouwing over „Jeugd en arbeidsleven“.

No. 1 (jrg. 35).

L. Weldering geeft een beschouwing over „De Bijbelse geschiedenis op de L.S.“ — Drs. C. Schuitemaker over „Groepsintelligentie-onderzoek op de L.S.“ (het onderzoek werd ingesteld aan de hand van tests van Prof. J. Th. Snijders).

De Christelijke School (red. E. H. Bos en Dr. J. Schoneveld). Uitg. Nijgh & Van Ditmar, Rotterdam. No. 1 (jrg. 4).

A. van Andel schrijft over schoolzaken in de staat Georgia (U.S.A.). — K. Elzinga geeft „Enkele indrukken van het onderwijs in Noorwegen“. — L. Roggeveen vervolgt zijn serie: „Hoe ontstaat een Kinderboek?“ — H. Bos geeft het 3e vervolg-artikel van „Theoretische Onderwijsvernieuwing en de praktische toepassing“.

No. 2 (jrg. 4).

K. Elzinga vervolgt zijn „Enkele indrukken v. h. onderwijs in Noorwegen“. — Dr. J. Schoneveld vertelt over „Onderwijs in de Stzat Israël“. — H. geeft zijn mening over „Beroepskeus en de taak van de school“

No. 3 (jrg. 4).

A. van Andel geeft een artikel over „Visiting Teachers“ in Georgia (zie no. 1). — Joh. T. schrijft over „Het probleem van de aansluiting“ (I). — Aug. Weiss over „De betekenis van het spel- en bewegingselement voor de didactiek van het muziekonderwijs“.

No. 4 (jrg. 4).

A. van Andel schrijft over „Schoolfilms in Georgia“. — Joh. behandelt „Het probleem van de aansluiting“ (II). — Jos. van Gemert Smitts Jr. pleit in „Revolutie in de Methodiek?“ voor geïllustreerde naslagwerken en voor Bilderbücher. — G. H. B. heeft het over „De belangstelling van het schoolkind“ (vergelijkende bespreking van „Children's Interest and what they suggest for Education“ van Jersild en Tasch). — K. Elzinga geeft het slotart. (V) van „Enkele indrukken van het onderwijs in Noorwegen“.

Dalton (red. L. Costers, enz.). Uitg. J. B. Wolters, Groningen.

Inhoud: „Enkele notities nr. aanl. van de Daltonconferentie van 4 Nov. 1950“ (W. Kahn-de Koningh); Coördinatie v. h. Onderwijs i. d. West-Eur. letterk. a. d. Dalton-H.B.S. te 's Gravenhage“ (Dr. P. van der Meulen); „Opheffing der Vakkenscheiding“ (L. Costers).

BOEKBEOORDELINGEN.

Dr. S. Strasser, *Het Zielsbegrip, in de metafysische en in de empirische psychologie*. Uitg.: W. Smulders, Nijmegen, 1950. 221 p.

Het Leerboek der Psychologie, dat mede mijn naam draagt, begint met de volgende alinea: „De psychologie is langer dan de meeste andere wetenschappen een onzelfstandig deel van de wijsbegeerte gebleven. Eerst langs een moeizame weg, die in de beide laatste hoofdstukken van dit boek uitvoerig zal worden nagegaan, heeft zij zich tot een zelfstandige wetenschap ontwikkeld. Daarbij heeft het niet ontbroken aan pogingen om de psychologie geheel los te maken van de wijsbegeerte; dat deze pogingen moesten falen is een gevolg van het eigenaardige karakter van de psychologie.”

De lezer, die na kennisneming van wat het leerboek hierover verder zegt, nog twijfelen mocht aan de noodzakelijkheid van dit falen, zal door de nauwkeurige studie van het hier besproken boek niet alleen zijn twijfel opgeheven voelen, maar tevens gezien hebben — veel uitvoeriger dan het leerboek vermag — waarom andere dan empirische onderzoekingen juist ten opzichte van de kern van het menselijk bestaan volstrekt onafwijsbaar zijn.

Want dat de onderzoekingen naar streng fenomenologische analyse, die wij hier leren kennen, niet in de empirische psychologie thuis horen, en toch onmisbaar zijn voor de kennis van de mens als totaliteit, zal ieder moeten toegeven, die hun zin heeft gepeild. De alles beheersende stelling van dit boek laat zich, in een formulering, die we op p. 97 vinden, aldus weergeven: Mijn ziel is niet een feit onder feiten, zij is juist datgene waarvoor de feiten feiten zijn. M. a. w. ik kan van iedere bijzondere werkelijkheid abstractie maken, alleen mijn eigen existentie kan ik niet doorstrepen. Wat ik ook moge denken, me voorstellen, phantaseren, steeds existeer ik samen met de voorgestelde, gedachte, gephantaseerde objecten, als diegene aan wie deze werkelijkheden werkelijk „verschijnen”. Aan twee concrete voorbeelden is dit vroeger — in een critiek op Beysens' bestrijding van Kant's agnostische zielsleer — heeft hij dit reeds eerder (p. 54—5) toegelicht: „Nemen we als bewustzijnstoestand een pijngewaarwording. Deze sensatie is me als objectief datum in de innerlijke ervaring gegeven. Ik kan nu inderdaad dit gegeven verder ontleden. Ik kan b.v. vaststellen dat de pijn een zekere tijd duurt, dat ze gelocaliseerd is in mijn vinger, dat ze soms een brandend, dan weer een stekend karakter heeft, etc. En nu vragen wij: Is het feit dat ik pijn heb een ontledingsmoment precies zoals de duur, de localisatie, het karakter van de pijnsensatie? Is het Ik niet veeleer een mogelijksvoorwaarde voor soortgelijke belevingen überhaupt?”

Het tweede voorbeeld is de analyse van een denkact; als voorbeeld wordt genoemd de taak 137 in de tweede macht te verheffen. Iedere lezer kan zich die taak stellen, en dan zelf het antwoord vinden op de vraag: „Is het wel zo dat we in deze analyse het Ik-bewustzijn als een element ontmoeten naast de andere elementen, d. w. z. naast de toegepaste rekenmethode, naast de juiste en verkeerde cijfers etc.?”

Op de grond van deze analyses maakt de schr. een scherp verschil

tussen het primaire ik of het Ik-in-mijn-oorsprong dat ik nooit tot voorwerp van introspectie kan maken, omdat het altijd aanwezig is, maar niet als een bijzonder object, waarop ik mijn aandacht richten kan, en het „persoonlijke of maatschappelijke ik”, bijv. geconstitueerd door feiten als dat ik middelgroot ben, een slecht tennisspeler, levendig van karakter, of wel huisvader, burger van deze staat, voorzitter van gene vereniging, bijzonderheden trouwens, die slechts onscherp in die van een „persoonlijk” en een „maatschappelijk” Ik uiteenvallen.

De lezer, die kennis heeft genomen van De Sopper's boekje Wat is Philosophie, dat ik aankondigde in Paed. St. XXVII p. 318 zal de hoofdlijn van deze gedachtengang herkennen. Inderdaad is er menig punt van overeenstemming, een bevestiging van de hoofdstelling, dat wij hier eerder op wijsgerig, dan op empirisch-psychologisch gebied zijn. Toch is er ook een duidelijk verschil van opzet. Strasser's boek dringt met zijn analyses veel dieper door in speciale problemen, bijv. onderzoekingen omtrent de Phaenomenologie van het geïncarneerde Ik, op grond van een ordeleer van het concrete, waaraan een groot deel van dit boek is gewijd. In dit bestek kan ik hierop niet verder ingaan.

Twee opmerkingen van meer algemene aard wil ik mij echter nog veroorloven. Dat er echt wijsgerige, dus niet-vakwetenschappelijke onderzoekingen over het Ik niet slechts mogelijk, maar noodzakelijk zijn acht ik met de schr. onbetwistbaar. Of daaruit ook volgt of men van een metaphysische *psychologie*, naast een empirische *psychologie* zal spreken, hangt er van af of men de taak van een afgegrensde tak van wetenschap voor oneindig houdt, gelijk elke empirische wetenschap uiteraard is, of ook van „eindige wetenschappen” wil spreken. Want juist omdat we hier te doen hebben met een zo scherp omschreven veld van onderzoek schijnt mij de toepassing van deze fenomenologische methode niet weer telkens opnieuw tot nieuwe vondsten te kunnen voeren. Trouwens, op grond van mondelinge gedachtenwisseling met de schr. meen ik, dat we het ook op dit punt eens zijn.

Daarentegen divergeren onze opvattingen op een ander punt. In zijn Voorwoord zegt de schr. „Wij vooronderstellen bij ons onderzoek bekendheid met de grote verschijnselen der Zijns-metaphysica”. Natuurlijk is dat zijn volledig recht, dat zeker ik hem niet betwisten zal. Maar ik heb de indruk, dat door de grondkategorie der substantialiteit in de Thomistische en Neo-Thomistische wijsbegeerte hier toch een invloed zich doet gelden, die voor mij niet overtuigend is. Ik denk bijv. aan consequenties, gelijk ze in § 8 van Hoofdstuk III over Het geestelijk Ik als echte bewustzijnsinnerlijkheid getrokken worden. Wij lezen daar niet slechts op grond van de boven genoemde fenomenologische analyses bijv. „Als transcendentiaal wezen coincideer ik steeds op totale wijze met mij zelf en ben ik toch tevens een ander ego”. Ik meen dat wij om op zuiver wijsgerig terrein te blijven hier achter „steeds” de restrictie zouden moeten invoegen: zolang ik zelf existeer, m. a. w. dat het ik, evenzeer als het lichaam, op de aangegeven gronden niet als onvernietigbaar mag worden beschouwd.

Het is duidelijk, dat hiermede theologische consequenties samenhangen, die echter op essentieel andere gronden berusten, dan de hier ontvouwde. En ik acht het zeer waarschijnlijk, dat een geloofsverschil tussen de schr. en mij de grond is van deze divergentie. Ph. K.

H. M. Tideman en M. Kazemier, *Onze meisjes*. Een psychologisch-paedagogische studie over de Meisjes onzer Nijverheidsscholen. 226 pg. Uitg.: v/h A. Kemperman, Haarlem, Antwerpen, Batavia, 1949. Prijs: f 7,—.

Dit boek begint met een Voorwoord door Prof. Casimir en een „Rechtsvaardiging” door de schrijfsters. Zij zien haar publicatie als een pendant van „Onze ambachtsschooljeugd en haar problemen” door C. de Galan. En wel in dubbel opzicht. Handelt het boek van De Galan over jongens en dat van de schrijfsters over meisjes, het eerste is tevens meer theoretisch en *psychologisch-paedagogisch* gericht, terwijl het tweede meer praktisch georiënteerd is en meer het accent op de paedagogiek legt dan op de psychologie.

Ik meen dat hier aan de aanstaande leraressen bij het Nijverheids-onderwijs een waardevol studieboek geboden wordt. Dit is geen boek om „te leren”, wel om het te „bestuderen” en om zich rustig te bezinnen op de taak die wacht. Ook een boek om er onderling over te discussiëren en het te gebruiken als vergelijkingsmateriaal als men zelf eenmaal voor de klas staat.

Belangrijk vind ik, dat na een beschrijving van de „Puberteit” en van de „Algemene eigenschappen van de verschillende perioden” een hoofdstuk volgt over „De omgeving”, een schildering en kritische bespreking van het milieu waaruit de leerlingen komen.

Het hoofdstuk over „De intelligentie” beperkt zich niet tot een zuiver theoretische bespreking, maar geeft ook talrijke voorbeelden van werk, dat de bedoeling heeft de intelligentie te doen functioneren. Slechts een enkele opmerking hierover. Naar aanleiding van een gehouden onderzoek met groepstests, lezen we op pg. 67. „Bezien we de rapporten, dan blijkt dat de praktijk vrijwel overeenkomt met de resultaten van dit onderzoek.” Maar nu is het toch vrijwel algemeen bekend, dat men hier met het trekken van conclusies wel erg voorzichtig moet zijn, en dat de hoge correlatie tussen testuitslag en schoolprestatie nog niet veel zegt omtrent de intelligentie-aanleg. Immers beide, test en school, doen een zeer sterk beroep op het milieu, meten beide voor een goed deel het prestatieniveau en dat dat bij beide onderzoeksmethoden klopt, is niet zo erg verwonderlijk, maar zegt verder ook niet veel.

Op de bespreking van de verstandelijke aanleg en ontwikkeling in theorie en praktijk volgt: „Het gevoelsleven”, ook weer met een sterk praktische inslag. Een waardevol hoofdstuk voor wie aan deze meisjes onderwijs en leiding zal moeten geven. Het lijkt me echter dat de schrijfsters met het onderscheid tussen *sociale* en *ethische* gevoelens een beetje in de knoop zitten, terwijl ze toch zeer duidelijk aansluiten bij de opvattingen van Spranger. Wie dit echter doet moet wel bedenken dat de ethiek volgens Spranger geen eigen waardegebied vertegenwoordigt, maar dat een ethisch oordeel slechts uiting geeft aan een conflict-situatie op een der door hem genoemde waardegebieden. Elk waardegebied heeft dan ook zijn eigen ethiek. Het zou misschien de moeite waard zijn als de schrijfsters hun materiaal bij een tweede druk nog eens vanuit bovenstaand gezichtspunt kritisch bewerkten.

Vol praktische aanwijzingen staat ook het hoofdstuk over: „Gebreken en afwijkingen”. Daarna volgen nog „De klas”, „Lerares en leerling” en een literatuurlijst.

Een boek dat zijn weg wel vinden zal.

H. N.

Dr. Susan Isaacs, *Ouders vragen raad*. 240 pg.
Uitg.: Born N. V., Assen, 1950. Prijs: f 5,90.

Dit boek, oorspronkelijk verschenen onder de titel: „Troubles of children en parents”, en vertaald door J. Ronge—Haslinghuis, bevat in de vorm van vraag en antwoord de bespreking van een groot aantal concrete moeilijkheden, die zich bij de opvoeding van kinderen kunnen voordoen, waarbij de schrijfster steunend op haar wetenschappelijk inzicht en haar rijke ervaring zo goed mogelijk antwoord tracht te geven.

H. N.

Theodor Litt, *Einleitung in die Philosophie*.
Zweite verbesserte Auflage. Verlag Klett, Stuttgart. 1949. 272 blz.

Sedert in 1933 Litt's *Einleitung* in eerste druk verscheen, heeft dit boek in ons land zijn bewonderaars gehad. Het gold als een moeilijke inleiding, maar het was een overwinning het gelezen te hebben. Het was immers een inleiding voor hen die in het vak thuis wilden raken, een studie-inleiding. Indertijd is het boek in dit tijdschrift door prof. Kohnstamm uitvoerig besproken en daar de nieuwe druk grotendeels een herdruk is, mogen wij volstaan met de verheugende mededeling, dat dit voortreffelijke boek thans weer te koop is.

M. J. L.

Sergio Hessen, *Difesa della pedagogia*. Uit het Pools door L. Volpicelli. 37 p. Cax Editrice „Avio”, Roma 1950.

Van Sergius Hessen, in ons land enigszins bekend door zijn „Die Pädagogik der Montessori und ihre Schicksale” (1937) — een alleszins verdienstelijke studie — is thans de Italiaanse vertaling verschenen van een zeer beknopt kapittel uit de theoretische paedagogiek. De verhouding tot de biologie, de sociologie en de filosofie komen ter sprake in verband met de opleiding van onderwijzers en leraren.

Sergio Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*. Uit het Pools door L. Volpicelli en H. Mirecka. 282 p. Casa Editrice „Avio”, Roma 1950.

Prijs: samen met het vorige, 1500 lire.

Als een „Principi della didattica nuova” kondigt de schrijver dit boek aan, dat ongetwijfeld een belangwekkende studie over een aantal grondproblemen der schoolorganisatie en van daaruit bekeken didaktische vragen biedt. Vooral de „scuola unica”, de school van 3 tot 18 jaar met zijn differentiatie naar *binnen* en niet — door afsplitsing — naar *buiten* ligt de schr. na aan het hart. De auteur moet een zeer intelligent man zijn, want ondanks vaak zéér beperkte informatie, b.v. op psychologisch gebied, toont hij herhaaldelijk uitstekende inzichten intuïtief te ontwikkelen.

M. J. L.

NAAR EEN NIEUWE DIDAKTIEK DER GEESTESWETENSCHAPPEN ¹⁾

DOOR

PROF. DR. H. W. F. STELLWAG

Waarom een *nieuwe* didaktiek? — zal men vragen. Maar deze vraag, evenals het poneren van de eis tot vernieuwing, vooronderstelt het bestaan ener didaktiek. En nu moet ik beginnen met te zeggen, dat bij mijn weten zo'n didaktiek er niet is. De vernieuwing zal er dus in bestaan, dat er een didaktiek gemaakt wordt. En tevens, dat deze dan één omvattend vak zal betreffen, n.l. geesteswetenschap.

Wanneer we zeggen dat deze didaktiek niet bestaat, dan betekent dit niet, dat er in deze wetenschappen geen onderwijs wordt gegeven, dat niet zijn neerslag heeft in subjectieve of algemene ervaring, die men wel zou kunnen samenvatten met het woord Didaktiek of onderwijsleer. Ook niet, dat op dit gebied, speciaal op dat der levende talen, geen proefnemingen ten aanzien van de methode zouden zijn gedaan. Men zou zelfs kunnen zeggen, dat ieder boekje op zich zelf òf een didaktiek is, òf een didaktiek mogelijk maakt.

Waarom ik hier niet van een didaktiek wil spreken, zelfs niet bij een logisch zo gesloten geheel als b.v. de Latijnse grammatica, die men vanuit een bepaald gezichtspunt zeker de grondslag tot een didaktiek zou kunnen of willen noemen, vindt zijn oorzaak hierin: deze grondslag ontleent aan andere principes zijn systematiek dan aan zuiver didaktische, en wanneer een didaktische ordening van de stof niet is voorafgegaan, dus ook in het ontworpen systeem de volgorde der onderwerpen niet heeft bepaald, kan van een eigenlijke didaktiek geen sprake zijn.

a. Men kan zeer goed systematisch, en op grond van een eeuwenoude traditie te werk gaan, zonder dat het didaktisch probleem ooit zelfs maar gesteld is. b. En wordt het gesteld, en uitgewerkt, dan is het meestal ten koste van de systematiek.

Dit is juist de moeilijkheid bij alle vernieuwingspogingen, dat, wanneer het didaktisch probleem daagt, de bestaande systematiek verlaten wordt. Maar aangezien er dan wel in hoofdtrekken principieel gehandeld wordt, maar de consequente doorvoering

¹⁾ Dit artikel, gehouden als lezing op 14 Dec. 1950 voor de Vereniging voor Kinderstudie, zal iets gewijzigd als een hoofdstuk worden opgenomen in „Begane Wegen en Onbetreden Paden“, dat bij J. B. Wolters' Uitgeversmaatschappij N.V. ter perse is.

van het détail veel, om niet te zeggen alles te wensen overlaat, is ook dan van didaktiek geen sprake.

Blijven we even bij ons eerste geval *a*: Terwille van de vereenvoudiging en ter verduidelijking kunnen wij in zekere zin wel van een didaktiek spreken, mits wij dit gebruik dan maar beperken tot een vanuit welk gezichtspunt dan ook geordend materiaal, dat wij de leerling ter hantering (memoriseren, bewerken, etc.) voorleggen.

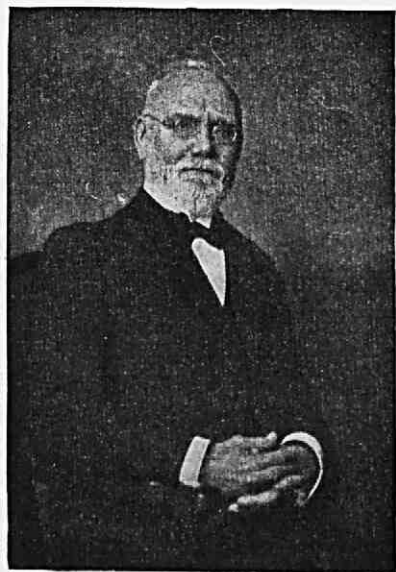
Zo is er b.v. een boek over de didaktiek van het Latijn, van P. Dettweiler. Wat wordt nu in dit boek behandeld? Het geven van regels, grotendeels door subjectieve ervaring tot stand gekomen, op welke wijze in de praktijk het best voldaan kan worden aan de aan het leerprogramma, vooral ook het eind-examen, gestelde eisen. Zó kan men inderdaad de zaak opvatten, door namelijk als gegevens te nemen de *eis*, (het examen), en de stof, die besloten ligt in het leerprogramma en bepaald wordt door de exameneisen.

Wat nu te doen om deze gegevens door de leerling te laten assimileren? Men kan zich op psychologische gronden beroepen, b.v.: „het geheel is voor de delen”, en daarop een didaktiek opbouwen. Men kan zelfs uitgaan van het beginsel der natuurlijke apperceptie-wijzen en de directe methode, maar principieel komt alles op hetzelfde neer. Het gaat uiteindelijk om de voortzetting van een traditioneel programma, waarvan de samenstelling aan andere principes zijn oorsprong heeft te danken dan aan paedagogisch-didaktische.

Welke beginselen zijn dit?

a. De immanente *logische* samenhang van de te onderwijzen materie. Dit dient vooropgesteld: want de bestaande didaktiek fundeert zich op het systeem, dat de neerslag is van de wetenschappelijke ordening van het studiegebied in kwestie. Zo is de ordening van het taalmateriaal de grammatica, van de geschiedenis de ordening in de tijd, van de aardrijkskunde het topographisch systeem of de ordening volgens sociographische of sociologische ordeningscategorieën; voor de wiskunde de ontwikkeling van het systeem op grond van de axiomata van Euclides etc. De stof dezer gebieden is n.l. (voor sommige geldt dit sinds eeuwen) geordend volgens de principes die het evoluerend denken er in en er aan heeft ontwikkeld. Zo is de Latijnse grammatica het resultaat van de eerste taalkundige reflecties der sophisten, die hun afsluiting vonden in de kentheoretische en metaphysische

IN MEMORIAM Prof. Dr. J. H. GUNNING Wzn.



Op 5 Maart 1951 overleed te Hilversum onze oud-voorzitter en mede-redactielid Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn., in de leeftijd van 91 jaar.

Vanaf het begin van ons tijdschrift in 1919 heeft hij met grote zorgzaamheid, ijver en bekwaamheid medegewerkt en leiding gegeven.

Als uiting van waardering voor zijn vele en goede arbeid werd ter gelegenheid van zijn zeventigste verjaardag in 1929 een apart Gunning-nummer uitgegeven, waarin Prof. R.

Casimir „zijn persoon” en „zijn werk” heeft geschetst.

In 1934 overrompelde de redactie van „Losse Paedagogische Studiën” hem met zijn „Autobiographie”, oorspronkelijk geschreven voor het derde deel van „Groei”, door Mw. Riemens-Reurslag.

Tot 1939, tot zijn tachtigste verjaardag, heeft hij het voorzitterschap van de redactie bekleed en node zagen wij hem de leiding neerleggen. „Maar,” zo schreven wij in het Julinumnummer van de twintigste jaargang, „als medewerker en mede-redactielid behoeven wij hem nog niet te missen.” En hij bleef medewerken.

Doch langzamerhand werd zijn werkkraft minder.

In 1949, kort voor zijn negentigste verjaardag, verzocht hij zijn naam als redacteur van het tijdschrift te verwijderen, echter „in alle stilte”. Aan dit verzoek hebben wij voldaan, maar niet dan nadat wij in de notulen der vergadering van 21 Juni onze spijt hadden vastgelegd, dat wij aan dit heengaan geen enkel woord mochten wijden.

Thans staan wij bij zijn laatste heengaan. Welke woorden zullen wij thans gebruiken? Laten wij ook nu zwijgen, maar mogen wijzen op en verwijzen naar „de persoon” en „zijn werk”, die beide zoveel zegen mochten doorgeven.

REDACTIE EN UITGEVER.

categorieën van Aristoteles en de Stoa (categorieën van zelfstandigheid, van doen, van lijden, van relaties, van quantiteit, van qualiteit), waardoor ze tot een gesloten en afgerond geheel werden, waaronder iedere taalvorm kon worden gevat.

Zo bewerken wij „taal” nog steeds, ons soms wèl, soms niet afvragend of deze categorieën ook inderdaad voor het verkrijgen van taalbeheersing geschikte oriënteringspunten zijn.

b. Maar afgezien van de in elke wetenschap immanente logica en de historische ontwikkeling daarvan, heeft de bestaande didaktiek een tweede objectiviteit tegenover zich die zij in het onderwijs probeert te integreren, n.l. een curriculum, een leerprogramma, waarvan de grondslag niet geleverd is door paedagogische reflectie, maar dat weerspiegelt de politieke, eventueel wereldbeschouwelijke ideologie, die kenmerkend is voor de tijd waarin het leerprogramma ontstond.

Nu zal men de paedagogiek hiervan nooit helemaal los kunnen denken, want de paedagogiek houdt zelf ten nauwste verband met politicologie en wereldbeschouwing. Maar zij heeft daarnaast toch altijd ook een doxocritische functie, tengevolge waarvan zij als taak heeft voor feitelijk ieder tijdsmoment de vraag te stellen, of de in het leerprogramma gereflecteerde ideologie, die altijd uit het verleden stamt, *hier en nu* paedagogisch verantwoord is. In deze zin is het bedoeld, als wij zeggen, dat het leerprogramma als zodanig apaedagogisch is, d.w.z. uitgevoerd en in stand gehouden zonder sanctie der paedagogiek.

Er is echter een merkwaardige samenhang tussen deze eerste en tweede objectiviteit die wij als paedagogen voor ons hebben, want zoals de logische immanentie die elk wetenschappelijk systeem eigen is, er naar tendeert dit wetenschappelijk terrein als entiteit per se af te grenzen van de andere, zo realiseert ook het curriculum een agglomeraat van naast elkaar staande, afgebakende, elkaar slechts toevallig rakende studievakken.

De eis tot oriëntering in het bestaande geheel van cultuur en wetenschap leidde automatisch tot toevoeging van steeds weer andere en nieuwe onderwerpen aan het bestaande programma. Een ideologie, die algemene ontwikkeling onbestaanbaar acht zonder oriëntering in de grootst mogelijke hoeveelheid wetenschappen, kan niet anders dan steeds het programma uitbreiden, naarmate het wetenschappelijk denken zich differentieert.

En het is dan ook verder geen wonder te noemen, dat, ge-

bonden als het onderwijs is aan dit tweeledig „tegenover”, het zich voor een eigen systematiek toch nog maar het beste thuis voelt bij een op het associationisme berustende psychologie en een Herbartiaanse paedagogiek. „Step by step” is altijd nog uitdrukking van het streven, zij het langzaam aan, dan toch verantwoord te gaan.

Na deze voorafgaande beschouwingen, die enigszins ten doel hebben ons vertrouwd te maken met de gedachte van de afwezigheid van een paedagogisch verantwoorde didaktiek, begeven wij ons in ons eigenlijke onderwerp: een nieuwe didaktiek der geesteswetenschappen.

Zoals het onderwerp geformuleerd is, houdt het reeds het pomen van een nieuwe aanpak in: thans een aanpak, die een paedagogische zijde er a priori mee in betrokken laat zijn.

„Nieuw” zal dan de betekenis inhouden van *integrerend*. Dit in de eerste plaats. En wel integrerend ten aanzien van de vakken die het geheel dezer wetenschappen uitmaken, als ook ten aanzien van de functie die zij tegenover de leerling moeten hebben. En niet alleen integrerend op grond van een psychologisch gefundeerde didaktiek, die als het enige juiste uitgangspunt het didaktische en paedagogische principe zal erkennen, maar ook met betrekking tot het opvoedingsdoel in zijn wijidste strekking, wat beoogt de vorming van de mens als totaliteit, in de totaliteit van wereld en leven.

Hiermee hebben we de grondslagen voor een nieuwe didaktiek gelegd; ons rest nu de gedetailleerde uitwerking. Die uitwerking zal echter gedeeltelijk de uitwerking en speciaal ook de fundering der principes vereisen. In de fundering van deze principes als onomstotelijk en onontkoombaar, ligt echter ten dele reeds de uitwerking, ten dele ook de afbakening van het oude, en ook weer de integrering van het oude in het nieuwe.

Op welke wijze wordt het principe der integrering voor ons tot dwingende, onontkoombare eis? Welke didaktische conclusies zijn dientengevolge evenzeer dwingend en onontkoombaar?

We zouden ons kunnen laten verleiden tot een bespiegeling over oud en nieuw. Waarin onderscheidt het nieuwe zich van het oude, en dit nieuwe van dit oude? Een schijnbaar banale phrase geeft het antwoord: door het tijdsmoment. Verandering openbaart zich met en door de tijd: de tijd *maakt*, wettigt de verandering. In zekere zin zou men hier van evolutie kunnen spreken, van ontwikkeling. Het nieuwe lag dus al in het oude, het zit er al in

besloten, het ontplooit zich er uit. Maar bij evolutie en ontwikkeling zijn we nog te veel geneigd te denken aan continuïteit, voortzetting in één richting, logisch causale samenhang, terwijl het nieuwe meestal een reactie is op actie, een uitbalancering van eenzijdige tijdstendenzen, door andere, niet minder eenzijdige; een slingerbeweging, die historisch in de elkaar afwisselende tijdperken waar te nemen valt.

In deze zin zouden we het dus kunnen zeggen, dat het nieuwe de negatie is van het oude, en we zouden de beginselen der nieuwe didaktiek kunnen opstellen door de kenmerken van de oude te nemen, maar elk te voorzien van een ontkennend praefix. Dit is wat hartstochtelijke vernieuwingsmensen, hervormers, zo vaak doen, waardoor zij weerstanden oproepen die de waarlijke vernieuwing tegenhouden.

Toch is deze opvatting van vernieuwing onjuist en eenzijdig, want vergeten wordt, dat „nieuw”, phaenomenologisch geanalyseerd, méér is dan de continue, ééndimensionale voortzetting langs de tijdslijn; ook niet de omkering van het oude, of de negatie daarvan, behalve dan hierin, dat het niet het oude is.

Het nieuwe heeft de kwaliteit van te zijn fris, creatief, ten aanzien van het oude; het is dynamisch, scheppend, hetzij doordat het het oude in zich opneemt, als kern, en door de ontwikkeling in alle richtingen het tot zijn volledige ontplooiing brengt, hetzij doordat het nieuwe op de ruïnes van het oude tot eigen ontplooiing komt.

Hoe dan ook, het nieuwe, in zoverre het zich essentiëel van het oude onderscheidt, dankt deze essentiële differentiëring aan het andere tijdsmoment, dat de oorzaak is van zijn realisering. De creativiteit van het nieuwe dankt het aan de andere, de nieuwe tijd.

Het geheel van de „nieuwe” tijd, van het *andere* moment, streeft er naar, in de vernieuwing aanzien te krijgen.

Maar dit zou nog niet rechtstreeks behoeven te betekenen, dat als zodanig de opvoeding integrerend zou moeten zijn, zo niet het karakter van het nieuwe tijdstip een van synthese en algemene integrering was.

Wáár ligt voor ons probleem het *andere* tijdstip, het nieuwe moment, dat tegen de achtergrond van de voorafgaande momenten zich als anders, als nieuw, als creatief openbaart?

Wie sprak van integrering, van integrerende opvoeding? Waar was dat streven een reactie op?

Een nieuw tijdperk begint, wanneer de vruchten van het oude voldragen zijn.

Voldragen wil zeggen, dat de tendenzen, inhaerent aan een bepaald tijdperk, zich zo volledig gerealiseerd hebben, dat voortgezette ontwikkeling in de door hen aangewezen richting géén uitbreiding meer toelaat, dat in het gunstigste geval geen leven of nieuwe bezieling meer mogelijk is, in het ongunstigste, dat zij tot ondergang gedoemd, de door hen gerealiseerde cultuur tot ondergang leiden.

Wanneer we in vogelvlucht, maar daarom niet minder scherp, het verleden bezien, vanaf het ontstaan van het Westers denken, tot op de huidige dag, liever nog tot het begin van de 20ste eeuw, dan zien we daarin in toenemende mate een steeds bewuster en met succes gekroond pogen van de denkende geest, om zich als subject, als individu, als entiteit te poneren tegenover de buitenwereld, en die buitenwereld te veroveren, d.w.z. denkend te verklaren, handelend te beheersen. Deze instelling, die voor ons, moderne Westerlingen, niet meer dan vanzelfsprekend is, en de enig mogelijke toelicht, verliest haar direct karakter, als we denken aan de instelling van het kleine kind, of de primitieve mens, die zich zelf niet tegenover een objectieve, niet door hun persoonlijke drift en affect gekleurde wereld kunnen afgrenzen, maar voor wie de wereld een verlengstuk is van hun eigen lichamelijk en psychisch zijn, die zij op dezelfde wijze als hun lichamelijkheid denken te hanteren, en regeren, en waardoor zij in dezelfde mate als door hun eigen drift- en gevoelsleven overmeesterd worden.

Wij kunnen de gang van de Westerse geestelijke ontwikkeling niet anders zien dan als de poging van de zich van zijn eigen individualiteit steeds meer bewust wordende mens tot steeds scherper differentiëring van subject en object. Dit leidt tot het dualisme van Nous en Aisthesis, Vorm en Stof, Geest en Lichaam, Mens en Natuur, Rede en Intellect tegenover Drift- en Gevoelsleven, een dualisme, dat echter in de eerst genoemde termen een hogere zijnstrap aanduidt, een metaphysisch waarde-oordeel legt, dat het beheersende, vormgevende, zich zelf bewuste beginsel niet alleen tegenover, maar ook boven het redeloze stelt.

Zeer begrijpelijk is het, dat uit deze houding tegenover leven en werkelijkheid een cultuur ontstond van de geest, die de lichamelijkheid in ascese trachtte te loochenen, een idealisme, dat in de lichamelijkheid de doorstraling van de idee aanschouwt, en aldus tot meer positieve waardering komt. Minder begrijpelijk lijkt op het eerste gezicht, dat ook het materialisme in deze geesteshouding zijn oorsprong vindt.

De geest immers, die, als individualiteit geplaatst tegenover

de werkelijkheid, op grond van zijn eigen redelijke kracht de wetmatigheid der natuur steeds algemener ervaart, is, geïmponeerd door de onontkoombaarheid er van, niet langer in staat zich zelf uit de algemene gedetermineerdheid te lichten, en, zoals het zinnebeeld van zijn beheersing der natuurkrachten de machine is, neemt hij de machine als zinnebeeld ter verklaring van zijn eigen geestelijke processen.

Maar al te grif neemt de psychologie de methoden der natuurwetenschappen over op haar eigen gebied, ten einde het mechanisch verloop der psychische processen te kunnen bestuderen.

Zoals de natuur een ding is geworden, of een collectie van dingen, door mechanische krachten met elkaar in aanraking gebracht, en pas als zodanig geschikt als object van onderzoek, wordt ook het bewustzijn een *voorwerp* van bestudering, als het zelf geïsoleerd wordt, of als zijn inhouden als dingen geïsoleerd worden.

En zo kunnen wij tot op het einde der 19e eeuw de logische samenhang zien tussen Idealisme, Nationalisme, Formalisme, Intellectualisme, Individualisme, Materialisme, Mechanisme, Naturalisme; alle even zo vele aanduidingen van scheiding, verbreking, verbrokkeling, uitdrukking van het isolement, waarin de mens zich zelf tot nadere positiebepaling en afbakening ten aanzien van Leven en Wereld heeft geplaatst.

Op het gebied van de psychologie, die haar natuurlijke, hoewel ongeweten neerslag heeft op het gebied van het onderwijs, is het om het even of een vermogens-psychologie, of een elementen-psychologie heerst, de een afstammeling van Aristoteles, de andere van Democritus, of zo men wil van Locke en Hume.

Partialiteit en abstractie is het beginsel dat levensopvatting en wereldbeschouwing tot de 20e eeuw beheerst. Psychische vermogens of functies, of bewustzijnsinhouden, zijn delen van het psychische, die delen van het physische in bewerking nemen. Een deel van een onderwijzer wendt zich tot een deel van een leerling met een deel van een onderwerp.

Aldus kan men dan ook het onderwijs der 19e eeuw kenschetsen. Enerzijds heerst het beginsel van de formele vorming, waarbij de vermogens der ziel op zich zelf geoefend heten te worden, onverschillig met welk materiaal, of geschikt tot beheersing van welk materiaal dan ook — anderzijds zien we een eenzijdige oriëntering aan de natuurwetenschappen, die mechanische beoefening ook van de geesteswetenschappen vooronderstelt, die onderverdeeld worden in fragmenten, deze in nog

kleinere fragmenten, dienend als uitdrukking van elementen van de stof, en voedsel voor het bewustzijn, dat uit deze elementen zijn gehelen verondersteld wordt op te bouwen, zoals de natuur het heeal.

Maar deze tijd is ten einde: onbegrijpelijk lijkt het ons, dat de mensheid zich in deze eenzijdige benadering zo heeft kunnen laten verstrikken, des te onbegrijpelijker, omdat wij de naweeën en consequenties er van op de huidige dag duidelijk zien worden en de funeste gevolgen steeds meer ondergaan. Tenzij de opvoeding haar kans kan grijpen en krijgen, — civilisation is a race between education and catastrophe. Het is te hopen dat education hard genoeg loopt! Zij kan winnen, omdat haar de kaarten in handen gespeeld worden.

De twintigste eeuw onderscheidt zich van de vroegere door het aannemen van een houding, die men, wil men haar eren, synthetisch, wil men dit niet, eclecticisch kan noemen. De verschijnselen die zich voor een betiteling op de ene of op de andere wijze lenen, zijn dezelfde. Zou zij eclecticisch zijn, dan zou hier in zekere zin onze decadentie in besloten liggen. Een ten ondergang gedoemde beschaving, die geen innerlijke kracht meer heeft tot productie, kiest uit alle historische stelsels, zonder principiële oriëntering uit, wat haar ligt. Maar synthetisch wil zeggen, eenheid scheppend door een creatieve verzoening der tegenstellingen. Hiermee zou ons tijdvak de aanvang worden van een tijd, waarin de mens boven zich zelf, boven het tot nu toe bereikte uitrijst. Dat deze scheppende synthese zich zal kunnen realiseren, daarvoor is opvoeding nodig, en wel een nieuwe didaktiek der geesteswetenschappen.

Zal onderwijs vruchtbaar zijn, dan moet het wortelen in de levende werkelijkheid die de Tijd is, de scheppende krachten ervan aanvoelen, zich er door laten richten en die realiseren.

Welke zijn de scheppende krachten, werkzaam in het geestesleven van de 19e en 20e eeuw? Het keerpunt ligt reeds een eind in de 19e eeuw, met het vitalistisch biologisme, de levensleer die de continuïteit van de levensstroom in al zijn manifestaties als stroom ziet, waarin alle onderbrekingen slechts die zijn van het kunstmatig verdelend, scheiding aanbrenghend verstand. Mechanische causaliteit is vreemd aan de scheppende energie die het leven in steeds rijkere en steeds doelmatiger ontplooiing doorgeeft: een innerlijke drang tot verwezenlijking van de meest doel-

treffende vorm volgens inhaerent, in de soort-herinnering mee-ge dragen plan. Tussen instinct en intelligentie valt de scheiding weg. Biologistische psychologen zullen Descartes' denkende machine zijn concreet bestaan ontzeggen: er is een continuïteit, vanaf het meest starre vastgelegde patroon in door hereditieit overgeleverde instinctieve gedragingen, tot aan de allerhoogste scheppingen van de menselijke geest. Wel verre er van dat het Hogere door deze verbintenis met het Lagere zou worden gediskwalificeerd, wordt het Lagere door de samenhang met het Hogere veredeld. In elke instinct-handeling zijn momenten van intelligentie, van creativiteit, van scheppende vormgeving, en de mens kan slechts deze hoogte bereiken door de gewillige slavernij van zijn automatismen, natuurlijke en geconditioneerde reflexen. Slechts in de totaliteit van het leven, en niet er tegenover, is de mens en zijn ontwikkeling te begrijpen.

Het woord „begrijpen” brengt ons in een andere psychologie, die ons tevens de fundering der geesteswetenschappen als totaliteit en als domein sui generis zal doen ervaren. Vanuit de totaliteit, in organische samenhang er mee verbonden, is het individu begrijpelijk, vanuit de organische samenhang zijner handelingen is iedere individuele handeling van dat individu te begrijpen, aangezien individualiteit wil zeggen: totaliteits-structuur. De begripende psychologie poneert geen causaal verklaarbare samenhangen, waarbij de causaliteit, de tijdelijke opeenvolging als uiterlijk bindmiddel fungeert, maar vanuit de totaliteit der innerlijke samenhang begrijpelijke.

De geslotenheid van het systeem, waarin elk onderdeel vanuit de totale achtergrond zin, betekenis, en waarde verkrijgt, maakt iedere samenhang niet door uiterlijk-mechanische, maar door intrinsieke, structurerende unificatie doorzichtelijk.

Aldus eist de totaliteit die gevormd wordt door de menselijke geest of cultuur, een andere aanpak dan de natuur, die wij op *een bepaalde wijze* naderen, als wij haar *op een bepaalde wijze* willen leren kennen. Door de eenzijdigheid van deze benadering werd het subject met het object vereenzelvigd, en dezelfde benaderingswijze voor subjecten nagestreefd. Dilthey herstelde letterlijk en principieel het subject in zijn waarde en waardigheid. Het subject als drager van een waardesysteem realiseert waarden, die slechts door verstaan van de zin, van de betekenis die zij symboliseren door het proces van identificatie, van waarde-belevens kunnen worden gegrepen. En dit is dus het principiële punt waar het in een didactiek der geesteswetenschappen om zal gaan.

Maar niet alleen door Rickert, Dilthey en Spranger maar ook van geheel andere zijde is de creatieve eenheid en de totaliteit van het subject aangetoond. Zijn creativiteit, die tegelijk is vorm geven en vorm ondergaan, bewees ons de Gestaltpsychologie. Niet delen worden waargenomen, maar gehelen, die ontstaan door scheppende synthese *in* de waarneming van het subject, die als totaliteit een totaliteit waarneemt als gestructureerde eenheid; maar tevens structureert de waargenomen eenheid de waarnemende structuur. Köhler, von Ehrenfels, Koffka, bewijzen een andere continuïteit, dan de vitalistische biologen, die er echter basis en voortzetting van is. Zij tonen aan dat in de perceptie, de sensatie, de structuur aanwezig is van een vormend beginsel, dat dus als integrerend moment aanwezig is, in de meest eenvoudige sensatie, en dat anderzijds perceptie, aanschouwing, aanwezig is in de hoogste en meest abstracte vorm van het denken.

Zo werd niet alleen de metafysische tegenstelling subject-object tot synthese gebracht, maar tevens ontstond synthese in de aloude tegenstelling tussen nous en aisthesis, stoffelijkheid en zinnelijkheid. In de totaliteit van de persoon, die zijn perceptieveld structureert, dus vormt, creëert, zijn de tegenstellingen tot eenheid versmolten.

Niet alleen dat intelligentie en sensatie (resp. instinct) beide aanwezig zijn in elke intellectuele handeling, niet alleen intellectuele, maar evenzeer conatieve en affectieve momenten werken bepalend in op de structurering. De totaliteit van de persoon in al zijn onderdelen bepaalt de omvang en inhoud der perceptie.

Maar, en dit is de synthese die de Gestaltpsychologie ons brengt: de structuren die deze creatieve synthese tot stand brengt, zijn niet louter subjectief bepaalde producten. Zij dragen objectieve kenmerken die tot deze bepaalde structuur verlokken. Hier wordt de hogere eenheid tot stand gebracht.

Eigenlijk zijn beide in een gemeenschappelijke structuur betrokken. Het subject en object te samen vormen één beleefde, geordende wereld. De wereld lokt tot deze ordening, de mens volbrengt deze ordening. Maar deze geordende wereld lokt tot nieuwe ordeningen.

Hier ligt de nooit eindigende taak van de geest tot stichten van steeds nieuwere, zinvolle samenhangen, die die der wereld zijn en van hem zelf. Maar omdat op deze wijze beide in een hogere totaliteit opgaan, mens en wereld, is een andere tegenstelling overbrugd. Er is hier niet sprake van eenzijdig beheersen, noch van stof door vorm, noch van vorm door stof,

niet dus van de tegenstelling van lijden en doen, niet van gnostisch en pathisch, maar beide zijn altijd tegelijk vertegenwoordigd, in één zelfde proces. Het intellectuele en het aesthetische moment, denken en voelen, wordt door nieuwe synthese tot hogere eenheid verbonden. Tegelijk ondergaan en werken mens en wereld.

Dit is een nieuw aspect van ons onderwijs, dat de geesteswetenschappen ons kunnen openbaren. De eenzijdige oriëntering die de exacte vakken gaven, wordt overbrugd.

Gewenden zij de geest er aan, door het intellect geschapen formules op dode werkelijkheid over te brengen, de psychologie der structuren biedt mogelijkheid in het denken tot het voelen, in het voelen tot het empathisch beleven te komen. Zij zal tevens de eenzijdigheid der zuivere, exacte werkelijkheidsbenadering aantonen, door deze te laten ervaren als *een der wijzen* waarop de mens de werkelijkheid structureert en waarop zij zich van haar kant voor deze structurering openstelt.

Niet alleen dat intellect en gevoel aldus in een nieuwere didactiek der geesteswetenschappen tot integrering kunnen komen, maar ook doordat de eenzijdigheid van het intellectualisme wordt ervaren, wordt de individuele mens uit zijn isolement verlost, waarin het intellectualisme hem als eenheid tegenover de werkelijkheid had geplaatst. Hij kan als totaliteit de eenheid van het leven ondergaan. Hij hoeft zich niet langer tegenover, dus te weer te stellen. Maar tevens vindt hij in de nieuw gevormde verbinding de eenheid met de anderen terug, doordat in de gemeenschappelijke waardebelevens de kloof wordt overbrugd, die hem als individualiteit tegenover de andere individualiteit had geplaatst. De pathische instelling maakt de sympathische mogelijk. Deze brengt de creativiteit in de gemeenschappelijke waardebelevens en waarde-expressie tot hogere vorm, en tot rijkere belevens.

En op deze wijze kan een geestelijk-vitaal gebaseerd gemeenschapsgevoel zich ontwikkelen.

Vatten wij dit laatste nog even samen, om ons goed bewust te worden, welke nieuwere tijdstendenzen een drang tot creatieve synthese uitdrukken, en dus tot een herziening der geesteswetenschappelijke didactiek en tot diepere integrering *dwingen*.

Het is de vitalistische biologie geweest, die de organische eenheid der natuur voor het denken weer tot stand heeft gebracht, in de continuïteit van het evoluerend principe. Hier zij met name genoemd Bergson, met zijn begrippen van *évolution créative*,

energie spirituelle, in zijn synthetische visie van het in elkaar grijpen van instinct, intellect, en intuïtie.

Zijn belangrijke uiteenzetting is zijn: *Les données immédiates de la conscience* over de verschillen tussen de mathematische en psychische tijd, dus tussen *temps* en *durée*, doen, wanneer we de onafgebroken stroom van het bewustzijn in de *durée* gerepresenteerd, releveren, ons de verbinding zien tussen het Amerikaans pragmatisme, en instrumentalisme enerzijds, anderzijds, wanneer wij onze aandacht vestigen op de kwalitatieve geaardheid der psychische (tijdelijke) processen tegenover de mathematisch ruimtelijke, doen zij ons Dilthey in het geheel der waardephilosophie, en Spranger's structuurpsychologie begrijpen.

Maar tevens vindt de theorie der continuïteit die het biologisch vitalisme aanneemt tussen instinct en intellect, een bevestiging in wat van totaal andere hoek uit als bijdrage geleverd werd tot de theorie van het denken, begonnen in de Wurzburger school, voortgezet door Franse denkers, Piaget, Wallon, Rey, Delacroix, Meyerson, Spaier. Zij op hun beurt worden er ten dele door gesteund, ten dele geven zij de uitwerking van Gestaltpsychologische beginselen, evenals Stern's personalisme.

Maar zelf staan zij in hun eindresultaat van: Gestructureerde Werkelijkheid, niet ver af van de gronddenkbeelden van het Amerikaans pragmatisme, dat men — hoe vreemd het moge klinken — toch kan opvatten als een synthese van idealisme en materialisme, in zijn leer van het denken als instrument, en zijn wordende waarheid. En tengevolge van het relativisme en de theorie der wisselwerking blijkt het Behaviorisme, dat een uitsluitend materiële oriëntering heeft, een hechte grondslag van een idealistische, op gemeenschapszin zich richtende opvoedkunde.

So zouden we dus samenvattend kunnen zeggen:

dat de vitalistische biologie de synthese bracht tussen de tegenstellingen hoger — lager (mens en dier), de nieuwere denkpsychologie tussen sensitivisme (materialisme) en idealisme, de theorie der Gestalt tussen object en subject.

Het geheel is vóór de delen, is de tendenz die door het wetenschappelijk denken van tegenwoordig loopt, en de totaliteitsgedachte als zodanig maakt geestelijk scheppende krachten vrij.

Het is ons dus duidelijk geworden dat de drang tot synthese, tot integrering, een kenmerk vormt, zo niet nog van de hedendaagse mens, die de gevolgen van een des-integrerend denken

concreet voor zijn ogen ziet, als wel van de richting die de wetenschappen inslaan. Dit geldt zelfs voor de natuurwetenschappen, die in zake de materie een totaal ander beeld geven dan een eeuw geleden; zelfs op dit gebied van het zuiver materiële is de tegenstelling materie en geest of reeds opgeheven, of het vinden daarvan is niet ver meer. Alles tendeeft op wetenschappelijk gebied naar integrering, naar totaliteit, naar samenwerking. Dit laatste beleven we thans ook politiek — hoe zeer betreurenswaardige tegenstellingen een volkomen eenwording der mensheid in de weg staan.

Het wil mij voorkomen, dat een opvoeding alleen maar die naam verdient als zij zich in de werkelijkheid, dat is dus het bereikte punt des tijds, fundeert, en zich oriënteert in de richting van de scheppende evolutie, die zichtbaar wordt *in* dit punt.

En zo wordt het opstellen van een didaktiek der geesteswetenschappen betrekkelijk eenvoudig.

Immers, het integrerend beginsel, dat ze zal samenbundelen is er; het is merkwaardig dat we dit zo lang over het hoofd zien, ze als afzonderlijke vakken naast elkaar zetten, terwijl ze in werkelijkheid niet anders zijn dan de manifestaties van datgene wat de mens als vorm van zich zelf openbaart. Alle realiseren ze waarde-gebieden, alle symboliseren ze typisch menselijke functies en eigenschappen.

Alle bedienen zij zich als wetenschap van taal en van begrippen, die geestelijke inhoud hebben. Wij kunnen hen alle zien als neerslag van specifiek menselijke creativiteit, waardoor ze één geheel, een eenheid vormen, welke manifestaties van die eigen creativiteit, waar ook, of wanneer ook, beschouwd worden. Hieraan kunnen we het didactisch-integrerend principe voor aardrijkskunde, literatuur, kunstgeschiedenis, linguïstiek ontleenen. Men noemt aardrijkskunde en geschiedenis te samen „social sciences”, wetenschappen van de vormen van menselijke samenleving, en taal, literatuur en kunst zijn expressie van deze. En zoals men voor het verleden beschavingskringen kan aantonen, conglomeraten van verschillende volkeren, die met elkaar samen één cultuur, één geschiedenis vormen, zo zijn er ook thans volkerengroepen aan te wijzen, die naar organische eenheid toegroeien, zoals ze uit een meer gemeenschappelijke rudimentaire eenheid zich hebben ontwikkeld. Er is tussen deze niet alleen een sociaal-economische, maar ook een cultuur-historische samenhang op te merken, dus niet alleen een van geschiedenis, maar ook van taal.

Het is duidelijk geworden, waar ik heen wil: naar één didactisch geheel der geesteswetenschappen, centrerend in één „unit”, één project: kennis van, en waardering der eigen cultuur, in samenhang met die culturen, die met haar in nauwe historische, culturele, oeconomische en politieke verbinding staan. De kennis van deze eenheid van cultuur is niet een intellectuele kennis, hoewel feiten-materiaal, en wel veel, onontbeerlijk is, maar een die, doordat de in deze cultuur liggende waardesystemen ook werkelijk doorleefd en in samenhang begrepen worden, tot innerlijke vorming bijdraagt. Maar kennis en waardering, ook invoelend begrip, is niet voldoende, omdat de mens van de toekomst weer geroepen is zelf waarden te realiseren, en aan de vorming der nieuwe wereld bewust mee te werken. In zoverre is „integrerende opvoeding” een noodzakelijkheid.

En nu zal men de practische uitwerking willen.

Gedeeltelijk zullen wij kunnen aansluiten bij dat, wat door opvoedkundige hervormers ons aan nieuwe methoden gedurende de laatste 50 jaar geschonken is. Het is echter niet juist te willen vasthouden aan hun methoden, maar wel aan hun principes. De principes zijn bij allen dezelfde, het komt neer op innerlijke doorleving en verwerking; alle kanten der kinderlijk (menselijke) persoonlijkheid worden in het proces betrokken. Men kan ze samenvatten in termen als deze: activiteit, zelfstandigheid; verbreken van het gesloten systeem in ruimtelijke en tijdelijke opstellingen, aansluiten bij de belangstellingssfeer der leerlingen; overbrugging van de afstand tussen leerstof (het door de cultuur bereikte niveau) en interesse; vorming der persoonlijkheid in sociaal, ethisch en aesthetisch opzicht.

De uitvoering is dus niet zozeer kwestie van methode als wel van principe. Wat opvalt in alle progressieve scholen is dit, dat wel gezocht wordt naar wat de natuurlijke belangstelling der leerlingen heeft, maar dat men meer zoekt naar een psychologisch aantrekkelijke wijze om de stof te laten assimileren, of naar technisch-didactische meer efficiënte methoden, dan naar werkelijke integrering. Er zijn en blijven „vakken”, en deze allen worden uiteindelijk bestudeerd op dezelfde wijze waarop ze overal bestudeerd worden, zij het dan ook op kaarten, bladen etc.

Hoe dan wèl?

Allereerst is nodig de ordening van het materiaal uit de thans afzonderlijk naast elkaar staande wetenschappen, tot samenhangende eenheden, die een bestudering van de stof, over de

gehele linie mogelijk maken. Men kan de stof concentrisch ordenen, of door hogere klassen nieuwe centra in het bestaande geheel in laten passen.

Gymnasium en H.B.S. verschillen op dit gebied in de omvang der kringen op geesteswetenschappelijk gebied. De cultuurkring van de Oude Wereld moet op het Gymnasium in het geheel der geesteswetenschappen worden opgenomen. Dit kan, wanneer men deze beschavingen leert zien als uitdrukking van de wijze waarop de menselijke geest de steeds terugkerende problemen tracht op te lossen, als b.v. de verschillende manieren waarop hij zijn opvatting over leven en werkelijkheid uitdrukking geeft. Wat drukken de Egyptische pyramiden uit, de Myceense koepelgraven? Men moet leren deze totaliteiten als expressie van één totaliteit te zien, n.l. van de cultuurvorm in kwestie van de Egyptische of vóór-Griekse mens. Zo kan men de Middeleeuwse mens, de mens der Renaissance, de moderne mens in zijn typische vormgeving, in zijn verschillende manifestaties leren zien. Niet elk chronologisch feit is interessant, en het is niet nodig schakel na schakel te leggen. Maar de conceptie van het geheel moet tot een waarde-realisering in de leerling leiden. Als zodanig alleen kunnen deze wetenschappen als wetenschappen van de geest vormend zijn.

De ordening van de stof zal het belangrijkste punt vormen voor de didaktiek. En omdat vanuit deze gezichtspunten zij nog nooit geordend is, kunnen wij niet verder gaan en niet beginnen. De leerboeken moeten dus gemaakt, geschreven worden. Er zal nagegaan moeten worden, voor elk schooltype afzonderlijk, hoe groot de omvang zal moeten zijn (ruimtelijk en tijdelijk) van de te bestuderen kring. Wil men werkelijk de gehele wereld en de gehele geschiedenis laten doorleven? Een omvattend project!! Maar niet alles zal in dezelfde mate er in tot bestudering kunnen komen. Wat verkiest men dus voor grondige bestudering, waarbij de functie der talen een belangrijke rol zal spelen: Benelux, West-Europese Unie, Atlantisch Pact, United Nations?

Ik geef met opzet deze voorbeelden, omdat de Middelbare school mijns inziens, waar het het progressieve onderwijs betreft, vastzit in deze moeilijkheid, hoe de interessensferen te vinden voor deze leeftijd. Welnu, deze zijn niet meer gebonden, althans in de hogere klassen, aan de pure aanschouwelijkheid, concreetheid. De 3e of 4e klasser is wel in staat zich behoorlijk te bewegen op verbaal-abstract niveau. Hij is echter geïnteresseerd in concrete, reële situaties, en, dat zijn de politiek-sociale economische en

culturele vraagstukken van deze tijd. Bovendien moet de opvoeding altijd nog dit realiseren: dat de mens in staat is actief deel te nemen aan het politiek-sociale, economische en culturele leven van zijn tijd. Dáárvoor dient de voorbereiding op de Middelbare School. Dus de „unit” moet steeds uitgaan van een terugvoeren naar concrete problemen van deze tijd. Vanuit een hedendaags concreet probleem wordt pas een historisch duidelijk, en niet omgekeerd.

Het behoeft geen punt van discussie te vormen dat in tegenstelling met wat moderne methodiek wel probeert, gedrukt aaneengesloten materiaal, dus lectuur, ter bestudering het beste is, en ook het beste voorbereidt voor latere zelfstandige studie. Dus boeken. Met die boeken kan dan wel weer gehanteerd worden, er kan een fiche- of kaartsysteem worden gemaakt, doch *de leerling* zal die bewerking moeten doen, die nodig is.

Want een van de pijlers van een moderne didaktiek der geesteswetenschappen is het *denkend lezen*. Deze techniek, door Kohnstamm uitgewerkt, bestaat hierin, dat door vragen naar aanleiding van de stof een beter gericht lezen ontstaat. Die ordening moet door de leraar eerst worden uitgedacht, en dan door de leerling tot stand gebracht. De leraar moet dus vragen stellen, die de kernpunten er uit halen en die releveren. Hier hebben we dus het principe van de Gestalt in toepassing. Deze techniek moet voor elk der genoemde geesteswetenschappen vóórondersteld worden. Naast intensieve lectuur, dus grondige bestudering, en psychologische ordening van een bepaald gegeven (de les) moeten dan extensieve lectuur, maar ook concrete ervaringen, de nodige uitbreidingen van de horizon geven.

Deze techniek is dus van toepassing bij geschiedenis, aardrijkskunde en literatuur; op deze wijze brengen wij de talen in verband met de sociale wetenschappen.

Maar het onderwijs in de talen kan zich hier niet toe beperken: in zoverre staan zij dus iets buiten de kern, omdat de elementaire beginselen bij het leren van een taal, zoals Morrison dit zo uitstekend uiteenzet, tot het science-type behoren. Hoe nu die talen in de aanvang te geven? Vanzelfsprekend liever direct dan indirect. Maar de directe methode eist veel meer van de leerkrachten. En ook vind ik het niet zo'n ontzettend belangrijk punt, mits het bovenstaande, de eenheid der wetenschappen, niet in het gedrang komt. En dit is m.i. het geval, als men voortgaat op de weg van de louter grammaticale, philologische taalbeoefening die bij het Gymnasium alleen maar als uiteindelijke eis de *vertaling*

stelt. Zo iets van het hierbovengestelde doel, de integrering der culturele waarden, afleidt, dan is het deze methode, die, consequent doorgevoerd, niet eens meer het denkend verwerken, laat staan dan de aesthetische appreciatie of identificatie mogelijk maakt.

Vandaar, dat andere eisen moeten gesteld worden, zowel aan het onderwijs als zodanig als aan de examens. Twee dingen moeten goed onderscheiden worden: en wel de actieve, en de passieve taalbeheersing. Beide richten zich op verschillende doeleinden. Hun techniek is verschillend. Bij de passieve taalbeheersing gaat het ook weer om denkend leren lezen, dus dezelfde vraagtechniek kan hier van pas zijn. Men moet echter de leerling er toe brengen gehelen te lezen, en deze vragen dus stellen naar aanleiding van grotere gehelen, en ook weer niet van fragmenten. Bij de klassieken kunnen vertalingen in dit opzicht goede diensten bewijzen bij dit extensieve lezen.

Daarnaast is er het intensieve lezen, het critisch verwerken en doordenken van kleinere gehelen.

De taal dient tot expressie en communicatie van gevoelens en gedachten. De samenhang taal en denken is zonder meer duidelijk. Door de taal wordt onze innerlijke, geestelijke groei pas mogelijk. Maar de taal kan ook dienen niet ter onthulling, maar ter maskering, niet tot openbaring, maar tot bedekking, niet tot orde, maar tot chaos. Als het woord substitueert wordt voor werkelijkheid, verliest het zijn functie van geleidbuis, waardoor het leven komt, en wordt het een pover surrogaat van het leven zelf. Het wordt dan onderdeel der „vleikunst”, het tovert een schijnwereld. Het is merkwaardig, hoeveel existentiële misvattingen het gevolg zijn van begripsmatige tekortkomingen.

Dus het kind „taal” te leren betekent, hem in staat te stellen aan de strikken van het woord te ontsnappen, en structurering en orde aan te brengen in zijn innerlijke wereld, wat geestelijke vrijheid betekent. De gebruikelijke methoden doen hiervoor heel weinig. De grammatica en stijloefeningen, die in feite kinderen der antieke rhetorica zijn, helpen hem hier niet in. Niet alleen voor Nederlands maar ook voor de vreemde talen is dit „Denkend Lezen” zeer vruchtbaar. In de verschillende talen verschijnen al wel reeds uitgaafjes, waarin na elk hoofdstuk vragen, die de inhoud betreffen, zijn opgenomen. Alleen is nog niet altijd het principe goed uitgevoerd, dat de vragen de innerlijke verwerking moeten mogelijk maken. Zij zijn vaak nog te anecdotisch, of gaan over wetenswaardigheden buiten het gelezene om.

Met deze techniek gaat men bij het onderwijs in de vreemde talen de schadelijke gevolgen van het vertalen uit de weg, dat maar al te veel aanleiding geeft tot de funeste taktiek van woordjes aan elkaar rijgen, resp. substitueren. Wel is waar wordt bij de moderne talen meer op direct lezen aangedrongen dan bij de klassieke, maar ook op het gebied der klassieke letteren zou de leerling tot een meer directe integratie kunnen komen als hij de omweg over de vertaling niet hoefde te maken.

Waarom leidt deze techniek niet alleen tot betere resultaten, onderwijstechnisch bezien, maar is zij ook op principiële gronden aan te raden?

Omdat iets zeer essentiëls hier in het geding is: de intellectueel-vormende invloed in en door de taal is van het grootste paedagogisch belang. Niet alleen om de intellectuele vorming. Maar de mens van heden moet gewapend zijn tegen de van alle kanten op hem aanstormende propaganda. Hij moet de betekenis, speciaal de *gevoelswaarde*, en de draagkracht der woorden die gebruikt worden, leren beseffen, ook van die hij zelf gebruikt. Hij moet gewapend worden tegen de sophistiek, die zowel zijn eigen denken als dat van anderen eigen is. Op denkend lezen moet dus het onderwijs, speciaal ook dat in het Nederlands, aansturen.

Een gezonde didaktiek zal dus door een juiste en Socratische vraagtechniek dit denkend lezen kunnen oefenen.

Maar deze techniek die zich niet tot het onderwijs in één vak beperkt, breidt zich uit tot alle geesteswetenschappen, en verwezenlijkt daardoor iets, wat voor de geestelijke gezondheid van de Europese en Amerikaanse moderne mens van het grootste belang is, n.l. een houding van reserve en critiek tegenover de stroom van op hem aanstormende mededelingen en leuzen; en meer dan scepsis alleen, maar een geestelijke bewerking van het materiaal door een proces van structurering en waardetoekenning. Hoe belangrijk dit is, wordt ons duidelijk, als we opmerken hoe niet alleen de massa, maar ook de intellectueel, als het niet zijn specifieke studiegebied betreft, leeft van uit de naïeve overtuiging dat wat gedrukt staat, wáár is.

Maar de consequenties zijn duidelijk. De techniek van de examens moet ook die kant worden uitgestuurd. De essentiële vraag die de examinerator ten aanzien van de examinandus moet stellen, is niet: „weet hij iets, of weet hij het niet”, maar: „is hij in staat positief, zelfstandig en verantwoord zijn mening te bepalen ten aanzien van gedrukte mededelingen, die het studiegebied in kwestie raken”.

Maar niet slechts voor intellectuele vorming en ontwikkeling is de taal oefening in het geheel der geesteswetenschappen belangrijk, maar ook voor de sociale. De taal is een sociaal phaenomeen. Zij dient ter communicatie van onze gedachten. „De ander” is in dit proces vóórondersteld. Taalbeoefening is dus een middel om de eigen horizon te verruimen, om met de ander in communicatie te treden. Hiervoor komt speciaal de actieve taalbeheersing in aanmerking. Via de taal komen wij ook tot appreciatie en begrip van het andere volk. Dit brengt ons van de sociale vraagstelling tot de internationale, en ook weer in de concrete politieke situatie van thans. Het is een onloochenbaar feit, dat Nederland's internationale positie veranderd is. We kunnen niet meer aan de kant gaan staan toekijken. Maar dit betekent, dat deze veranderde constellatie zijn neerslag zal en moet hebben in talloze aspecten van onze samenleving, en speciaal van het onderwijs.

Dit betekent weer, dat speciaal aan het talenonderwijs het puur intellectualistisch en ook sectarisch karakter zal worden ontnomen. Immers, terwijl vroegere generaties vreemde talen ter meerdere ontwikkeling leerden, ter eigen individuele vorming, ligt thans het aspect anders. De Nederlandse jeugd moet thans vreemde talen leren uit economische noodzakelijkheid; vanuit de concrete werkelijkheid wordt thans deze eis gesteld, niet alleen maar vanuit het Bildungsideal.

Evenzo, zagen wij, stelt de concrete werkelijkheid thans ten aanzien van de sociale wetenschappen andere eisen aan ons. De oriëntering vanuit het geheel der geesteswetenschappen moet meer zijn dan alleen een feitelijke oriëntering. De waardebeleving zal hierin haar uitdrukking vinden, dat via de taal, de literatuur, de sociologie, de historie, de toegang verschaft wordt tot een samenhangend cultuurgebied van ons, en in culturele eenheid met ons verbonden volkeren, waardoor het begrip voor en de samenwerking met de andere naties extensief en intensief kan worden verhoogd. Zo wordt de grondslag gelegd voor een interculturele paedagogiek. In concreto wordt dit door de jeugd al lang nagestreefd; we denken aan de internationale uitwisseling, de jeugdbeweging, jeugdcorrespondentie. Van hieruit hebben we ook weer de verbinding met het actueel interessegebied der middelbare schooljeugd, en van hieruit kunnen we het onderwijs met moderne opvattingen ongezoekt in overeenstemming brengen.

Maar niet alleen door de integrering van thans separate vakken,

niet alleen door het ontwerpen van een juiste vraagtechniek, en het ontwerpen van samenhangende onderwijseenheden en projecten worden deze waarden werkelijk doorleefd en tot geestelijk eigendom. De voorwaarde tot introceptie van de waardebelevenis is niet alleen gelegen in de intellectuele verwerking ervan, maar ook in de aesthetische en dramatische doorleving. Vandaar dat we, als we tot bewuste sociale verantwoordelijkheid willen opvoeden, we ook gelegenheid tot groepswork moeten geven. Door de gezamenlijke uitvoering wordt de problematiek helderder; dat in progressieve scholen in extra-curriculaire werkzaamheden een vooroefening gezien wordt tot een toekomstige civiele taak is bekend.

Maar taalonderwijs zou zijn doel niet bereiken, althans niet in dit wijdere aspect, als er geen gelegenheid gegeven zou worden voor aesthetisch-creatieve expressie. Taal moet gesproken, gedeclameerd worden. Men moet in de taal zich ook schrijvend kunnen uitdrukken. De sociale wetenschappen leveren genoeg aanknopingspunten op, zo dat de eenheid bewaard blijft.

In de declamatie, in het toneelspel, de opvoering, ligt de mogelijkheid tot diepere integrering, die ook de vorming van het gevoelsleven — in onze cultuur vaak zo schamel bedacht — ten goede kan komen. Tevens leveren de opvoeringen prachtige projecten voor gemeenschapsvorming en concreet-practische oriëntering in de bestaande wereld. D.w.z. ook in de internationale wereld. En dus helpen zij mede het doel van het onderwijs in de moderne talen te bereiken, voor zover het de actieve taalbeheersing betreft. De declamatie, het toneelstukje, eventueel de vrije improvisatie, geven hier tal van mogelijkheden, juist door de rol die gespeeld wordt. Het niveau van een door de klas geïmproviseerd stukje behoeft aesthetisch niet hoog te zijn maar het feit dat men actief deelneemt maakt dat remmingen, juist op het gebied van het spreken, wegvallen. En wanneer wij dan bij rijpere ontwikkeling oorspronkelijke toneelstukjes, in verkorte vorm, en later een inhoudsrijk klassiek of modern stuk geven, dan bereiken we hiermee, dat hij die zich zelf hierin verliest, zich zelf hervindt in de gemeenschappelijke aesthetische belevenis, op een de individualiteit verbrekende en tevens verrijkende wijze. En op deze wijze komt ook de individuele creatieve expressie op gang.

Voor werkelijke integratie levert Griekenland nog steeds het voorbeeld. En dat is het voorbeeld dat onze tijd nodig heeft, om

tot een opvoeding te komen, die inderdaad in besef van existensieele verantwoordelijkheid in het leven zelf geworteld is.

Was bij de Griekse opvoeding de centerende gedachte het toekomstig burgerschap, in onze tijd dient dit te zijn de internasionale eenheid waardoor de mens niet langer gezien wordt als staatsburger, maar als wereldburger.

Zo wordt daadwerkelyk in die opvoeding op wereldvrede aangestuurd.

DIE KOMPREENSIEWE HOËRSKOOL VAN TRANSVAAL, UNIE VAN SUID-AFRIKA

DEUR

A. K. BOT, M. Educ.

In elke beskaafde land is dit een van die grootste opvoedkundige vraagstukke by watter soort skoolonderwys die junior adollesent, dit is die 13 tot 16 jarige seun of dogter, in die algemeen die meeste baat sal vind. Ondersoeke deur deskundige kommissies versprei in die reël 'n mate van lig oor die vraagstuk en wetenskaplik gefundeerde aanbevelings word partymaal gemaak, al moet, vanselfsprekend, orals rekening gehou word met die historiese ontwikkeling van die eie skoolwese. Bestudering van die onderskeie kommissie-verslae en van moderne lektuur op hierdie gebied lei egter somtyds tot ingrypende beleidswysigings. Die komprehensiewe middelbare skool van Transvaal is o.a. daaruit gebore. Voordat oor hierdie skooltype nadere informasie verskaf word, is dit vir Nederlandse lesers miskien nodig om kortliks die Transvaalse onderwysadministrasie en organisasie te verduidelik.

Met uitsondering van 'n betreklik klein aantal private skole (omvattend slegs 7 persent van die totale skoolbevolking) word al die skole deur die Provinsiale owerheid gestig, beheer en onderhou. Hierdie staatskole is of laer- of middelbare skole, gewoonlik hoërskole genoem. In die reël is die skeidslyn die eindpunt van die sewejarige laerskoolkursus. Leerlinge is verplig om tot 16 jarige ouderdom die skool te besoek, sodat elkeen wat op sesjarige leeftyd vir die eerste keer skool toe gekom het, onder normale omstandighede ongeveer drie jaar middelbare onderwys moet ontvang. Die *volle* middelbare kursus duur vyf jaar en die eindexamen daarvan gee as reël toegang tot die Universiteite en tot die Kolleges vir Onderwysersopleiding. Skematies kan die organisasie soos volg voorgestel word:

Ouderdom teen end van Skooljaar	Skool	Leerjaar	Naam van klas
7	Laerskool	1ste	Graad I
8		2de	Graad II
9		3de	Std. I
10		4de	Std. II
11		5de	Std. III
12		6de	Std. IV
13		7de	Std. V
14	Hoërskool	8ste	Std. VI
15		9de	Std. VII
16		10de	Std. VIII ¹⁾
17		11de	Std. IX
18		12de	Std. X

Soos reeds gesê, is die skole staatskole, d.w.s. hulle word beheer deur die Transvaalse Onderwysdepartement. Elkeen van die vier Provinsies van die Unie van Suid-Afrika het sy eie Onderwysdepartement; boonop is daar ook nog 'n Uniale Onderwysdepartement wat egter geen gesag oor die provinsiale skole uitoefen nie, maar hoofsaaklik belas is met beroepsonderwys dwarsdeur die Unie. Hierdie funksie gryp natuurlik diep in die provinsiale middelbare onderwys in, maar 'n reëling is getref waardeur die provinsiale en die uniale onderwysterreine min of meer afgebaken is.

Na bostaande inligting volg tans 'n oorsig van wat Transvaal bedoel en beoog met sy komprehensiewe hoërskool. Dit is, kortliks gesê, 'n middelbare skool wat voorsiening moet maak vir alle leerlinge wat, ditsy op grond van voldoende laerskoolprestasies of op grond van ouderdom, daarheen oorgeplaas word. Met ander woorde, daar is geen selektiewe basis vir oorplasing na een of ander na-primêre skooltipe nie. Voorheen was dit so dat alleen die eerste groep, dit is die „slim” kinders, toegang tot die akademies georiënteerde middelbare skool gehad het en dat die origes na 'n sogenoemde Junior Hoërskool moes gaan. Afskaffing

¹⁾ Hier is die boonste grens van skoolverpligting.

van die selektiewe basis en als gevolg daarvan afskaffing van die Junior Hoërskool, het natuurlik die karakter van die ou hoërskool heeltemal gewysig. In die groot stede het nog wel 'n paar hoërskole oorgebly wat onveranderd voortgaan en dus alleen 'n akademiese kursus aanbied, maar verreweg die groot meerderheid van die 88 hoërskole in Transvaal het hulle by die nuwe beleid aangepas.

Hoe is die komprehensiewe hoërskool met sy vyf leerjare (Standerds VI tot X) georganiseer?

Voor die begin van die nuwe skooljaar ontvang die Hoof die verslagkaarte van die leerlinge wat by sy skool ingeskryf sal moet word. Hierdie kumulatiewe kaarte bevat allerlei gegewens wat deur Hoofde van vorige skole ingevul is: naam, adres, geboortedatum, intelligensie-kwosjent, peil in die belangrikste laerskoolvakke, opmerkings oor gedrag, eventuele liggaamlike of geestelike afwykings, huislike omstandighede, ens. Aangesien in die reël geen leerling langer as tot die ouderdom van 13 plus in die laerskool mag bly nie, vind die Hoof onder die verslagkaarte ook kaarte van leerlinge wat nie in staat was om die laerskoolkursus bevredigend te voltooi nie. Hulle moet hy in 'n spesiale aanpassingsklas plaas. Dit is gewoonlik leerlinge met 'n I.K. van 80—95. (Vir kinders met 'n nog laer I.K. word in afsonderlike skole of klasse by laerskole gesorg.) In die aanpassingsklas, wat klein gehou word, ontvang die kinders meer individuele onderrig, vernaamlik in die vakke Afrikaans, Engels en rekene, maar verder neem hulle, saam met die ander leerlinge, deel aan hout- en metaalwerk, huishoudkunde, skoolklubs, sport, ens. Alles wat hulle sou kan onderskei van die verstandelik meer begaafde leerlinge word soveel moontlik vermy en aan hulle word geleenthede gebied om te presteer in handvaardighede, in stokperdjies en op die sportvelde met maats van gelyke ouderdom. Hierin word 'n doeltreffende middel gesien om hulle te laat ontdek dat hulle 'n self besit wat hulle kan respekteer. Ongetwyfeld word hierdeur die ontwikkeling van 'n minderwaardigheidskompleks belemmer. Aangesien hulle intellektueel nie in staat is om te matrikuleer nie, verlaat hulle die skool op 16jarige ouderdom met 'n gesertifiseerde verklaring wat die seuns toegang verleen tot vakleerlingskap in verskillende bedrywe en die dogters tot opname in fabriek waar van meisies gebruik gemaak word in roetnewerk. Dat die beroepsvoorligtingsdiens in een en ander 'n belangrike rol speel, is duidelik. Tot sover dan oor die aanpassingsklas.

Die groot meerderheid van leerlinge wat hoërskool toe kom, is natuurlik hulle wat die laerskoolkursus heeltemal afgeloop het en in die eerste klas, dit is Std. VI, geplaas word. Hierdie Std. VI is by uitstek die klas waarin die kind se aanleg in een of ander *hoofrigting* ontdek behoort te word, 'n moeilike en verantwoordelike taak. Daarby sal die Hoof soos volg tewerk gaan:

- (a) Hy sal die laerskoolprestasies op die leerling se verslagkaart nagaan en dit korreleer met die I.K. In die meeste gevalle kry hy hieruit 'n redelik betroubare aanduiding of die kind die kapasiteite vir algehele voltooiing van een of andere middelbare skoolkursus besit.
- (b) Teneinde hierdie verwagting nader te kontroleer, sal hy die kind se vordering gedurende die hele jaar in Std. VI dophou in nuwe vakke, d.w.s. vakke wat nie in die laerskool se leerplan voorgekom het nie, soos byvoorbeeld 'n derde taal, matisis, kuns, hout- en metaalwerk, huishoudkunde, landboukunde, ens.
- (c) Hy sal aan die vakonderwysers van sy skool (want in Std. VI word klasonderrig deur vakonderrig vervang) opdrag gee om aantekeninge te hou van wat hulle uit prestasies of uit persoonlike gesprekke met die leerlinge omtrent hul aanleg en ambisies opgemerk het, en hierdie aantekeninge as 'n belangrike faktor beskou.
- (d) Hy sal teen die einde van die skooljaar self met elke leerling 'n vraagesprek voer en probeer uitvind waarheen spesiale belangstellings strek.
- (e) Ook sal hy probeer op hoogte kom van die wense van die kind se ouers.

Al hierdie faktore bymekaar sal 'n Hoof redelik in staat stel om die verdere skoolopvoeding van die kind in die mees gewenste rigting te stuur, mits die ouers daarmee instem.

Van Std. VII af begin die komprehensiewe karakter van die hoërskool nader vorm aan te neem. Van hierdie stadium af is daar duidelik twee hoofrigtings van studie; die een *akademies*, d.w.s. omvattende 'n algemene kurrikulum wat ingerig is op toelating tot die Universiteit; die ander *meer prakties*, d.w.s. omvattende 'n kurrikulum wat hoofsaaklik 'n voorbereiding beoog

vir intrede in die maatskaplike lewe op 16, 17 of 18jarige leeftyd. Deur 'n juiste keuse van vakke is dit egter ook moontlik vir die laaste om toegang tot die Universiteit te verwerf.

Die akademiese groep hoef nie noodwendig presies dieselfde kurrikulum te volg nie. As die skool groot is, kan daar heelwat variasie wees, byvoorbeeld in die keuse van 'n derde taal, van natuurwetenskappe, van kunsvakke, ens. Sekere vakke, soos die twee landstale, liggaamsopvoeding, godsdiensonderrig, ens., word egter as verpligte vakke vir almal beskou.

Aangesien die doel van hierdie artikel is om hoofsaaklik die aandag te vestig op die skoolopvoeding van die groot gros van leerlinge wat *nie* toegang tot die Universiteit soek nie, word nie verder oor die leerplan van die akademiese groep uitgewy nie.

Die *meer praktiese hoofrigting* word in vier onderdele onderskei:

- (a) Die klerklike en handelsrigting.
- (b) Die tegniese rigting.
- (c) Die huishoudkundige rigting.
- (d) Die landboukundige rigting.

Geen hoërskool in Transvaal is groot genoeg om naas die akademiese rigting ook nog alvier die praktiese rigtings aan te bied nie. Van die vyf genoemde rigtings het die meeste hoërskole twee en sommige drie. Volkome komprehensief is derhalwe nie een nie, maar geen hoërskool is groter as omtrent 800 leerlinge nie en bowendien moet in aanmerking geneem word dat die nuwe beleid maar van resente datum is en derhalwe nog nie heeltemal op gang is nie.

Soos reeds opgemerk, beoog die meer praktiese rigtings om vernaamlik 'n voorbereiding te gee vir direkte opneming in die stroom van die maatskaplike lewe. Verreweg die meeste leerlinge verlaat tog op 16jarige ouderdom die dagskool om in een of ander beroep 'n toekomst te vind. Watter eiste stel die lewe aan hierdie beginners? 'n Beknopte formulering daarvan kan as volg gestel word:

- (a) *Sedelik*, dit is dat die karakter van die adolessente so gevorm moet wees dat hulle 'n basis van morele verantwoordelikheid sal besit.

- (b) *Sosiaal*, dit is dat hulle as toekomstige burgers 'n gemeenskapsin sal ontwikkel wat tot nut sal strek van die staat en die samelewing.
- (c) *Kultureel*, dit is dat hulle volle belangstelling sal hê in dië dinge wat gees en liggaam gesond sal hou.
- (d) *Ekonomies*, dit is
- (I) dat hulle in staat en gewillig moet wees om ondergeskikte werksaamhede bevredigend te verrig;
 - (II) dat hulle bewus moet wees van 'n bepaalde beroepsneiging ooreenkomstig hul aanleg, sodat hulle geen ekonomiese swerwers sal word nie;
 - (III) dat hulle ambisies moet hê om hulle verder in hul beroepsrigting te bekwaam.

Uit bostaande is dit duidelik dat die skool geen *komplete* beroepsvorming aan 16 jariges kan aanbied nie. Watter skool sou in die moderne maatskappy hiertoe in staat wees! Maar in die kommersiële, huishoudkundige en landboukundige rigtings word die geleenthede verskaf om langer in die skool te bly as tot 16 jarige ouderdom, en leerlinge wat daarvan gebruik maak, kan selfs matrikuleer. Vir die meer gevorderde *tegniese* rigting kan die Transvaalse hoërskool geen voorsiening maak nie, aangesien hierdie tak van onderwys 'n Uniale saak is wat deur die Tegniese Kolleges behartig word. Die tegniese rigting op die hoërskool is derhalwe beperk tot voorberoeponderwys en die betrokke seuns word op die ouderdom van 15 plus aangeraai om na die Tegniese Kolleges te gaan. In hierdie verband bestaan daar egter nog 'n mate van oorvleueling omdat die Tegniese Kolleges ook jonger leerlinge inskryf.

Die kurrikulum van die praktiese rigtings bevat sekere vakke wat deur alle leerlinge geneem moet word, soos byvoorbeeld Afrikaans, Engels, liggaamsopvoeding en godsdiensonderrig. Origens is daar 'n groot verskeidenheid van vakke. In dieselfde skool is klasse besig met snel- en tikskrif, met hout- en metaalwerk, met 'n moderne of 'n klassieke taal, met boekhou en bedryfsleer, met kunstvakke of huishoudkunde, ens. Daar is periodes vir algemene kennis, vir populêre natuurstudie, vir beroepsvoorligting, vir gesondheidsleer, vir klubaktiwiteite. In die namiddag is daar rugby, voetbal, tennis, krieket, korfbal, atletiek, ens., want die meeste hoërskole

beskik oor ruim aangelegde pragtige sportvelde; sommige het selfs 'n eie swembad. Daar is leerlingverenigings, scouts of voortrekkerorganisasies, kadetafdelings, volkspele, konsertoefeninge, voorbereidings vir kunswedstryde, ens. Baie skole besit 'n projektor met toebehore en huur die 16 mm. rolprente teen 'n minimale tarief van die regering se sentrale filmburo. Ook is daar 'n departementele skoolradiodiens. Verder beskik elke hoërskool oor 'n behoorlike biblioteek met verhalende lektuur, naslaanwerke en tydskrifte. Daarby is die geboue gewoonlik van 'n saal voorsien vir gemeenskaplike opening met bybellees en gebed in die môre, en vir ander samekomste, o.a. met ouers.

So is die komprehensiewe hoërskool 'n gemeenskapsentrum vir byna al die adolessente van die omgewing en in baie gevalle is daar ook nog uitstekende koshuise vir inwonende leerlinge wat van ver kom. Daar is geen standsverskil nie: die minister se dogter sit langs 'n dogter van 'n spoorwegarbeider. Daar is geen verskil tengevolge van 'n vroeë beroepskeuse nie: die toekomstige advokaat en die toekomstige skrywer speel op dieselfde sportgronde. Daar is binne die skool die moontlikheid van verwisseling van studierigting. Daar is een esprit de corps. Daar is eenheid by alle differensiasie. Daar is gelykheid van status vir al die hoërskole: in personeelvoorsiening, in salarisskale en in minimum kwalifikasies wat van onderwysers vereis word. Daar is geen toelatings-eksamen tot die hoërskool nie, want soos reeds gesê, vind oorpasing uit die laerskool hoofsaaklik op grond van ouderdom plaas. Daar is geen eksterne eksamens gedurende die kursus nie; alleen aan die end van die vyfde jaar word 'n departementele eksamen afgeneem, maar daarby oefen die skoolsyfers 'n belangrike invloed uit. Daar is 'n groot vakkeuse en voorsiening van onderrig in 'n vak word gemaak sodra 'n minimum van vyftien leerlinge dit wens.

Die komprehensiewe hoërskool van Transvaal is 'n nuwe onderneming in Suid-Afrika en nog in sy aanvangstadium sodat nog nie op resultate gewys kan word nie. Maar dit is in elk geval 'n moedige voorwaartse stap, gebore uit die gefundeerde oortuiging dat elke kind reg het op middelbare onderwys en dat daardie onderwys nie uitsluitlik tradisioneel moet wees nie, maar in die eerste plek funksioneel, d.w.s. dat dit sal aanpas by die behoeftes van die individuele kind. Hierdie beleid is 'n vorm van demokrasie in die skoolpraktyk; dit doen weg met die ou idee van skeiding van leerlinge sodra hulle die na-primêre stadium bereik het.

Dat die uitgebreide differensiasie vir elke skool ingewikkelde organisasie-moelikhede meebring, is te verstaan, maar dit is reeds bewys dat hulle nie onoorkoomlik is nie. Die skoolhoofde is oor die algemeen te seer met die nuwe beleid ingenome dan dat hulle nie hartelik met die Departement se veldamptenare, dit is die Inspektoraat, sou saamwerk om doeltreffende oplossings te vind nie. Sekere belangrike aspekte van die onderskeie kurrikulums, van aanleg- en bekwaamheidstoetse en van sertifisering sal deur 'n spesiale departementele komitee nader ondersoek word en vir hierdie doel verskillende onderwysinrigtings besoek, sowel in ons land as oorsee. Inhoever sou Nederland deur inligting en voorbeeld hierin behulpsaam kan wees?

PRETORIA, Febr. 1951.

Posbus 432.

BOEKBEOORDELINGEN.

Dr. D. Arn. van Krevelen, *De ontwikkelingsgang van het enige kind*. 218 pg. Uitg.: J. Muusses, Purmerend, 1948. Prijs: f 8,50.

Op pg. 349 en 350 van de vijf-en-twintigste jaargang van dit tijdschrift besprak ik van Dr. Van Krevelen „Het enige kind”, uitgegeven bij Erven J. Bijleveld, Utrecht, en noemde dat een grondige en belangwekkende studie. Hetzelfde kan van dit werk gezegd worden. De schrijver heeft er naar gestreefd dit boek „lichter verteerbaar” te doen zijn dan het eerste genoemde en zijn probleem dus voor een (iets) groter publiek toegankelijk te maken. Maar bovendien onderging de inhoud een belangrijke wijziging. Grote gedeelten werden weggelaten, en terwijl in „Het enige kind” alleen de kleuterjaren besproken worden, geeft de schrijver hier de ontwikkelingsgang van het enige kind van de geboorte tot de volwassenheid. Wie zich voor het probleem van het enige kind interesseert, zal dit boek niet kunnen negeren. Aan het eind vindt hij bovendien een literatuurlijst van 71 werken.

H. N.

B. J. Douwes, *Gezond lager onderwijs*. Een halve eeuw vernieuwing. Critisch-opbouwende beschouwing voor onderwijzers en ouders. 79 pg. Uitg.: H. J. Paris, Amsterdam, 1950. Prijs: f 2,25.

Wat moet men van dit boekje zeggen? De onderwijsvernieuwing van de laatste halve eeuw leert men er niet uit kennen. Die wordt hierin alleen maar mistekend. „Opbouwend” kan men dit geschrijf dan ook moeilijk noemen. Slechts wat de heer Douwes deed, of meende te doen, om bepaalde veranderingen in het onderwijs te bevorderen of te keren schijnt een maatstaf te zijn, waaraan men de waarde van pogingen om het onderwijs te vernieuwen, kan afmeten. In dit opzicht blijft de auteur zich zelf in dit, zijn „Didactisch testament”, getrouw. Laten we er daarom maar verder over zwijgen.

H. N.

Enkele *herdrukken* van bekende boeken:

Dr. F. W. Foerster, *Karaktervorming*. Een boek voor ouders, onderwijzers en geestelijken, vertaald door Titia van der Tuuk. Vijfde druk. Uitg.: N. V. Standaard Boekhandel, Antwerpen, Brussel, Gent, Leuven, 1948. Prijs: f 7,90.

Het is goed dat een dergelijk boek verkrijgbaar blijft en dat er blijkbaar nog lezers zijn, die zich in deze beschouwingen willen en kunnen verdiepen.

Dr. Maria Montessori, *De Methode*. De ontdekking van het kind. Zesde gewijzigde druk van „De methode Montessori, zelfopvoeding van het jonge kind”. Uitg.: Van Holkema en Warendorf N. V., Amsterdam, 1948. Prijs: f 8,50.

Ook dit boek moet verkrijgbaar blijven, en het is dus zeer waardevol, dat deze uitgave verschijnt. Het is nog steeds een belangrijk geschrift van een belangrijke vrouw, een groot paedagoge. Psychologisch en didactisch geeft het echter weinig steun meer, daar het in deze opzichten toch wel erg „verouderd” is. En op deze grondslag aanstaande onderwijzers en onderwijzeressen op te leiden, lijkt me beslist een gevaar. Zij zullen waarschijnlijk in de overtuiging gaan leven, dat zij tot de progressieve leerkrachten behoren en later zeer moeilijk tot het inzicht kunnen komen, dat dit slechts zeer ten dele juist is, nl. alleen wat de verhouding onderwijzer-leerling of juist: opvoeder-opvoedeling betreft, maar niet op het gebied der hedendaagse psychologische en didactische theorie en practijk. En dat is toch eigenlijk wel heel erg.

H. N.

Anna Freud, *De psycho-analytische behandeling van kinderen*. 134 pg. Uitg.: De Spieghel, Amsterdam, 1950. Prijs: f 5,90.

Dit boek, dat oorspronkelijk verscheen onder de titel „The psychoanalytical treatment of children”, en dat vertaald werd door Reinsk de Boer, is een verzameling van oudere en nieuwere publicaties van de schrijfster. Men vindt er 4 lezingen uit 1926 met als titel: Inleiding tot de techniek van de kinderaanlyse, een congreslezing uit 1927: De theorie van de kinderaanlyse en een publicatie uit 1945: Indicaties voor kinderaanlyse.

Zij, die kennis willen maken met de psycho-analytische zienswijze omtrent kinderen en de behandeling van hun psychische moeilijkheden vinden hier een heldere uiteenzetting en een goede gids. Het is rustig en bezadigd geschreven en met besef van verantwoordelijkheidsgevol, zoals o. a. uit de volgende citaten moge blijken: „Het schijnt dus (na volbrachte analyse) gevaarlijk om de verantwoordelijkheid voor het pas bevrijde driftleven aan (het kind) over te laten. Het risico, dat het kind opnieuw de weg naar de verdringing en de neurose zal worden opgedreven, is te groot” (pg. 71). „Het komt mij dus voor dat er slechts één

oplossing voor deze moeilijke situatie overblijft. De analyticus moet voor zichzelf de vrijheid opeisen om het kind op dit belangrijke punt leiding te geven, teneinde tot op zekere hoogte het resultaat van de analyse veilig te kunnen stellen" (pg. 72). „Als de ouders van het kind iets door zijn ziekte geleerd hebben... wordt het mogelijk om het analytische en het opvoedende werk te verdelen tussen de analyticus en de huislijke omgeving, of beter gezegd, er kan een samenwerking tot stand komen. De opvoeding van het kind wordt dan ook niet onderbroken, wanneer de analyse beëindigd wordt, maar wordt weer geheel en al rechtstreeks door de analyticus aan de ouders overgedragen" (pg. 72 en 73).

H. N.

Prof. R. Casimir, *Geschiedenis der opvoeding en opvoedkunde*. 265 pg. Uitg.: De Sikkel, Antwerpen, 1949.

Een losse overdruk uit de bekende „Paedagogische Encyclopaedie" door Prof. J. E. Verheyen en Prof. R. Casimir. Een goed idee, deze studie apart beschikbaar te stellen. Jammer, dat natuurlijk ook de beruchte afkortingen overgenomen moesten worden.

H. N.

Dr. A. J. Westerman—Holstijn, *Inleiding tot de ontwikkelingspsychologie*. 201 pg. Uitg.: Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1949.

In het Voorwoord zegt de schrijver: „... dat men dit boek ook tot zekere hoogte als een derde deel kan beschouwen van (zijn) reeds vroeger bij de firma Bijleveld verschenen werken: „Grondbegrip der Psychoanalyse" en „Leven en Dood". In het eerste deel vindt men dan de beginselen der psychologie van het *onbewuste*, in het tweede deel een studie over de *gronddriften*, in het derde deel... de ontwikkelingsstadia van het *bewuste beleven*.

Zoals in zijn vorige werken, stelt de schrijver zich ook hier op het standpunt, dat *de psyche gezien moet worden als een biologische functie*. Deze functie maakt ontogenetisch en phylogenetisch een evolutie door en het is deze ontwikkeling, die hier als probleem gesteld wordt, en wel in het bijzonder wat één aspect betreft, nl. de ontwikkeling van de werkelijkheidszin. Hiermede wordt tevens getracht voort te bouwen op, maar vooral ook een aanvulling te geven van de psychoanalyse, want deze „heeft zich veel minder moeite gegeven, de ontwikkeling van het bewuste denken te vervolgen, al is een van de meest fundamentele onderzoekingen hierover „Ueber die Entwicklungsstufen des Wirklichkeitssinnes" door Ferenczi reeds vroeg gepubliceerd, op de resultaten waarvan Freud en anderen vaak teruggrepen" (pg. 25).

Men kan het met het uitgangspunt van Dr. Westerman Holstijn eens zijn of niet, niet te ontkennen valt m.i. dat hier een zeer belangrijk aspect van de menselijke ziel onderzocht wordt en evenmin zal men na lezing van zijn uiteenzettingen kunnen ontkennen dat hier een indringende analyse gegeven wordt, die boeiend en helder wordt weer gegeven.

Getracht wordt de „gelaagdheid" van de menselijke ziel, zoals die

zich vertoont bij de „uitgegroeide persoonlijkheid” nader te bepalen en haar ontwikkeling te reconstrueren, wat nodig en mogelijk is omdat „in de menselijke psyche te allen tijde vroegere psychische ontwikkelingsstadia meefunctioneren, zowel manifest en bewust tussen of naast de latere, hoger gelocaliseerde stadia, als onbewust of onbemerkt tegelijk daarmee” (pg. 21). De „ontwikkelingspsychologie” heeft nu „tot taak de herkomst van deze psychismen na te gaan, de structuur der verschillende ontwikkelingsstrappen en hun genetische volgorde vast te stellen. Zij heeft tevens na te gaan, welke rol deze stadia alsnog spelen, waarom of waar door zij hier sterker, daar minder duidelijk in aantal zijn” (pg. 21 en 22).

Haar materiaal vindt zij op tal van gebieden, waarvan ik hier slechts noem:

1. De observatie van het gedrag van de zuigeling.
2. De vergelijking van dit gedrag met dat van het dier, oudere kinderen en volwassenen.
3. De bewuste herinnering van volwassenen.
4. De psychose.
5. De analytische situatie.
6. De psyche der natuurlvolken.

Met al deze gegevens dient dan ten slotte een synthese tot stand gebracht te worden. Zowel bij de analyse als de synthese laat de schrijver duidelijk een eigen geluid horen, en wel zeer bewust, al streeft hij daar naast zeker ook naar de best bereikbare objectiviteit. Ongetwijfeld zal hij daarbij niet ieder in alle opzichten van zijn zienswijze overtuigen, maar niemand behoeft dit boek zonder geestelijke winst uit handen te leggen.

H. N.

Bernhard Bosch, *Grundlagen des Erstleseunterrichts*. Tweede, onveranderde druk. 157 pag. Uitg.: Julius Nüttgens Angermund Bez., Düsseldorf, 1949.

In Paedagogische Studiën van Juni 1938 beoordeelden we de eerste druk, destijds verschenen als „Beiheft zur Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde”. Bosch is voorstander van het globale lezen. Sinds 1938 heeft het globale lezen zijn plaats veroverd, al is deze plaats niet onaangevochten en al zijn de voorstanders het niet steeds over de uitwerking eens. We herinneren aan de discussies in de laatste jaargangen van dit tijdschrift.

Wie eigen inzichten, pro of contra, toetsen wil aan de inzichten van een zeer deskundig man, leze dit boekje. Wij voor ons achten het gevaarlijk na elf jaar een ongewijzigde herdruk in het licht te geven over een onderwerp, dat nog zo zeer in studie is en dat nog voor zoveel problemen stelt. Bij het doorbladeren stuiten we op opinies en formuleringen, die we elf jaar geleden wel, thans niet meer aanvaarden. Maar kritische lezing zal ongetwijfeld de blik op de problematiek van het globaal lezen verhelderen.

VAN DER V.

ERVARINGEN OP EEN ENGELSE GRAMMAR SCHOOL

DOOR

G. VAN VEELO

Het is niet zo eenvoudig van de ervaring, opgedaan als leraar aan een Engelse Grammar School, in beknopte vorm datgene mee te delen, wat kenners van het Nederlandse V.H.M.O. kan interesseren, zonder gevaar te lopen het beeld van het geheel te misvormen. Vandaar, dat ik een uitvoerig, en naar ik hoop, objectief rapport heb gemaakt van mijn leraarschap aan een vooraanstaande Grammar School gedurende het Kersttrimester in 1950. Dit rapport, dat gestencild is, heb ik de autoriteiten en de onderwijspers ter beschikking gesteld.

Het eerste gedeelte ervan behandelt de academische zijde van het Engelse middelbaar onderwijs, voor zover ik daar als leraar Engels en Frans over kon oordelen. Het tweede gedeelte gaat over de niet-academische zijde, waarbij dingen ter sprake komen, die voor ieder opvoeder van de jeugd boven twaalf jaar, onverschillig welk vak hij doceert, van betekenis zijn.

Hoe groot het gevaar is, dat ik in de aanhef van dit artikel noemde, blijkt uit een bespreking van het rapport in het Weekblad voor Middelbare Scholen en Lycea van 9 Februari 1951. De recensent citeert veelvuldig uit het eerste gedeelte ter ondersteuning van zijn inderdaad juiste opvatting, dat het peil van de kennis en de academische zelfwerkzaamheid van onze leerlingen, althans voor één vak gunstig afsteken bij die van hun Engelse lotgenoten, maar toch wordt daardoor de onjuiste indruk gewekt, dat het rapport zou doen zien, dat het Engelse middelbaar onderwijs ons V.H.M.O. niet zoveel te vertellen heeft. De recensent doet het voorkomen, zonder de opzet te hebben, alsof mijn critiek op het onderwijs in één moderne taal aan leerlingen van 11 tot 16 jaar zonder meer toepasselijk zou zijn op het gehele Grammar School onderwijs aan leerlingen van 11 tot 20. Hij schenkt daarbij aan enkele zeer belangrijke punten onvoldoende aandacht en ik veronderstel, dat door een bespreking van die punten enkele opmerkelijke verschillen in de onderwijsstelsels der beide landen naar voren zullen komen.

Ten eerste is de plaats, die het leren van een moderne taal in Engeland inneemt, van geheel andere aard dan in ons land het geval is. Voor een Engelsman is de kennis van zelfs één vreemde taal een zekere luxe en dat het *algemene* peil, dat het onderwijs erin bereikt, ongunstig afsteekt bij het Nederlandse, behoeft dan ook

niet te bevreemden. Leerlingen, ouders en zelfs leraren vinden dat niet zo erg. Toch moeten we met ons oordeel voorzichtig zijn, want over het algemeen komen ook Nederlandse leerlingen met Frans in de praktijk minder goed voor de dag dan met Duits of Engels, ondanks een groter aantal studie jaren. Het is vrijwel ondoenlijk dit met cijfers, aan te tonen en evenmin is het mogelijk door getallen of percentages het bewijs te leveren voor de veronderstelling die bij het volgende punt zal worden geuit.

Dat tweede punt is, dat het eigenlijk Grammar School onderwijs niet volledig is met een vijfjarige cursus van het elfde tot het zestiende jaar. Daarna komt de Sixth Form, een naam, die geen jaaraanduiding is, maar waarmee een middelbare kopschool wordt bedoeld. De leerling kan daar 1, 2 of meer jaren in vertoeven en zich specialiseren in een beperkt aantal vakken, gewoonlijk vier of vijf, gekozen in overleg met de leraren en met het oog op zijn verdere studie. Wanneer een leerling uit de Sixth Form een moderne of een oude taal kiest, zal hij op zijn examen en na het verlaten van de school zeker de kennis hebben, die hem in staat stelt de taal voor verdere doeleinden te gebruiken. Eisen voor verschillende examens te vergelijken is een buitengewoon moeilijke zaak, ¹⁾ maar in dit geval zijn de eisen van het Engelse examen zeker niet lichter dan die voor Grieks op ons gymnasium alpha, of voor Frans op ons H.B.S.-A examen. En nu ben ik van mening, dat in verhouding het aantal Engelse leerlingen, dat zelfs voor een „luxe” vak als Frans een kennis verwerft, vergelijkbaar met die van onze eindexamen kandidaten, niet noemenswaardig van dat in Nederland zal verschillen. Een betere vergelijking zou echter gemaakt kunnen worden in vakken, die in beide landen van even groot belang zijn, zoals Latijn en wiskunde.

Om mijn mening meer aannemelijk te maken, wil ik aan het slot van dit artikel enige cijfers bekijken. De gegevens ontleen ik aan het verslag, dat de Minister van Onderwijs in 1950 aan het Parlement aanbood en dat gepubliceerd is door His Majesty's Stationery Office onder de titel „Education in 1949”.

Een derde en wel zeer belangrijke kwestie is het percentage van de leeftijdsgroep, dat de V.H.M.O. bevolking en de Grammar School bevolking vormt. Voor Nederland is dit ongeveer 7%. Het percentage voor Engeland is veel moeilijker te bepalen, doordat zovelen particuliere scholen bezoeken. Aan de hand van gegevens uit „Education in 1949” kan het percentage voor de

¹⁾ Voor de moderne talen heb ik het geprobeerd in „Levende Talen” van Juni 1951

leeftijdsgroep van 11 tot en met 15 jaar voor gesubsidieerde en overige erkende scholen worden bepaald op ruim 21 %. Voor de groep van 11 tot en met 16 jaar 19,3 %. Dit zijn percentages van het totaal aantal kinderen in Engeland en Wales. Het aantal Grammar School leerlingen uitgedrukt als percentage van het totaal aantal *schoolgaande* kinderen boven 11 jaar wordt berekend op 24 %. Al houden we rekening met de betrekkelijke waarde van deze statistische gegevens, vast staat dat de Grammar School bevolking procentueel 2 à 3 maal zo groot is als die van het V.H.M.O. Natuurlijk is daardoor het *algeheel* peil van het Engelse Grammar School onderwijs noodzakelijkerwijs lager dan van het V.H.M.O. Desondanks schaadt dit de begaafde leerlingen niet en genieten de minder begaafden van alle voordelen, academische en niet-academische, die een Grammar School opvoeding geeft. Welke dat zijn hoop ik later te bespreken.

Het is met een zekere trots, dat de Engelse leraren kunnen constateren, dat hun school minder- en zeer begaafde leerlingen naar een einddoel brengt. Tot hun genoegen zien ze, dat de begaafden in aantal noch prestaties onderdoen voor de corresponderende groep in andere landen. Als men vraagt, hoe het mogelijk is, dat dit in het Engelse middelbaar onderwijs wordt bereikt, is het antwoord tweeledig en het brengt ons tot ons vierde punt.

De organisatie van het Engelse middelbare onderwijs is zo dat „zittenblijven” niet bestaat.

a. De leerlingen van 11 tot 16 jaar worden in klassen gegradeerd naar hun bekwaamheid. Men verwacht niet, dat alle leerlingen van dezelfde leeftijd in staat zijn dezelfde stof met het zelfde succes te verwerken en heeft daarom de verschillende „streams”. Een meer gedetailleerde beschrijving van dit systeem vindt men in mijn artikelen in het Weekblad voor Gymnasiaal en Middelbaar Onderwijs van 13 April 1949 tot 11 Mei 1949 en Dr. H. H. Buzeman heeft in het Weekblad van 17 Januari 1951 een poging gewaagd dit systeem voor het Nederlandse V.H.M.O. pasklaar te beschrijven. In de meeste Engelse scholen gaat dit systeem hand in hand met dat van kern- en enkele keuzevakken.

b. De leerlingen boven de 16 jaar werken volkomen volgens het systeem van kern- en keuzevakken, waarbij wel dient te worden bedacht, dat er een ruime variatie kerncombinaties bestaat, bijv. Latijn en Frans, wiskunde en natuurkunde, Frans en Duits, Engels en geschiedenis, etc. Ook hierover heb ik uitvoeriger geschreven in het Weekblad voor Gymnasiaal en Middelbaar Onderwijs van 29 November 1950.

Als ik nu nog mag verwijzen naar het uitstekend gedocumen-

teerde artikel van W. H. Brouwer in „Paedagogische Studiën” van Februari 1951, waarin hij de mogelijkheid en de grote wenselijkheid aantoonde om het „zittenblijven” op te lossen, zal het verder nauwelijks nodig zijn, duidelijk te maken, wat het Engelse middelbaar onderwijs ons in dit opzicht kan leren. Ik geloof dan ook, dat hiermee het eerste deel van mijn eerdergenoemd rapport, dat als basis dient voor dit artikel, voldoende is beschreven.

Mag ik dan nu overgaan te spreken over de waarde van het Grammar School onderwijs voor begaafden zowel als minder begaafden. Wat bindt hen? Het antwoord moet gezocht in het niet-academisch werk, dat in de tweede helft van het eerdergenoemde rapport wordt besproken.

We zijn gaan zien, dat een Grammar School iets weg heeft van een gecombineerde V.H.M.O. en U.L.O. school. Als we ons voor zouden stellen, dat een normale Engelse Grammar School leerling geplaatst zou worden op een denkbeeldige Nederlandse V.H.M.O.-U.L.O. school, zouden we ons af kunnen vragen, hoe het hem te moede zou zijn. Zelfs als hij in de voor hem geschikte „stream” zou zijn terecht gekomen, zou hij er weinig gelukkig zijn. Om dit te kunnen begrijpen, lijkt het me goed, duidelijk uit te spreken, dat niet alleen in Engeland, doch ook in Nederland, het kenmerkende van een school juist ligt op dit niet-academische terrein. De leerstof is in ons land vrijwel uniform voor alle scholen, doch steeds meer gaat de overtuiging veld winnen, dat de taak van het V.H.M.O. wijder is en veel Nederlandse scholen leggen zich, de een meer de ander minder, toe op wat genoemd wordt „buitenschools werk”. Het is onlangs opnieuw gesuggereerd, dat hiermee propaganda wordt gemaakt voor de school. Indien dat zo is, hoeft daar niet altijd misbruik in te worden gezien. Inderdaad zal die V.H.M.O. school door haar leerlingen gedurende hun verdere leven blijvend in ere worden gehouden, die hun, op de leeftijd, dat ze daar het meest ontvankelijk voor waren, meer heeft gegeven, dan de kennis nodig voor het eindexamen, of de karaktereigenschappen van ijver en volharding, nodig om die kennis te vergaren. Met dit laatste wil ik vooral zeggen, dat ook de minst z.g. progressieve school het karakter helpt vormen, al is het dan op een niet veelzijdige wijze. Hoe het zij, meer en meer typeert de „buitenschoolse activiteit” tegenwoordig een school. De verschillen in deze activiteit zijn in ons land meer quantitatief dan kwalitatief. De ene school doet veel meer dan de andere; van een kwalitatieve competitiegeest tussen scholen onderling is minder sprake.

In Engeland is dit verschil tussen school en school eer andersom. Elke school heeft bijna dezelfde niet-academische activiteiten. Met opzet spreek ik nu niet van buitenschoolse activiteiten. Dit werk vormt n.l. een essentieel onderdeel van het schoolleven en van de taak van de leraar. Voor de uitvoering ervan zijn niet zozeer nodig leraren, die zich bewust zijn van het vak dat ze doceren, dan wel leraren, die zich bewust zijn dat zij kinderen leiding moeten geven. Het is usance te glimlachen, als we vernemen, dat een Engelse geschiedenisleraar zijn benoeming te danken heeft aan zijn prestaties op het cricketveld, of een wiskundeleraar aan zijn muzikale gaven. In Engeland kan men die glimlach nauwelijks begrijpen. Het is ook goed er op te wijzen, dat de taak van een Engelse leraar, ondanks het feit, dat hij gewoonlijk niet meer dan 24 lessen heeft, tijdrovender en vermoeiender is, dan van zijn Nederlandse collega. De Engelsman heeft daardoor minder tijd voor bijverdiensten of eigen studie. Hiermee hangt samen, dat de meest ervaren en bestudeerde leraren in een school vooral belast worden met het academisch onderwijs aan de Sixth Formers. Ook zijn zij vaak ouder en daardoor niet meer zo goed in staat zich op het sportveld verdienstelijk te maken.

Ik wil geen uiteenzetting geven van het karaktervormende van de niet-academische activiteiten en daardoor het terrein van de praktijk verlaten. Eén duidelijke indruk, die ik van Engelse Grammar Schools heb gekregen, is de geest van saamhorigheid, die zij hun leerlingen bijbrengen, waardoor de leerling zich leert zien als deel van een gemeenschap met de daaraan ontleende voorrechten en de daarvoor vereiste plichten en opofferingen. Dit verklaart, waardoor de laag-gegradeerde leerling zich niet minderwaardig voelt naast de geniale. Als hij zich door zwemmen, rugby, handenarbeid of wat dan ook voor de school verdienstelijk kan maken, is hij een leerling, die men niet zou willen missen. Natuurlijk ontstaat een schoolgemeenschap het gemakkelijkst in een kostschool, waar men samen werkt, eet, speelt en slaapt. Ieder onzer, die schoolreizen maakt, of werkweken (die een aanwijzing zijn voor het tekortschieten van het gewone onderwijs) meemaakt, heeft daar iets van kunnen ervaren. Op een dagschool zal men enkele mogelijkheden moeten missen, maar in Engeland houdt men er nog heel wat over. De voornaamste daarvan wil ik nu zo kort mogelijk noemen, waarbij ik me beperk tot wat ik zag aan de school, waaraan ik werkte.

De aula. Deze vormde de kern van de school, waarop leraarskamer, directeurskamer, bibliotheek, kantoor en veel klaslokalen uitkwamen, zowel gelijkvloers als op de galerij op de

le verdieping. Er was tussen de lessen een levendig verkeer en ieder moest na of tussen de schooltijden wel getuige zijn van de verschillende toneel- of muziekrepetities, die daar plaats vonden. Ook de verschillende mededelingenborden toonden zelfs buitenstaanders duidelijk de velerlei activiteiten.

Ochtendbijeekomst. Elke dag begon de school in de aula met bijna alle 760 leerlingen gemeenschappelijk. Er werd uit volle borst gezongen. Er werd uit de bijbel gelezen en gebeden. Daarna volgden zakelijke mededelingen. De nadruk werd vaak gelegd op wat men wel of niet moest doen als lid van deze gemeenschap. Zo ontstaat het gevoel, dat wat er omgaat in de school ieder raakt en dat wat ieder doet de school raakt. Na mijn ervaring van deze ochtendbijeekomsten verbaas ik me er niet meer over, dat het op Nederlandse scholen niet altijd zo gemakkelijk is de leerlingen te doen gevoelen dat zij deel uitmaken van een natuurlijke gemeenschap.

Maaltijden. Het ligt in de bedoeling, dat binnenkort aan alle leerlingen van middelbare scholen een warme maaltijd zal worden verstrekt. Vrijwel alle scholen zijn reeds hiervoor ingericht en tweederde van de schoolbevolking van de hier besproken school maakte van deze gelegenheid gebruik tegen betaling van 6 d. per maaltijd. Hoe men ook over deze maaltijden kan denken, het is niet te ontkennen, dat „samen eten” bindt. Ook zit er corvee aan vast en moet er geserveerd worden.

Sport. Een apart artikel zou nodig zijn om dit punt tot zijn recht te laten komen. Als een school met zorg vijf rugby-ploegen, drie hockey-ploegen, vijf cricket-teams, zwemploegen, tennis-ploegen, groepen cross country lopers enz. enz. samenstelt in verschillende leeftijdsgroepen, die de school, op een jaar vooruit vastgestelde data, volgens een keurig gedrukt programma, vertegenwoordigen in interscolaire competities; als er bovendien wedstrijden zijn tussen de „houses” en individuele atletiek-wedstrijden, zal men inzien, dat dit een organisatie en oefening vereist, waar alle leerlingen en vrijwel alle leraren bij betrokken worden. Wat de leerlingen betreft, zij zijn, behoudens lichamelijke ongeschiktheid, verplicht een sport te beoefenen. Drie middagen per week en Zaterdag 's-ochtends worden deze „games” gehouden. Lower, middle en upperschool hebben n.l. elk hun eigen middag voor training; de Zaterdagochtend is voor wedstrijden en de zeer belangrijke wedstrijden zijn op Zaterdagmiddag.

Clubs en verenigingen. Er waren een 25-tal verschillende clubs en verenigingen zoals debatteer-, aardrijkskunde-, natuurhistorische-, muziek-, schaak-, film-, polyglotclub enz., die verdeeld

over de week, hun op de ochtendbijeenkomst aangekondigde bijeenkomsten hielden, meestal tussen de ochtend- en de middagschooltijden, omdat toch bijna iedereen overbleef. Natuurlijk kennen ook Nederlandse scholen verschillende clubs, maar hun bestaan is op zichzelf nog niet voldoende om een gemeenschaps-gedachte te bevorderen. Uit de aard der zaak werken zij vaak naast elkaar of ontwikkelen ze zich soms tot coterieën.

Films. Tweemaal per week draaiden er tussen de ochtend- en middagschooltijd films, aangevraagd van verschillende culturele en andere instellingen door de onderdirecteur. Hiervoor waren steeds honderden belangstellenden.

Prefecten. Prefecten en sub-prefecten handhaafden bij de meeste niet-academische activiteiten de orde. Zij hebben werkelijk gezag en recht om te straffen. Over het algemeen blijkt men in Holland huiverig te zijn voor dit systeem, maar ik zou het willen noemen de toetssteen van een ware schoolgemeenschap, evenals in een goed gezin geluisterd zal worden naar de oudere kinderen. Het feit, dat het gezag van de prefecten wordt aanvaard, bewijst, dat de schoolgemeenschap reëel is. Natuurlijk zijn niet alle jongere leerlingen, en vooral de behamels niet, altijd vol enthousiasme voor de prefecten. Dat is echter iets wat alle gezagsdragers, leraren, politie en anderen, bij tijd en wijle overkomt. De prefecten moeten met zorg worden gekozen en het komt slechts zelden voor, dat hier vergissingen bij worden gemaakt. Nogmaals, als de zaken in een gezin *alleen* goed gaan, wanneer de ouders aanwezig zijn, is er toch iets niet in den haak. Evenzo geldt, dat in een goede schoolgemeenschap het gezag gedeeltelijk aan de leerlingen moet kunnen worden overgedragen.

Het „House”stelsel. De leerlingen worden ingedeeld in „Houses”, een naam ontleend aan de kostscholen, waar zij een letterlijke betekenis heeft. Daar toch wonen 50 à 70 leerlingen in één huis onder een „Housemaster”, die met zijn gezin inwonend is. In een „House” bevinden zich leerlingen van zeer verscheiden capaciteiten. De „Houses” zijn vooral van belang voor de niet-academische activiteiten. Er zijn *allerlei* „House”-competities. Doordat de „House”indeling ingrijpt in de klasse-indeling, op een wijze dat in iedere klas vrijwel alle „Houses” vertegenwoordigd zijn, is dit stelsel een prachtig middel om de gemeenschaps-gedachte tussen wel en weinig begaafden te bevorderen.

Uniform. Een schooluniform, met het wapen van de school op blazer en pet, is één van de vele dingen, die ons vreemd aandoen en er zou breedvoerig gesproken kunnen worden over het voor

en tegen. Dat de schooleenheid er door bevorderd wordt, zal echter geen betoog behoeven.

Alle tot nog toe genoemde punten behoren onafscheidelijk bij de schoolopvoeding en kunnen onmogelijk met „buitenschools werk” worden betiteld. Misschien zou dat, maar dan toch slechts gedeeltelijk, kunnen voor de volgende facetten van het schoolleven.

Toneel. Het toneel speelt een zeer belangrijke rol in de schoolopvoeding. Het gaat er niet om eens per jaar een moeilijk stuk op te voeren, hoewel dat wel het natuurlijk gevolg zal zijn, wanneer het toneel de plaats inneemt die het toekomt. Er zijn klaswedstrijden of „house”-wedstrijden, niet voor een publiek bestaande uit ouders of belangstellenden, maar voor de overige klassen of houses. De school kent een „toneelfeest”, waar geen buitenstaander bijkomt. Die dag vervallen de gewone lessen. De leerlingen moeten n.l. doordrongen zijn van de ernst van dit werk en het niet als een aardig bijkomstigheidsje zien. Het „feest” is tenslotte minder belangrijk dan de voorbereiding. Iedere leerling moet er in betrokken worden: spelers, costumières, electriciens, decorateurs, grimeurs, enz.

Orkest. Mag ik u het instrumentarium voorstellen: 52 violen, 2 viola's, 14 cello's, 4 bassen; 10 fluiten, 3 hobo's, 11 klarinetten, 4 fagotten, 12 trompetten, 4 franse horens, 2 trombones; trommels en pauken. Een organisatie op zichzelf, bestaande uit drie groepen: de senioren, de junioren en de beginners. De beginners krijgen, als ze dat willen, een instrument van de school te leen en als ze de smaak te pakken hebben gekregen, verruilen ze dat graag voor een eigen instrument, gekregen als verjaardagscadeau. Ook in de muziek krijgt op deze wijze de academisch laag gegradeerde leerling de kans zich te ontplooiën.

Elke dag is er na schooltijd één uur repetitie van één of meer der onderdelen of groepen van het orkest en zo spoedig mogelijk is er eens per week een gezamenlijke repetitie. Enkele keren per jaar is er een schoolconcert voor ouders en vrienden tegen betaling van entré. De opbrengst komt het instrumentarium ten goede. Ook deze activiteit kost verscheidene leraren veel tijd en geeft hun veel vreugde.

Koor. Tachtig jongens. Sopranen, altén, tenoren, bassen. Dagelijkse repetities in groepen. Eens per week gezamenlijk. De stemmen worden „ontdekt” tijdens de zanglessen in de laagste klas. De 16 beste stemmen uit het koor vormen een madrigaalgroep. Een uitvoering van koor, madrigaalgroep en jongens solisten is van ontroerende schoonheid.

Wanneer koor en orkest aan een school eenmaal traditie zijn, wordt het een grote eer gevonden van een of beide lid te zijn.

Cadet Force. Een 200 jongens boven 14 jaar worden vooropgeleid in excerceren, verkennen, hanteren van wapenen, enz. Ondanks vele pogingen door Engelse collega's aangewend, me tot ander inzicht te brengen, kan ik deze instelling niet bewonderen. Paraatheid, stiptheid, gehoorzaamheid, flinkheid, corpsgeest en andere deugden worden er zeker door aangekweekt, maar het middel staat me niet aan.

Padvinderij. Er is een schooltroep met alle gewone activiteiten en tradities.

Bovenstaande was een summier opsomming van kanten van het schoolleven, die in het meermalen genoemde rapport uitvoeriger worden besproken. Het zal duidelijk zijn geworden, dat men het Engelse middelbare onderwijs niet mag beoordelen naar de capriolen, die een doorsneeleerling maakt bij het manoeuvreren met de Franse taal.

Welke conclusies kunnen we wel aan al het bovenstaande verbinden?

1. Het Engelse M.O. heeft een dubbele doelstelling, „instruction” en „education”. Tussen beide bestaat een harmonische samenhang, corresponderend met de aard van de leerlingen heden en hun belangen in de toekomst.

2. Het Nederlandse M.O. (anders dan het V.H.O.) heeft een dubbele doelstelling van andere aard, voorbereiding voor verdere studie en voorbereiding voor het maatschappelijk leven. Het legt daarbij het accent op intellectuele en materiële belangen.

3. De Nederlandse eindexameneisen bepalen de organisatie van het onderwijs in de school vanaf de laagste klas en leiden tot het systeem van „zittenblijven”.

4. Het zou een stap terug zijn, als een nieuwe eindexamenregeling begaafde leerlingen de gelegenheid zou ontnemen een volledig eindexamen H.B.S. of gymnasium af te leggen.

5. Het zou een stap vooruit zijn, als een nieuwe eindexamenregeling de eenmaal tot de school toegelaten leerlingen, voor wie het volledige programma te zwaar is, behoudens uitzonderingsgevallen, zou veroorloven het onderwijs aan de eigen school te kunnen blijven genieten en hen te brengen tot een ander einddoel. Daartoe zou een programma en een eindexamen in kern- en keuzevakken nodig zijn. De schoolafdeling waaraan dit zou kunnen gebeuren, zou kunnen heten afdeling C.

6. Het zou paedagogisch verantwoord zijn de mogelijkheid

te scheppen, door aanvullende examens bezitters van een diploma C,¹⁾ onder bepaalde voorwaarden in de gelegenheid te stellen het volledige H.B.S. of gymnasium diploma te halen.

7. De kosten van zo'n organisatievorm voor het V.H.M.O. zouden meer gerechtvaardigd zijn, dan die, verbonden aan het „zittenblijven“.

8. De invoering van een H.B.S. of gymnasium C afdeling kan, voor zover ik zie, geschieden zonder wijziging van de M.O. of V.H.O.-wet en behoeft althans niet te wachten op een geheel nieuwe wet op het V.H.M.O.

9. Het bestaan van een H.B.S. of gymnasium C afdeling zou tot onbillijkheden leiden, als de toelating aan de verschillende scholen te veel zou uiteenlopen. Er dient echter ook nu reeds gestreefd te worden naar uniformiteit in de toelatingseisen.

10. Het Engelse M.O. kan in velerlei opzichten belangrijke aanwijzingen geven.

Tot besluit lijkt het me nuttig aan voor- en tegenstanders van wijzigingen en nieuwigheden voor te houden, dat bedacht moet worden, dat er nooit een situatie zal ontstaan, waarmee iemand of allen geheel bevredigd zullen zijn. Gelukkig niet. Ook elk buitenlands stelsel is in beroering, getuige bijvoorbeeld, wat John Leese, schrijver van „Personalities and power in English Education“ in 1950 zegt: „Today we have to face anew questions relating to the place and purpose of schools in our national, and indeed our international life“.

Wat evenwel rotsvast staat, is, wat Sir Graham Balfour in een van drie lezingen over onderwijsadministratie zei in 1931: „Er bestaat onderwijsadministratie om de juiste leerlingen in staat te stellen het juiste onderwijs te krijgen van de juiste leraren, voor een prijs die binnen het bereik van de Staat ligt, onder omstandigheden die de kinderen in staat zullen stellen het best profijt te hebben van hun opleiding“.

Het zou goed zijn ons Nederlandse V.H.M.O. aan de hand van deze uitspraak te toetsen. Het feit, dat de liefde en de eerbied voor de school in Engeland tot een traditie is geworden, die ondanks deze „moderne“ tijd, niets van haar inhoud verliest en een sterk persoonlijke kant vertoont, zou er op kunnen wijzen, dat het Engelse Grammar School onderwijs de toets met succes kan doorstaan.

¹⁾ Van dit diploma C zouden dan verschillende variëteiten bestaan, zoals voorgesteld in het weekblad voor Gymnasiaal en M.O. van 1 Maart 1950 blz. 658/9.

Hier volgen thans, voor wie er belang in stelt, de beloofde cijfers:

De eerste tabel geeft de cijfers van aangemelde en geslaagde kandidaten voor alle erkende general certificate examinations. Deze worden afgelegd na vijf jaar schoolonderwijs, dus wanneer de leerlingen 16 jaar oud zijn.

TABEL I

Examens na vijf jaar, dus op 16-jarige leeftijd.

	Candidaten			Geslaagd		
	1938	1948	1949	1938	1948	1949
Engels	77.358	114.782	116.843	44.526	65.074	66.185
Frans	72.466	97.558	98.462	39.584	50.436	48.264
Scheikunde	25.387	28.892	28.998	12.963	14.874	13.977
Wiskunde	70.048	97.928	101.064	38.925	51.729	51.717
Latijn	28.735	35.330	36.916	13.183	16.693	16.687

De volgende tabel geeft de cijfers voor het Higher School Certificate, na de Sixth Form, dus op 17-jarige leeftijd of ouder.

TABEL II

Examens na de Sixth Form, dus op 17-jarige leeftijd of ouder

	Candidaten			Geslaagd		
	1938	1948	1949	1938	1948	1949
Grieks	881	776	915	674	548	652
Frans	4.752	8.427	8.976	3.836	6.577	6.697
Scheikunde	3.934	11.121	12.052	3.035	7.196	8.211
Wiskunde	5.501	14.006	15.266	4.288	10.644	11.503
Latijn	2.589	3.790	4.159	2.023	2.740	3.075

Het totaal aantal kinderen in Engeland en Wales op 31 Dec. 1948 was naar berekening van de Registrar-General voor de leeftijden 15 en 16 jaar respectievelijk 532.000 en 559.000, gemiddeld dus $1.091.000 : 2 = 545.500$. Hiervan slaagden volgens Tabel I voor Engels 66.185 of 12 %, voor Frans 48.246 of 8,8 %, voor scheikunde 13.977 of 2,6 %. Zij voldeden voor die vakken aan de exameneisen van het thans vervallen General School Certificate. Deze eisen zijn te vergelijken (dit wil niet zeggen identiek) met de toelatingseisen voor de 4e klas V.H.M.O. De cijfers en percentages voor wiskunde en Latijn waren respectievelijk 51.717 of 9,3 % en 16.687 of 3,1 %.

In 1949 werden bevorderd naar een 4e klas V.H.M.O.	13.267	11.	} groep A
slaagden voor Mulo A	15.752	„	
voor Mulo B	1.450	„	
voor aanv. Mulo B	1.503	„	
	31.972	11.	

Hun gemiddelde leeftijd kan naar schatting zijn 16 à 17 jaar.

Op 31 Dec. 1949 waren in Nederland de totalen van de volgende leeftijdsgroepen:

15 j.	158.847
16 j.	159.853
17 j.	158.482
18 j.	165.539

642.721, waarvan het gemiddelde is
 $642.721 : 4 = 160.680.$

Het aantal 16 à 17-jarigen, dat groep A vormt, is dus $31.972 : 1607 = 19,27\%$ van de gemiddelde corresponderende leeftijdsgroep.

Natuurlijk behaalden lang niet allen voor elk vak een voldoende cijfer, misschien echter $\frac{1}{5}$ van hen.

De vergelijkbare percentages voor de Engelse groep van 16-jarigen waren per vak voor Engels, dat vrijwel iedereen doet, 12% , voor Frans $8,8\%$ voor scheikunde, wat de Mulo-candidaten niet doen, $2,6\%$, voor wiskunde $9,3\%$ en voor Latijn, wat alleen de gymnasiasten doen, $3,1\%$.

Aannemend: ten eerste dat 12% het laagst mogelijke $\%$ is voor de gehele groep Engelse geslaagde examinandi en $19,27\%$ het hoogst mogelijke voor de gehele groep voldoende examinandi per vak van de Nederlandse groep A, ten tweede, dat dit cijfer nauwkeuriger geschat is op $\frac{1}{5} \times 19,27\% = 15,42\%$, ten derde, dat de gemiddelde leeftijd van de Nederlandse groep iets hoger ligt dan van de Engelse, kunnen we concluderen dat van een uitgesproken verschil in „gediplomeerde” kennis van de moedertaal geen sprake is. Om evenwel voor de andere vakken duidelijke conclusies te kunnen trekken, zouden we de gegevens vak voor vak moeten vergelijken en het begrip „voldoende kennis” in de twee landen moeten kunnen uitdrukken in cijfers. Dit lijkt me onmogelijk en dus kan ik de veronderstelling, dat naar verhouding het aantal Engelse leerlingen, dat voor de examenvakken op 16-j. leeftijd eenzelfde kennis heeft verkregen als Nederlandse leerlingen van U.L.O. en V.H.M.O. niet verder aannemelijk maken. Een absoluut bewijs is volstrekt onmogelijk, omdat het begrip „voldoende” kennis geen absoluut vergelijkbaar begrip is.

Wenden we ons nu tot de oudere leerlingen, de eigenlijke Grammar School groep, die examen deed voor het thans vervallen Higher School Certificate.

Het totaal aantal 17- en 18-jarigen in Engeland op 31 Dec. 1948 wordt berekend op respectievelijk 582.000 en 589.000, gemiddeld dus 585.500. Daarvan slaagden volgens Tabel II voor Grieks 652 of $0,11\%$, voor Frans 6.697 of $1,14\%$ en voor Scheikunde 8211 of $1,42\%$. Zij voldeden aan eisen, die zeker niet gemakkelijker zijn voor elk dier vakken dan gesteld op respectievelijk de eindexamens Gymnasium B, HBS A, en Gymnasium B of HBS B. Voor Wiskunde en Latijn waren de Engelse cijfers respectievelijk 11.503 of $1,96\%$ en 3.075 of $0,52\%$.

Voor Nederland kan volgens berekening van het Centraal Bureau voor de Statistiek de gemiddelde leeftijd der V.H.M.O. eindexamencandidaten in 1950 gesteld worden op $18\frac{7}{12}$ jaar. Op 31 Dec. 1949 was deze groep dus gemiddeld 18 jaar. En de totale groep 18-jarigen in Nederland op die datum was 165.539.

In 1950 slaagden in totaal voor de zes V.H.M.O. school examens 9573 leerlingen. Deze vormen $9573 : 1655 = 5,78\%$ van de totale corresponderende leeftijdsgroep. Natuurlijk geldt ook voor hen, dat zij niet allen een

voldoende examenen deden in elk vak afzonderlijk. De cijfers voor 1950 zeggen, dat slaagden voor

Gymn. A	1040
„ B	980
HBS A	2230
HBS B	4197
HDS;	212
MMS	914

De eerder genoemde percentages voor Engeland waren:

Grieks	0,11 %
Frans	1,14 %
Scheikunde	1,42 %
Wiskunde	1,96 %
Latijn	0,52 %

Grieks en Latijn zijn vergelijkbaar met Gymnasium A (1), Wiskunde en Scheikunde met Gymn. B en HBS B (2), Frans met HBS A (3).

Het percentage van de totale corresponderende leeftijdsgroep voor groep (1) is $1040 : 1655 = 0,63 \%$.
 voor groep (2) $(980 + 4197) : 1655 = 3,13 \%$,
 voor groep (3) $2230 : 1655 = 1,35 \%$.

Deze percentages naast de Engelse geplaatst, geven dus het volgende beeld (de betekenis van de 3e kolom wordt hieronder verklaard):

TABEL III

Percentages geslaagden van de totale corresp. leeftijdsgroep.

	Engeland HSC 17-j. en ouder	Nederland 18-j. 7 m. gem.	Nederland, omgerekend zoals verder beschreven
Grieks	0,11 %	0,63 %	0,48 %
Frans	1,14 %	1,35 %	1,69 %
Scheikunde	1,42 %	3,13 %	2,04 %
Wiskunde	1,96 %	3,13 %	2,05 %
Latijn	0,52 %	0,63 %	0,47 %

Ik wil niet nalaten de berekening ook van een andere kant te benaderen en maak daarbij gebruik van een cijferstatistiek over de eindexamens V.H.M.O. 1950, gepubliceerd door het Ministerie van O. K. en W. Daarbij ga ik uit van de alleen door gedetailleerde vergelijking¹⁾ van examenopgaven en hun waardering aannemelijk te maken premisse, dat:

a. slagen voor Grieks en Latijn H.S.C. of A/S²⁾ correspondeert met de bekwaamheid nodig om voor deze vakken het cijfer 7 of hoger te halen op het examen Gymn. A en 8 of hoger voor Gymn. B,

b. slagen voor Frans H.S.C. of A/S correspondeert met de bekwaamheid nodig om voor dit vak 7 of hoger te halen voor H.B.S. A, M.M.S., H.D.S. en 8 of hoger op H.B.S. B, Gymn. A en B,

¹⁾ vgl. „Levende Talen” Juni 1951 voor zover de Moderne talen betreft.

²⁾ Higher School Certificate wordt vanaf 1951 vervangen door Advanced of Scholarship level.

c. slagen voor Scheikunde en Wiskunde correspondeert met de bekwaamheid nodig om voor deze vakken 7 of hoger te halen op H.B.S. B en Gymn. B.

Ik ben me volkomen bewust van allerlei bezwaren, die tegen deze premisse kunnen worden ingebracht. Bij gebrek aan meer absolute gegevens wil ik toch even doorredeneren en geef dan het volgende overzicht:

TABEL IV

Aantal behaalde cijfers boven 6 of 7 op de V.H.M.O. examens 1950.

	Grieks	Frans	Scheik.	Wisk.	Latijn
HBS A 7 en hoger	—	1074	—	—	—
HBS B 8 en hoger	—	670	—	—	—
7 en hoger	—	—	2728	2916 ²⁾	—
Gymn. A 7 en hoger ¹⁾	615	—	—	—	637
8 en hoger	—	336	—	—	—
Gymn. B 7 en hoger	—	—	647	—	—
7 en hoger ¹⁾	—	—	—	480	—
8 en hoger	174	232	—	—	149
MMS 7 en hoger	—	373	—	—	—
HDS 7 en hoger	—	107	—	—	—
Totaal	789	2792	3375	3396	786

Als we de zo verkregen totalen weer uitdrukken in % van de totale corresponderende leeftijdsgroep van 165.539 krijgen we:

% v. d. leeftijdsgroep 0,48 % 1,69 % 2,04 % 2,05 % 0,47 %

¹⁾ gemiddeld van de drie onderdelen

²⁾ gemiddeld van de twee onderdelen

De op deze wijze verkregen percentages zijn reeds geplaatst in de 3e kolom van tabel III. Wanneer we van deze tabel de kolommen 2 en 3 vergelijken met kolom 1 valt dus op, dat we, steunend op onze onvolmaakte gegevens, alleen voor Grieks een *duidelijk* verschil in het voordeel van Nederland kunnen constateren. Hierbij moet, evenmin als bij de andere vakken, het leeftijdsverschil van ruim een jaar niet uit het oog worden verloren. Aan de andere kant moet niet vergeten worden, dat de Nederlandse kandidaten steeds, behalve in de vergeleken vakken, ook geëxamineerd worden in méér andere vakken dan hun Engelse lotgenoten.

Evenals voor de leeftijdsgroep van de ongeveer 16-jarigen het geval was, stuiten we hier opnieuw op de onmogelijkheid om verder te gaan. Het *bewijs* van de eerder gedane uitspraak, dat „in verhouding het aantal Engelse leerlingen, dat zelfs voor een „luxe” vak als Frans, een kennis verwerft, vergelijkbaar met die van onze eindexamen-candidaten, niet noemenswaardig van dat in Nederland verschilt”, is ook niet geleverd voor de leerlingen van 17 jaar en ouder. Evenmin voor Latijn, Scheikunde of Wiskunde. Hoogstens is, ondanks herhaaldelijk gemaakt voorbehoud, het waarschijnlijke ervan meer aannemelijk gemaakt. Mijn bedoeling met al deze cijfers is dan ook geenszins om er een orthodoxie aan op te hangen. De meer deskundige op statistisch gebied gebruikte ze naar eigen goeddunken.

KAN NIETZSCHE OPVOEDER TOT DEEMOED ZIJN?

DOOR

F. REDDINGIUS—SALOMONSON.

Dankbaar maak ik gebruik van het aanbod van Prof. Kohnstamm, in dit tijdschrift te reageren op zijn artikel van het Januari-nummer: „Nietzsche als opvoeder?“

Het is dus aan mij, zijn vraag „Kan Nietzsche opvoeder zijn?“ te beantwoorden.

Deze vraag is in tweeën te splitsen:

1. Voor wie kan Nietzsche opvoeder zijn? ¹⁾
2. Hoe kan hij opvoeder zijn?

De eerste vraag zou ik willen beantwoorden met de woorden van Zarathustra: „Ik ben een wet slechts voor de mijnen“, dus: „mijn woord geldt alleen voor hen, die mij liefhebben en zich met mij verbonden voelen . . . : „die mij volgen, omdat zij zichzelf willen volgen . . . omdat zij komen, vanwaar ik kwam.

Vanwaar komen zij? . . . Zij komen uit de verwondering, uit de vertederling, uit de aanbidding — en tegelijk uit twijfel, ver twijfeling, verbijstering . . . zij komen uit de spanning van een tweespalt, die hun onverzoenlijk schijnt: verlossend ervaren van de Eeuwigheid en zich beklemd voelen tussen de eigen grenzen.

Voor hen is Nietzsche de grensverbreker, want hij leert, dat ons *ware Zelf* voor ons onkenbaar is: „Ons zelf, waarvan wij weten: is ook dat niet slechts ver„beeld“ing buiten ons eigenlijk zelf? Altijd raken wij alleen aan het beeld en niet aan ons zelf“ ²⁾. en: „Slechts enkele mensen zijn zich bewust, dat hun ware wezen niet diep in hen ligt verborgen, maar onmetelijk hoog uitsteekt boven wat zij kennen als zich zelf“ ³⁾

Hij leert ons, dat wij in onze tijdelijkheid deel hebben aan de Eeuwigheid en maant ons: „het beeld van de Eeuwigheid af te drukken op *ons* leven — *dit* leven — dit *eeuwig* leven“.

In deze onbegrensde wijst Nietzsche ons geen weg, integendeel — hij zegt tot elk van ons „Er is in de wereld één enkele weg, waar langs niemand anders dan jij kan gaan; vraag niet, waarheen hij voert — ga hem“ ⁴⁾

¹⁾ Nietzsche's wekroep is niet gericht tot kinderen, maar tot hen, die reeds enige geestelijke zelfstandigheid hebben bereikt.

²⁾ XII 375.

³⁾ Schopenhauer als Erzieher. 391.

⁴⁾ Schop. als Erzieher 390 en 391.

Hoe kan Nietzsche dan opvoeder zijn?

Op deze vraag weet ik alleen dit antwoord in zijn eigen taal: „Je werkelijke opvoeders onthullen je, wat de ware oerstof van je Wezen is — iets dat volstrekt niet opgevoed kan worden ¹⁾ . . . je opvoeders kunnen niet anders zijn dan je bevrijders”. ²⁾

Voor mij ligt zijn opvoedende kracht hierin, dat hij ons confronteert met dat verborgen zelf — die ondoorgrondelijke eigen werkelijkheid, die als geheim naar onthulling . . . als belofte naar vervulling streeft.

Hij wijst op de eigen innerlijke wet, die de innerlijke wet van al het levende en alle leven is: de nood der onvervuldheid worstelend te weerstaan: „Het ál-éne lijdt en projecteert tot genezing de wil”. ³⁾

Voor de mens is de eigen innerlijke wet: zoveel mogelijk de belofte, die hij in zich draagt, te vervullen, zoveel mogelijk tot zijn eigenlijke bestemming te komen.

Telkens herhaalt Nietzsche het woord van Pindarus: „Word wie gij zijt” en altijd weer predikt hij de Zelf-verwerkelijking: „Word altijd meer, wie gij zijt — beeldhouwer aan uw zelf! Dan zult gij de herinnering bewaren aan uw goede ogenblikken en hun samenhang vinden, de gouden keten van uw zelf”. ⁴⁾

Volkomen Zelf-bevrijding zou betekenen: tot leven komen van Nietzsche's droombeeld, dat hij „Übermensch” noemt.

„Ach, gij mensen, in de steen [mens] slaapt een droombeeld — de droom mijner dromen . . . nu woedt mijn hamer meedogenloos tegen de gevangenis van mijn droombeeld . . . stil en ijl als niets anders kwam tot mij de schoonheid van de Übermensch”. ⁵⁾

Prof. Kohnstamm zegt (bldz. 11/12): „Was Nietzsche nog tot contrôle en kritiek in staat geweest, dan zou hij hebben ingezien, dat hij óf de leer van de eindeloze kringloop óf die van de evolutie — en dus van de Übermensch — moest laten varen.”

Ik zou willen herhalen, wat ik schreef in mijn boek (bldz. 238): „Alléén *schijnbaar* — niet *werkelijk* is de onverzoenbaarheid van eeuwige kringloop en Evolutie: het leven brengt geen totaal *nieuwe* (niet aan het verleden gebonden) vormen voort — maar elke levensvorm draagt in zich zijn onvervulde beloften.”

Daarom kon Nietzsche tegelijk de eeuwige gelijkvormigheid voorstellen als onvermijdelijk noodlot en de verlossing uit die

¹⁾ nl. „iets dat niet van buiten af opgevoed kan worden”.

²⁾ Schop. als Erzieher 390 en 391.

³⁾ IX 206.

⁴⁾ XII 177.

gelijkvormigheid beloven: „De stroom stroomt altijd weer in zichzelf uit en altijd weer duikt gij neer in dezelfde stroom als dezelfde”¹⁾ en: „Ik leer u de verlossing van de eeuwige stroom”.²⁾

Wordt hiermee de mens autonoom verklaard? Sluit dit deemoed uit?

Hoe zou dat kunnen, wanneer de mens wordt gekend als één der uitingsvormen, waarin een eeuwig Zijn zich als „Worden” uitdrukt, — als drager van het alle Leven stuwend verlangen, liefdevol uit te stromen: „lied van één die liefheeft”³⁾ „vanuit het onzichtbare bespeeld instrument”.⁴⁾

„Alle dingen zijn gedoopt aan de Bron der Eeuwigheid” laat Nietzsche Zarathustra spreken en: „Het hart der aarde is van goud” — want hij gelooft in een oer-liefdekracht, die in al het levende naar ontplooiing streeft.

Vanuit dit geloof appelleert hij aan de mensen en dit is zijn wekroep tot elk afzonderlijk: „Stel je in dienst van deze liefdekracht”: „In de grote ontwikkelingsgang der geschiedenis moet de oerwet doorbreken en het beste zegevieren: maar voorwaarde is, dat de mens alle krachten inspant, de heerschappij van het beste tot stand te brengen”.⁵⁾

.... De mens moet alle krachten inspannen — boven het persoonlijke uit. De grote eis, die Nietzsche zichzelf heeft gesteld was, wat hij noemde: „Streven naar ont-persoonlijking” d.w.z.: naar altijd méér zich in dienst stellen van een bovenpersoonlijk deel. Meer dan eens bekend hij in brieven aan zijn intiemste vrienden: „Ik ben nog niet genoeg ont-persoonlijkt”.

De aphorismen 12 en 194 Wille zur Macht luiden: „De mens heeft het geloof aan zijn waarde verloren, wanneer hij zich niet betrokken weet in een zich voltrekkend gebeuren, dat in zijn geheel eindeloos waardevol is” en „De intrede in het ware leven: men redt zijn persoonlijk leven van de dood, door het algemene leven te leven”.

De mens, — klein in het heelal — klein in de grote ontwikkelingsgang der geschiedenis en tóch: de mens verantwoordelijk voor de eigen te vervullen belofte — voor de belofte van de medemens — voor de belofte van de Eeuwigheid!

Kan Nietzsche opvoeden tot deemoed? — Ja tot

¹⁾ en ²⁾ XII 369 (Een beschouwing van de Wederkeer-gedachte zou hier te ver voeren).

³⁾ Zarathustra's „Nachtlied”.

⁴⁾ Gedicht „Venedig”.

⁵⁾ XIV 71.

het deemoedig bewustzijn van het eigen beperkte vermogen, de taak waarvoor het Leven ons verantwoordelijk stelt, te volbrengen.

Hier leert Nietzsche ons de eigen kleinheid in onze verantwoordelijkheid tegenover de scheppende liefdekracht, die alle Leven stuwt — maar hij kende nog een andere deemoed . . . die van de aanbidding.

Hierin ligt de tweespalt van zijn wezen en werk: uit waarheidsdrift de eigen intuïtie wantrouwen — zichzelf verbannen naar „eenzame woestijnen . . . al breekt daar het vererend hart” . . . vechten tegen het eigen diepste verlangen „te bidden, te aanbidden, in eindeloos vertrouwen uit te rusten” zoals hij het zelf uitdrukt in dat prachtig aphorisme (285) Fröhliche Wissenschaft: „Excelsior”. Een ander aphorisme uit dit werk (125) „Der Tolle Mensch” is noodkreet van een Godzoeker, die in en buiten zichzelf de God, die in hem leefde, niet kan terugvinden en uitschreeuwt: „Wij hebben God gedood — gij en ik. Wij zijn allen zijn moordenaars”.

In beide aphorismen staat tegenover dit onherstelbaar, door niets te vergoeden verlies: de noodzaak voor ieder afzonderlijk en allen samen: nu de volle verantwoordelijkheid op zich te nemen — voor het Goddelijke in de mens.

Wanneer in het Zarathustra-hoofdstuk „Auszer Dienst” Zarathustra zich goddeloos noemt, begrijpt de oude Paus „O Zarathustra . . . een God in je bekeerde je tot je Goddeloosheid” en Zarathustra voelt hetzelfde als de oude Paus: „Wie God het meest liefhad en bezat, heeft Hem nu ook het meest verloren”.

Hier heeft Nietzsche zelf zijn gespletenheid erkend. Altijd bleef hij zich verantwoordelijk voelen tegenover de „gestorven” God, — altijd bleef hij „bidden en aanbidden”. Hij bidt „Wanneer Bron der Eeuwigheid, drinkt gij mijn ziel in u terug?” — hij aanbidt de morgenhemel vóór zonsopgang: „Naar wie verlangde mijn ziel in nachtelijk duister en op dwaalwegen? En als ik bergen besteeg, wie zocht ik ooit, dan u alleen? . . . En al mijn zwerven en berg-bestijgen . . . een pogen was het van de onbeholpene, om op te vliegen, tot u omhoog te vliegen” . . . hij volgt het gebod van zijn „stilste uur” al gelooft hij het boven zijn kracht . . . en wanneer zijn noodlot van hem verlangt „dieper dan ooit af te dalen in het leed, tot in zijn donkerste stroming” antwoordt hij „Ik ben bereid”.¹⁾ . . . Hij weet dat alle Leven is:

¹⁾ Zar. „Mittags” — „Vor Sonnenaufgang” — „Die Stillste Stunde” — „Der Wanderer”.

opdracht-ervullen — dat er geen ander Leven bestaat dan: „gehoorzamend Leven”.¹⁾

Jaspers erkent: „Nietzsche's getuigenis van zijn Goddeloosheid verraadt een onuitsprekelijk leed Zijn Goddeloosheid is de groeiende onrust van een God-zoeken, dat misschien zichzelf niet meer begrijpt. (bldz. 386).

Men kan vragen: „Is een zo gespleten mens in staat, opvoeder te zijn? En men kan verwijzen naar de al te menselijke Nietzsche, die tot ons spreekt vanuit het door hem zelf zozeer veroordeelde en gevreesde ressentiment — de pijn van eenzaamheid en miskenning afreagend in felle onredelijkheid — waarbij de zich reeds lang vóór 1889 aankondigende geestesziekte een factor was, die niet mag worden onderschat.

Niemand kan ontkennen, dat ook deze Nietzsche bestaat. Maar hoe heeft hij zichzelf in zijn al-te-menselijkheid bestreden — in welke onverbreekelijke trouw heeft hij geworsteld om „alle noodlotsbeschikkingen om te zetten in goud”.

Het is de ernst en de trouw van zijn levensworsteling zelf, waardoor ik hem als „opvoeder” leerde kennen.

. . . . Als opvoeder zie ik hem ook in de onbegrensdeheid van zijn waarheid-zoeken. Ik ben het niet eens met de bewering, dat Nietzsche „uiteindelijk wantrouwend stond tegenover ieder streven naar objectieve waarheden en normen”.²⁾

Ik zie zijn verlangen naar waarheid als een der diepste hem stuwende krachten, ook al geloofde hij niet in een voor mensen tastbare laatste waarheid. Wat hij rusteloos zocht, was „méér waarheid” — „dieper onderscheiden van schijn en wezen”. De innerlijke noodzaak, elke verworven zekerheid prijs te geven om dieper tot het wezen der levens-verschijningen door te dringen, heeft hij soms als noodlot gevoeld. In aphorisme 309 Fröhliche Wissenschaft noemt hij „de drang naar het ware, werkelijke, niet schijnbare-maar zekere”: „een duister en hartstochtelijk drijver” en hij klaagt: „Ik zou willen uitrusten, maar hij laat het niet toe.” Ook Zarathustra's schaduw beschrijft dit uitputtend zwerven: „. . . . moet ik altijd onderweg zijn, door iedere wind rondgewenteld dolend voortgedreven? O, aarde, gij werd mij te rond te dikwijls waarlijk liep ik vlak achter de waarheid aan”.

¹⁾ „Von der Selbstüberwindung”.

²⁾ Uit een herdenkingsartikel in „Mens en Wereld” van P. King — door Prof. Kohnstamm aangehaald.

Nietzsche heeft de moed gehad, deze zwerftocht tot het einde van zijn bewuste leven voort te zetten. Jaspers zegt: „Hij verliet elke veilige haven, om op open zee voor de Oneindigheid te staan.”

Tegen de overgang van de positivistische periode naar die van de Zarathustra-inspiratie, sprak hij tot de Oneindigheid:

.... und dein Auge — ungeheuer
blickt mich's an, Unendlichkeit. ¹⁾

Daarna heeft hij altijd dieper leren beseffen, dat de mens — in de eindeloosheid geplaatst met zijn beperkt gezichtsvermogen — wél horizon na horizon kan doorbreken, maar nooit een laatste horizon bereiken want een laatste horizon zou een grens zijn en er bestaat geen grens. Evenmin als het Leven in zijn verschijnings-vormen ergens vast te houden is, kan de mens zich vasthouden aan een voor hem bereikbare laatste waarheid want evenals „Leven” is „Waarheid” voor de mens een vloeiend, vervloeiend begrip hij kent slechts: „waarheid in wording” „waarheid, die zich ontvouwt”.

Dit wetend, waarschuwt Nietzsche: „Onze vermeende waarheden zijn gezichts-bedrog: wij plaatsen daar een woord, waar onze onwetendheid begint, waar wij niet verder kunnen zien. Het zijn horizon-lijnen van ons ervaren, maar geen waarheden.” En hij maant zichzelf: „Niet tot rust komen in een voor altijd vastgestelde wereldbeschouwing — maar zich integendeel de stimulans van het onoplosbaar raadsel niet laten ontnemen.” ²⁾

In al dit vervloeiende zoekt de mens het blijvende: „Wil tot waarheid is slechts verlangen naar een wereld van het onvergankelijke.” ³⁾

Maar het ging Nietzsche niet alleen om te „erkennen” waarheid hoofdzaak was hem waarheid-beleven *beleven* van het Wezenlijke. Hij beschouwde (behalve in het begin van de positivistische periode) het denken als één der functies, waarmee het Leven moet worden gediend en verklaarde zich bereid „de Waarheid ten offer te brengen aan het Leven”.

Wij moeten dit begrijpen als uiting van een geboren waarheid-zoeker, een geboren ontleder, die met dit woord zichzelf voorhield: maak met je ontleden het Leven niet stuk: „Geest is Leven, dat in Leven snijdt” en „Waarachtig zijn — eist: vermetel wagen

¹⁾ Gedicht „Nach neuen Meeren”.

²⁾ en ³⁾ Wille zur Macht. aph. 482/470 en 585.

... langdurig wantrouwen — het wrede neen — weerzin — snijden in het levende".¹⁾

... Nietzsche heeft zichzelf „slagveld" genoemd en is slagveld geweest: aanbidder en ontleder — door liefde tot de mensen verteerd en volgens zijn eigen woord „lijdend aan de mens" om de kloof tussen wat de mens is en zou kunnen zijn. Hij heeft niet, zoals Prof. Kohnstamm zegt: het nihilisme aangeprezen, maar het was tot het einde toe zijn streven, vanuit de diepste ontkenning te komen tot de hoogste bevestiging. Hij heeft deze strijd nooit opgegeven, zelfs niet in de vertwijfeling om eigen machteloosheid en mislukking en wekt anderen tot eenzelfde volharding: „Uw leven zij een honderdvoudig pogen: uw mislukken evenzeer bewijs als uw slagen." ²⁾ Hij vraagt in aphorisme. 2. Wille zur Macht: „Wat betekent nihilisme?" en antwoordt „Dat de waarden, die als de hoogste werden beschouwd, hun waarde verliezen. Het doel ontbreekt en het antwoord op de vraag „waartoe"?"

Nietzsche wil het nihilisme overwinnen door de mensen een gemeenschappelijk doel te geven: „Wij moeten een doel hebben, terwille waarvan wij allen elkander liefhebben" en: „De tijd is voor de mens gekomen, zich zijn doel te stellen ... de kiem van zijn hoogste verwachting te planten." ³⁾ Deze verwachting is het tot leven komen van een hoger wezen, dan wij *nu* kennen als mens — (door Nietzsche *Übermensch* genoemd) — maar vervulling van de *mens-belofte*, zoals de vlinder tot leven komt als verwerkelijking van wat de rups aan belofte inhield. En dit is de verantwoordelijkheid van de mens: de eigen verborgen mogelijkheden te vermoeden en te kunnen meewerken tot hun bevrijding.

Is het mogelijk, het nihilisme meer rechtstreeks te bestrijden, dan wanneer Nietzsche jonge mensen, die „kind en huwelijk" verlangen wekt tot vol besef van hun verantwoordelijkheid: „Ben je een mens, die zich een kind wensen mag? ... Boven jezelf uit moet je bouwen ... maar eerst zelf gebouwd zijn, rechthoekig naar lichaam en ziel. — Niet slechts „voortplanten" moet je verlangen zijn — maar „omhoog-planten" ... De beste liefde is een fakkel, die naar hogere wegen licht geven moet ... Boven uzelf uit moet gij leren liefhebben".⁴⁾

¹⁾ Zar. „Von alten und neuen Tafeln".

²⁾ XII 285.

³⁾ Zar.'s Vorrede.

⁴⁾ Zar. „Von Kind und Ehe".

Prof. Kohnstamm zegt (bldz. 13) dat in mijn boek een hoofdstuk over Nietzsche's gebrek aan mensenliefde ontbreekt. Mijn boek zou volkomen zijn mislukt, wanneer daaruit niet zou blijken, dat liefde tot de mensen een van zijn diepste drijfveren was. Prof. Kohnstamm haalt Hoederer uit Sartre's „Les mains Sales” als voorbeeld van mensenliefde aan. Het is voor mij onmogelijk, deze dadenmens te vergelijken met Nietzsche, die zichzelf kende als: „Wereldvreemd — voorbij-ijlend — zwervend” en door anderen zo werd gekend.

Nietzsche met Hoederer vergelijkend, zou ik hoogstens kunnen zeggen: „Hoederer had de mensen lief, zoals zij zijn — en in Nietzsche was de spanning van een dubbele liefde — liefde voor zijn droombeeld van een aan de mens ontstegen wezen — en liefde voor de mens, zoals hij is.”

Het was zijn noodlot (zoals Bernouilli het uitdrukt) zijn goedheid niet te kunnen uitleven. Zijn kluizenaarschap was niet gekozen; — eerste aanleiding was de ziekte, die een einde maakt aan zijn professoraat. Daarna nam de taak, die hij wilde volbrengen hem geheel in beslag. In 1882 scheen het korte tijd, of de eenzaamheid zou worden verbroken, maar die verwachting werd niet vervuld. Daarna was hij te kwetsbaar, te schuw, te zeer in zichzelf teruggedreven voor het gewone samenzijn met anderen. Maar zijn intiemste vrienden hebben zijn liefdevermogen ervaren en de eenvoudige mensen, bij wie hij kamers had in de wisselende woonplaatsen van zijn zwerversbestaan, spraken van zijn goedheid. In Genua noemden zijn huisgenoten hem „il Santo” (de heilige).

Hij heeft tot diepste ernst van verantwoordelijkheid willen wekken en tot hoogste bezieling: „Ik wil u leren, mij na te zweven in verre toekomst.”¹⁾

En wanneer hij kwam tot de waan der alleen-verantwoordelijkheid — waardoor was het anders dan door zijn brandende liefde en bezorgdheid voor de mensen?

Hij zelf heeft uitgesproken: „Ik heb de mensen lief en het meest, wanneer ik deze drang weerstreef.”²⁾ Hij wenste „het menselijk bestaan iets van zijn hartbrekend en wreed karakter te ontnemen.”³⁾

Wanneer een waarzegger voorspelt, dat een grote levensmoe-

¹⁾ XII 253.

²⁾ XII 321.

³⁾ Brief aan v. Stein. Dec. '82.

heid alle menselijk willen en streven komt ondermijnen, spreekt Zarathustra: „Ach, hoe moet ik mijn licht verder dragen zonder dat het uitdooft in deze treurigheid. Verre werelden moet het nog tot licht zijn en verste nachten.”¹⁾ Wat ook aan de mens valt te verachten: „Uit de liefde alleen mogen verachting en waarschuwende vogel omhoog-stijgen — niet uit het moeras.”²⁾

Voor de haat en wrokgevoelens, die hem kwelden, vond hij verlossing in het ervaren van de hem doorstromende liefdekracht: „De grote Liefde wil niet vergelden — in de zee der grote Liefde is de vergelding verdronken.”

Zonnegloed, onuitputtelijk gevend, leven-wekkend, diepste afgronden zegenend, — dat is Nietzsche's symbool voor de onuitputtelijk stromende Liefde.

Hij heeft de afgronden niet gevreesd en had toegang tot de hoogten . . . hij heeft ons voorgeleefd, wat hij in de „Genealogie der Moral” (III 10) heeft uitgesproken: „Wie ooit ergens een nieuwe hemel bouwde, vond de macht daartoe eerst in de eigen hel.”

Hij bouwde zijn hemel van wat in elke vertwijfeling onuitroeibaar bleek: zijn geloof in het Leven „dat wil omhoog-streven en stijgend zichzelf overwinnen” — zijn geloof in aller dingen oorsprong, — „want alle dingen zijn gedoopt aan de Bron der Eeuwigheid”. Dit geloof deed hem het Leven liefhebben ook in zijn onbegrijpelijkste en gruwelijkste problemen” en deze liefde noemde hij „Amor Fati”. Amor Fati is: het eigen, persoonlijk „ja” uitspreken in het eeuwig „Ja” dat het Leven spreekt — dwars door leed en vernietiging heen. Amor Fati is: Zich deemoedig in dienst stellen van de eeuwige noodwendigheid, die — onbereikbaar en onaantastbaar als een gesternte straalt boven alle verglijdend leven. Tot haar bidt Nietzsche:

Schild der Notwendigkeit!
höchstes Gestirn des Seins!
— das kein Wunsch erreicht,
das kein Nein befleckt,
ewiges Ja des Seins,
ewig bin ich dein Ja:
denn ich liebe dich, oh Ewigkeit.

— — — — —

¹⁾ en ²⁾ Zar. „Der Wahrsager” en „Vom Vorüber gehen”.

JULIA DEGAND

DOOR

W. A. VAN LIEFLAND JR.

Een kort briefje van Julia Degand bracht — geheel onverwacht — het bericht „J'ai signé hier ma dernière pièce comme directrice de l'école. Voilà. C'est fini.”

Ja, we wisten, dat Julia Degand al enige jaren geleden de pensioen„gerechtigde” leeftijd bereikt had, maar bij figuren als de hare ziet men meer de mens dan de ambtenaar en die mens stond nog midden in het werk, dat werk vulde haar hele leven en ze zou niets liever gewild hebben dan het nog enige tijd te mogen voortzetten.

Nog geen twee maanden geleden bezochten we haar met een groepje leerkrachten bij het B.O. en deze mensen, die toch weten, wat overgave aan het kind betekent, waren zonder uitzondering diep onder de indruk van het werk van deze inderdaad begenadigde opvoedster. Zó boeiend, zó actief, zó levend was deze vrouw, dat geen 20-jarige het haar had kunnen verbeteren!

Met haar verlaat de laatste van het team, dat 50 jaar geleden begon aan de opbouw van de „methode Decroly” de school. Eerst — al 18 jaar geleden — Decroly zelf, daarna Alice Descoedres, Juffrouw Monchamps en nu Julia Degand. En als medewerkster was zij zeker wel de belangrijkste.

Als jong onderwijzeresje, zó van de normaalschool, komt ze — nog geen 20 jaar oud — bij Decroly, als deze net z'n school begonnen is en later moet ze bekennen, hoe ze in die tijd vaak angst had, of ze wel zou kunnen voldoen aan de hoge idealen, waarvan Decroly vervuld was, en waarvan ze op de normaalschool nooit gehoord had. Van den beginne af aan pakt ze echter aan en eenmaal opgenomen in het gezin Decroly, heeft ze niet alleen aan Decroly zelf een grote steun, maar ook aan diens trouwe levensgezellin en medewerkster, Mevr. Decroly. Ook toen hadden de afwijkende kinderen leesmoeilijkheden en het doet ons nu even glimlachen, als we in de dagboekbladen van Mevr. Decroly lezen, dat ze letters van banket bakten om die o, zo vluchtige aandacht voor de dorre letters maar een ogenblik op te vangen en te binden. Avond aan avond worden alle schoolse moeilijkheden in de huiselijke kring besproken en gezocht naar een wetenschappelijk verantwoorde oplossing. Geleidelijk breidt dit werk zich uit, het verdiept zich meer en meer en haast ongemerkt groeit hieruit het „laboratorium Decroly”. In deze eerste onderzoeken heeft

ook Julia Degand een belangrijk aandeel en zonder ook maar iets aan de uitzonderlijke kwaliteiten van Decroly te kort te doen, moet geconstateerd worden, dat hij als psycholoog van origine met deze geboren paedagoge een ideale twee-eenheid vormde. Hun beider uiterst belangrijke publicaties over de psychologie en de paedagogiek van het lezen — publicaties, die eigenlijk de geboorte van het globale leesonderwijs aankondigden — leggen daar getuigenis van af.

Dan verschijnen de eerste publicaties over de test Binet-Simon. Decroly voorvoelt ogenblikkelijk het belang van deze nieuwe methode en Decroly en Degand zijn de eersten, die deze toepassen en er een critische beschouwing — met voorstellen tot revisie — aan wijden.

Later, als de school zich uitbreidt en de normale jeugd z'n eigen school vraagt, krijgt Julia Degand de leiding in de Rue de l'Ermitage. Door de achtertuin zijn de beide scholen met elkaar verbonden en de avondlijke besprekingen met het gezamenlijke personeel houden het contact in stand. Wie haar enthousiast artikel „Petite école” in de „Hommage” leest, zal begrijpen, dat de successen en de faam van de Ermitage voor een niet gering gedeelte ook weer mede aan haar te danken zijn.

Als in die tijd de jongste dochter van Decroly geboren wordt, krijgt zij er een nieuwe taak bij: dag aan dag observeert zij de lichamelijke en geestelijke groei van de kleine Suzanne en deze observaties leveren mede het waardevolle materiaal, waaruit later de „Etudes de psychogénèse” ontstaan. Een 14-tal belangrijke publicaties uit die eerste jaren dragen niet voor niets de namen van Decroly en Degand.

Dan komen er jaren, dat de naam Degand niet meer gehoord wordt, althans niet in Europa. Maar elders werkt zij voort om de ideeën van de meester te verbreiden. Net voor het uitbreken van de eerste wereldoorlog voldoet ze aan het verzoek van de regering van Bolivia om daar mee te werken aan de reorganisatie van het onderwijs en 10 jaar lang heeft ze de leiding van het meisjeslyceum te Sucre. Dan volgen jaren van zwerven: studiereizen, adviezen, lezingen door Noord- en Zuid-Amerika en verschillende Europese landen en in 1930 een opdracht van de Spaanse regering in verband met de reorganisatie van het onderwijs aldaar. 't Zijn mooie en belangrijke jaren en met blijdschap denkt ze nog altijd terug aan het contact met die vele jonge mannen en vrouwen, die met inzet van hun gehele persoonlijkheid zich geven voor de opheffing van hun volk en — vaak

onder de meest primitieve omstandigheden — een doelmatige en levenschte opvoeding weten te geven, die verre uitsteekt boven veel routine en sleur in West-Europa. Dan, na de plotselinge dood van Decroly, voelt ze, dat haar taak nu ligt in de voortzetting van het werk van Decroly. Ze trekt terug naar Brussel om daar — nog altijd met dezelfde overgave — weer voort te gaan met dezelfde misdeelde kinderen, waarmee ze haar loopbaan begon. Sedertdien verschijnen ook weer geregeld publicaties van haar hand, vooral wat betreft de behandeling van lees- en rekenmoeilijkheden.

Aanstaande herfst zal het 50 jaar geleden zijn, dat Decroly — kort daarop mét Julia Degand — begon en deze dag zal hopelijk niet ongemerkt voorbijgaan. Haar wens die dag als directrice van het instituut nog te mogen meemaken, is helaas niet vervuld; hopen we dat ze op andere wijze nog vele jaren haar buitengewone gaven in dienst van het afwijkende kind zal mogen blijven stellen! In de ontwikkeling van de moderne paedagogiek — en in het bijzonder van de orthopaedagogiek — heeft zij een aandeel gehad als weinig anderen en ook de Nederlandse opvoeder brengt haar daarvoor zijn oprechte dank.

TIJDSCHRIFTEN.

Dux (red. Dr. H. M. M. Fortmann, enz.). Uitg. Kath. Jeugdraad voor Neder land). No. 11 en 12 (jrg. 17).

In dit uitstekende nummer komen een zevental artikelen van verschillende hand voor, die alle betrekking hebben op de Adloscentie. — Eén art. is gewijd aan de ondergang van de katholieke jeugdbeweging in Hongarije.

Het Kind (red. Mevr. J. A. de Herder-Scherpenhuysen). Uitg. C. A. Spin & Zoon, Amsterdam. No. 11 (jrg. 50).

G. Harmse schrijft over „Kamperen voor kinderen”. — Ina Hennink over „Madama Campan.. opvoedster van meisjes. — C. Wilkeshuis over „Moderne Jeugd”, en „Opmerkzaamheid”.

No. 12 (jrg. 50).

Het is een sympathieke gedachte van de Redactie het nummer te openen met een kleine bloemlezing „Kerstgedachten” van de overleden redactrice Mevr. Riemens-Reurslag. — K. C. J. den Boer schrijft over „Jeugdbibliotheken”. — Guus Betlem Jr. over „Het Poppenspel”. — Mevr. Beernink-Trip over „Bestrijding der Tuberculose”.

Mededelingen v. d. Vereniging voor Paedagogiek (red. M. Meijer). Uitg.: J. B. Wolters, Groningen. No. 9 (jrg. 9).

Dit nummer bevat vrijwel niets dan afdelingsnieuws en agenda's. — Het winterprogramma van de afd. Haarlem e. O. verdient bestudering.

Onderwijs en Opvoeding (red. F. Evers, enz.). Uitg.: Paed. Centr. v. d. N. O. V. No. 8 (jrg. 1).

Uit dit nummer noemen we: A. Groen „Over de belangrijkheid van observeren”. — J. A. Michels Scholten „Speelgoed ten dienste van het lees- en taalonderwijs in de aanvangsklassen”. — H. J. Nuys „V.g.l.o.-klanken uit Winterswijk” (tentoonstelling van de centr. v.g.l.o.-school te Winterswijk).

No. 9.

S. de Jong schrijft over „R. Casimir”. — Jac. A. Hazelaar over „De onderwijzer en de aesthetica”. — A. Groen vervolgt zijn art. over het observeren der leerlingen. — H. Biesma-Mantz geeft een art. „Over Rubriceer-oefeningen”. — Het bestuur van het Paed. Centrum laat opgewekte „V.g.l.o.-klanken” horen.

No. 10.

Mevr. Prof. Stellwag schrijft over „De onderwijzer en de filosofie”. — M. M. Bosman-Schurink over „Sensorimotoriek en aanvankelijk lees- onderwijs”. — G. Klasen over „Parate kennis en dubbelrijen”. — W. van Amstel een nauw verwant artikel „Rekenen in de lagere leerjaren”. — K. Bos over „Het schoolsparen door de rijpe jeugd”.

Psychologische Achtergronden (red. Dr. Ph. M. v. d. Heijden). Uitg.: J. B. Wolters, Groningen. No. 9 (jrg. 2).

D. Horinga geeft een sociologische studie „Emile Zola over Frankrijk's ontvolking”; over grafologie handelen: Mr. Dr. L. Spanjaard („Enkele opmerkingen over de wetenschappelijke grondslagen der grafologie” en Dr. Ph. M. van der Heijden: „Grafoloog én Psycholoog?” — K. R. Grundfeld schrijft over „Het effect van vrijwillige aanmelding bij de selectie van bazen in de textiel-industrie”.

No. 10 (jrg. 2).

Inhoud van dit nummer: Jhr. Ch. A. Rappard, „Personeelsbeleid en arbeidsproductiviteit”. — E. Wormer, „Splitsing van functies op grond van intelligentie en karakterologische differentiatie”. — A. de Graaf, „Het paedagogisch resultaat van een tweetal psychologische adviezen”.

No. 11/12 (jrg. 3).

In dit dubbelnummer geeft de redacteur een uitvoerig artikel over „Toegpaste psychologie en haar maatschappelijke taak”. — K. R. Grundfeld schrijft over „De sociaal-psychologische achtergrond van het gebrek aan jeugdige arbeidskrachten in de Twentse Textielindustrie”. — Ch. A. Rappard over „Enkele aspecten van de juistheid der personeelsbeoordelingen”.

Nederlandsch Tijdschrift voor de Psychologie (red. Prof. Dr. L. van der Horst en Prof. Dr. G. Révész. Deel IV afl. 5).

Uit dit nummer noemen we de bijdrage van Prof. Révész „Denken en spreken”, en „Menselijk lichaam en menselijke beweging” van Dr. J. H. van den Berg (recensie van „Alg. Theorie der menselijke houding en beweging, enz.” door Prof. Dr. F. J. J. Buytendijk).

Dl. V. afl. 6.

De redactie herdenkt de onlangs overleden psycholoog Dr. J. H. van der Hoop. Van deze geleerde is het artikel: „Psychotherapie en Medische Psychologie”. — Prof. Dr. A. D. de Groot schrijft „Naar een crisis in de toegepaste psychologie” waarin hij zijn bezorgdheid uitspreekt over de huidige denkrichting en terminologie bij veel practiserende psychologen. — J. V. Meininger geeft een bijdrage „Het begrip Grenssituatie” (bespreking van dit begrip bij Jaspers).

Vernieuwing van Onderwijs en Opvoeding (red. Ir. C. Boeke, enz.). Uitg.: J. Muusses, Purmerend. No. 78 (jrg. 9).

Dit nummer opent met de inl. van Mevr. Prof. Stellwag op de Zomerconferentie te Ommen „Het Onderwijs in Nederl. vergeleken met dat der andere landen”. — W. A. van Liefland schrijft over „Het Buitengewoon Onderwijs en de Vernieuwing” (II).

No. 79 (jrg. 9).

Kees Boeke schrijft over „De Dalton H.B.S. 25 jaar”. — J. Ringrose over „Geschiedenis op de onderbouw van de Middelbare School”. — P. M. van Hiele geeft in zijn vervolgartikel „Rekening en Verantwoording” (nos. 78 en 79) zijn mening over de eisen, die men aan de moderne middelbare school zou willen stellen, en in hoeverre het niet-klassikale Montessori-Lyceum daaraan voldoet.

Ons Eigen Blad (red. Fr. S. Rombouts). Uitg.: R. K. Jongensweeshuis, Tilburg. No. 2 (jrg. 35).

Fr. S. R. geeft een belangwekkend artikel over „De taak van de school en de Opvoedingsencycliek”. — Dirk Andriessen schrijft over „Een minimum aan parate kennis” in verband met het onderwijs volgens de nieuwe catechismus. — Jo Verstijnen vertelt over „Marianne”, terwijl Titia den Hartogh haar verhaal „Machteld” vervolgt.

No. 3 (jrg. 35).

Fr. S. R. geeft het vervolg van zijn artikel uit no. 2. — W. van de Pas, de film-deskundige, schrijft over „Congressen over film en jeugd”; uit „Kwesties van den dag” stippen wij aan: „Het M.U.L.O.-congres te Utrecht” (verslag door Breezand), en „Eerste int. congres over problemen der jeugdverwaarlozing te Salzburg” (door Fr. M. Ph., naar „Schweizer Schule”).

No. 4 (jrg. 35).

W. v. d. Pas geeft in zijn art. „Meebidden en meelevens met de Kerk” belangwekkende historische meedelingsen over de missalen. — Fr. S. schrijft naar aanleiding van het congres te Lausanne, uitgaande van de „Société pédagogique de la Suisse Romande” (onderwerp: Volksschool en nieuwe opvoeding) een behartenswaardig artikel over „Hedendaagse jeugd en betere methodes”.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEOORDELINGEN.

P. F. van Overbeeke, *Kenterend paedagogische getij*. 263 pg. Uitg.: Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1949.

Een eigenaardig boek, dat sterk doet denken aan „Hedendaags Paedagogisch Réveil”, van dezelfde schrijver en waaruit twee volledige hoofdstukken: *Klachten over de school* en *Paedagogische Idealen* onveranderd werden overgenomen.

In het eerste hoofdstuk: *Kentering*, bespreekt de schrijver de grote veranderingen, die zich in onze eeuw voltrokken op wetenschappelijk en wijsgerig gebied, en die niet zullen nalaten ook ons onderwijs te beïnvloeden.

Daarna volgen de beide genoemde hoofdstukken.

En dan komt hoofdstuk IV: *Kenterend getij*, met een uitvoerige opsomming van conferenties, scholings- en herscholingscursussen, vernieuwingsbijeenkomsten, oprichting van nieuwe vormingscentra, enz., enz. En dan denk je: wat moeten we daar nou mee? Wat heeft dit voor zin? Maar als het boek een poos in je kast gestaan heeft, merk je, dat het toch wel prettig is, dat je zo al deze gegevens bij de hand hebt. En heel het gebeuren op het gebied van de onderwijsvernieuwing vervluchtigt zo snel. Dan is het toch goed dat al deze activiteit in een beknopte samenvatting vastgelegd wordt.

In het laatste hoofdstuk: *Naar een integrale vernieuwing* geeft de schrijver zijn persoonlijke visie omtrent de mogelijkheden van onderwijsvernieuwing, naar tal van concrete uitwerkingen voor verschillende onderdelen.

Aan het eind van een hoofdstuk of van een onderdeel daarvan vindt men literatuuropgaven.

Natuurlijk kan dit boek niet de bestudering van tal van publicaties omtrent onderwijsvernieuwing vervangen. Maar dat wil het ook niet. Het wil oriëntatie geven, belangstelling wekken en prikkelen tot nadere kennis-making. Moge het in dit opzicht zijn steentje bijdragen.

H. N.

Havelock Ellis, *Psychologie van de sexen*. Vertaald door C. Houwaard en ingeleid door Prof. Dr. E. A. D. E. Carp. 310 pg. Uitg.: N. V. Internationale Uitg.-Mij. „Het Wereldvenster”, Amsterdam, 1949. Prijs: f 10,—, geb. f 12,50.

De bekende sexuoloog Havelock Ellis, schrijver van de „*Studies in the Psychology of Sex*”, in 7 delen, biedt hierbij zijn lezers een samenvatting van zijn hoofdwerk aan, dat bedoeld is als inleidende studie tot het terrein der sexuele psychologie.

Een popularisering van zijn hoofdwerk kan men deze publicatie niet noemen. Zij richt zich in de eerste plaats tot medische studenten, al is ze zeker ook geschikt voor de ontwikkelde leek. Dat ook in deze meer beknopte uitgave het wetenschappelijk gezichtspunt van behandeling van de stof gehandhaafd bleef, blijkt o. a. uit het feit, dat de schrijver niet

zonder meer zijn eigen (subjectieve) mening geeft, maar aan zeer verschillende zienswijzen recht laat wedervaren, om daarna zijn eigen visie te formuleren.

In zijn inleidend woord schrijft Prof. Carp: „Havelock Ellis is positivist en beschouwt het sexuele vraagstuk als een biologisch probleem, daarmee belangrijke facetten buiten beschouwing latend.” Hoewel deze typering ongetwijfeld juist is, mag daaruit toch niet afgeleid worden, dat men hier te doen heeft met een vitalistische beschouwingswijze zonder meer. Integendeel, uit het hele werk blijkt dat de schrijver in zijn opvattingen gedragen wordt door wat men zou kunnen noemen een humanistische moraal.

De volgende hoofdpunten komen aan de orde: De biologie van het geslachtelijke, De geslachtsdrift in de jeugd, Sexuele afwijkingen, De erotische symboliek, Homosexualiteit, Het huwelijk en De kunst der liefde.

Het geheel ademt een ernstige, zakelijke en tevens milde geest. In Engeland verschenen van dit werk reeds 12 drukken. Het zal ook in Nederland zijn weg wel vinden.

H. N.

Wilhelm Hansen, *Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes*. Kösel-Verlag, München 1949, 2e druk, 509 blz.

Dit zeer goede boek was sedert een tiental jaren uitverkocht. Destijds was het het enige werk over ontwikkelingspsychologie, behalve Charlotte Bühler's *Kindheit und Jugend*, dat de kinderpsychologie van de geboorte tot aan het einde der lagere-schoolleeftijd behandelde. Het was goed gedocumenteerd en goed beeldend geschreven. Het is van de Europese syntheses zeker de beste. Het is en blijft slechts ergerlijk, dat een Duitser nog net als de gemiddelde Amerikaanse auteur vanzelfsprekend niet omkijkt naar iets wat niet in zijn taal geschreven is. De onvervroren vanzelfsprekendheid, waarmee Hansen verklaart dat hij de editie van 1938 nauwelijks kon herzien, omdat „die psychologische Forschung in Deutschland... unter so ungünstigen Bedingungen stand”, is uit een wetenschappelijk oogpunt schandelijk, uit een internationaal politiek oogpunt hoogst betreuenswaardig. De afstomping van het alleenmaar-snappen, wat in je eigen kring en zijn denktrant past, schrijdt ongestoord verder. Dit is te betreuenswaardiger, omdat het hier een begaafd auteur van een waardevol boek betreft.

Van Franstalige auteurs vindt men — natuurlijk — Piaget! Maar niets recenters dan 1926! Zelfs het excuus, of het smoesje, van de isolering van Duitsland is dus niet bruikbaar.

Natuurlijk behoorden uit het Franse taalgebied, naast Piaget, tenminste verwerkt te zijn: Boutonnier, Château, Debesse, Loosli—Usteri, Rambert etc. Van het Engelse taalgebied — afgezien van talrijke detailstudies — zou men nauwelijks weten te kiezen uit de veelheid, maar om een greep te doen: Evelyn Dewey, Gesell, Carmichael, Barker—Kounin—Wright, Goodenough, Hurlock, Jersild, Brooks, Markey, Shirley, Cole, Smithies, etc. etc.

Maar afgezien van deze fatale gebreken in oriëntatie en dientengevolge in probleemrijkdom, is dit een alleszins aanbevelenswaardig boek.

M. J. L.

Robert Heiss, *Die Lehre vom Charakter. Eine Einführung in die Probleme und Methoden der diagnostischen Psychologie.* De Gruyter & Co., Berlijn, 1949. 2e doorgezochene u. erweiterte Aufl. 240 blz. (1e dr. 1936).

Dezelfde auteur gaf bij Govers (Hamburg) een boek over *Die Deutung der Handschrift* uit.

De paedagoog-filosoof Wilhelm Flitner — tijdens het nazi-regime terzijde geschoven — draagt tot het tweedelige werk *Das Problem der Gesetzlichkeit* (Richard Meiner, Hamburg, 1949) in het eerste deel, gewijd aan de geesteswetenschappen, een studie bij *Vom Gesetz in der Geschichte*, Prof. Plessner een over *Aspekte sozialer Gesetzmässigkeit*, terwijl Wenke schrijft *Ueber Gesetz und Ordnung der Seele*.

M. J. L.

Minna Becker, *Graphologie der Kinderschrift.* H. Ellermann, Hamburg, 1949. D.M. 12,50

Ook dit boek is nu dus weer te krijgen. Het is en blijft, ondanks leemten, een „klassiek” voor zijn onderwerp, dat men niet dan tot zijn schade ongelezen kan laten.

M. J. L.

Fritz Leisinger, *Der elementare Fremdsprachunterricht in Volksschulen und Anschlussklassen weiterführender Schulen. Grundfragen seiner Methodik.* Klett-Verlag, Stuttgart z. j. (1949?), 176 blz. D.M. 6,80.

Voor een deskundige bespreking is het hier thans niet de plaats. Het gaat hier immers alleen om een aankondiging. Het boekje verdient echter wel nadere aandacht, al is het slechts zeer ten dele van toepassing op Nederlandse toestanden.

M. J. L.

Ernst Kretschmer, *Psychotherapeutische Studien.* Thieme Verlag, Stuttgart, 1949. 215 blz. D.M. 13,50.

Dit boekje van de bekende psychopatholoog bevat o.a. een studie over Puberale Retardierung und Neurose en een over Die Pubertätskrisen.

M. J. L.

Ludwig Klages, *Die Grundlagen der Charakterkunde.* 10. neubearb. Aufl., 254 blz. H. Bouvier, Bonn, 1949. D.M. 14,50.

Handschrift und Charakter. 23. Aufl. 282 blz. T. z. p. D.M. 18,50.

Van deze beide onmisbare boeken is eveneens een herdruk verschenen. Op karakterologisch terrein ligt ook de vlg. herdruk:

Erich Rothacker, *Logik und Systematik der Geisteswissenschaften*. H. Bouvier & Co., Bonn, 1948. D. M. 9.—.

Hoewel het nergens in of op het boek vermeld staat, is het hierboven genoemde boek een herdruk van Rothacker's bijdragen tot het Handbuch der Philosophie van Bauemler en Schröter, destijds bij Oldenbourg in München verschenen. Evenals zijn Einleitung in die Geisteswissenschaften (Mohr, Tübingen, 1930) is het thans herdrukte boek van veel belang voor hen die de methodologie beoefenen, hetzij als filosofisch bedrijf, hetzij als onderdeel van een noodzakelijke grondslag der algemene didaktiek der geesteswetenschappen van die ener speciale didaktiek van een geesteswetenschap.

M. J. L.

Theodor Litt, *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Vierte, durchgesehene und erweiterte Auflage. Uitg.: Klett, Stuttgart 1949.

Alweer een waardevolle herdruk, die ons een waardevol werk van een eerste-rangs auteur weer toegankelijk maakt. Het boekje zelf is in paedagogische kringen ruimschoots bekend en behoeft geen bespreking meer. Aan deze herdruk is echter nog een tweede „Anhang” toegevoegd — na de eerste, voortreffelijke over *Das Wesen des pädagogischen Denkens* — en wel over *Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers*. Dit laatste was ons reeds bekend uit het in de Russische zône verschijnende maandblad „Pädagogik” (I; Bln. 1947), het verscheen toen Litt nog te Leipzig werkte en niet — gelijk thans het geval is — te Bonn. De polemieek in het communistophile tijdschrift was van een opvallende ondeskundigheid en onzakelijkheid, symptomatisch voor de situatie. Wij zijn blij nu dit uitstekende artikel hier algemeen bereikbaar voor ons te hebben.

M. J. L.

Oranjeboek. Jaarlijkse uitgave van Uitgeverij en Drukkerij Hollandia te Baarn, samengesteld door D. Wijnbeek.

Als eerste van een naar wij hopen lange reeks is verschenen: *Juliana Regina 1948—1949*, een keur van foto's met bijbehorende tekst uit het eerste regeringsjaar van H. M. Koningin Juliana. De bedoeling van deze Oranjekroniek is jaarlijks in woord en beeld een overzicht te geven van de gebeurtenissen rond ons Koninklijk Gezin.

Als begindatum is genomen 1 September 1948. Elk deel zal in de toekomst worden afgesloten op Prinsjesdag, na de opening van de gewone zitting der Staten-Generaal.

Het is duidelijk dat aldus een werk van grote historische waarde zal ontstaan, dat inderdaad „het hart zal verkwikken van allen, die zich met liefde en aanhankelijkheid rondom ons Vorstenhuis scharen”.

De prijs van het boek is zeer laag gehouden. Het ligt binnen ieders bereik. We bevelen het van ganser harte aan. Het is een kostelijk bezit.

V.

ENKELE MEDEDELINGE OMTRENT DIE GEBRUIK VAN OPVOEDKUNDIGE FILMS IN SUID-AFRIKA

DEUR

S. L. VAN WIJK, Hoof-Filmmetodoloog,
Filmdiens, Dept. van Onderwys, Kuns en Wetenskap.

Ons lewe vandag in 'n wêreld waarin haas op alle gebiede ongeëwenaarde uitbreiding plaasvind. Hierdie uitbreiding bring mee die skepping van nuwe velde van kennis om dit wat ontstaan het, te kan omvat en bepaal en nuwe taalmiddele om dit wat bereik is te kan beskrywe en omlyn.

In 'n verligte onderwysstelsel moet rekening gehou word met enige aanwas van kennis; moet daar tred gehou word met uitbreidings wat die menslike bestaan ten nouste raak en sy maatskaplike instellings ten seerste tref.

In so'n stelsel moet die onderwysers die noodsaaklikheid erken van die opvoedeling voor te berei vir wat op hom wag. Vir die doelbewuste paedagoog behoort dit eintlik 'n uitdaging te beteken wat aanvaar moet word. Hierdie aanwas van kennis, die uitgebreider en voller leerplanne om af te handel in dieselfde tydsbestek, onder sosiale omstandighede met 'n ongunstiger studieklimaat; dit alles moet hom dwing om hulpmiddele te soek wat hom in staat sal stel om sy doel te bereik. Leermiddele moet gevind word wat die leerlinge sal help om makliker te begryp, langer te onthou, en deur besparing van energie meer op te neem in 'n gegewe tydsbestek. In hierdie wedloop om tyd kan die opvoedkundige geen belowender bondgenote vind nie as aanskouingsmiddels by die onderwys, en onder aanskouingsmiddels geen doeltreffender hulpmiddels as goeie opvoedkundige films nie.

In Suid-Afrika word in toenemende mate besef dat die opvoedkundige films as hulpmiddel by die onderrig onontbeerlik is en dat dit 'n belangrike plek behoort in te neem by die onderwys en opvoeding van skoolgaandes, jeugdiges en volwassenes.

Hoewel individuele onderwysers reeds voorheen gebruik gemaak het van die films by hulle onderrig, het die gebruik van opvoedkundige films eers sedert Oktober 1937 'n amptelik en georganiseerde inslag gekry met die stigting, deur die teenswoordige Departement van Onderwys, Kuns en Wetenskap, van 'n sentrale filmoteek onder 'n eie bestuur te Pretoria. Hierdie filmoteek moes voorlopig opgebou word met films uit lande van Oorsee, hoofsaaklik van die V.S.A. en die Verenigde Koninkryk. Die moeilikhede om geskikte films vir ons skole te vind, kan

'n mens maklik begryp as gedink word aan die verskille in taal, agtergrond, benadering van probleme en uiteenlopende skoolleerplanne van Suid-Afrika in vergelyking met die lande waar opvoedkundige films geproduseer is. Gelukkig dat toentertyd hoofsaaklik stomfilms geproduseer is en dat films met Engelse byskrifte verkry kon word. Hierdie totale afhanklikheid van die Oorsese filmmark sou voortduur tot 1947 en bestaan in 'n sekere mate vandag nog.

Dit het al gou duidelik geword, met die snelle toename van die ledetal, dat op een of ander tydstep daar tot desentralisasie van die filmoteek oorgegaan sou moes word. Hierdie wenslikheid het gouer werklikheid geword as wat verwag was en reeds aan die begin van 1949 moes 'n filmoteek te Kaapstad geopen word. Hierdie filmoteek bedien alle lede van Kaapland en Suidwes-Afrika terwyl die filmoteek in Pretoria die oorblywende provinsies sowel as die twee Rhodesiës bedien.

Die ledetal van die filmoteek het aangegroei tot ongeveer eenduisendsewewonderd. Aangesien die lede bestaan uit universiteite, normaalskole, tegniese skole, hoërskole, laerskole, staatsdepartemente, hospitale, kerke, Christelike en ander verenigings; organisasies vir die onderwys van volwassenes en federasies en klubs wat werk van 'n opvoedkundige of nasionale aard verrig, kan begryp word dat 'n wye gebied gedek word. Dit word bereken dat ongeveer een kwart van die blanke en nie-blanke skoolbevolking jaarliks die voordeel van filmonderwys geniet. Die uitgestrektheid van Suid-Afrika in aanmerking geneem, is dit geen geringe prestasie nie.

Die twee filmoteke huisves nou gesamentlik ongeveer twintigduisend films oor ongeveer tagtig verskillende onderwerpe. Die groot meerderheid van hierdie films is klankfilms waarvan sommige in Afrikaans en Engels verklank is, ander net in Engels, nog weer andere in verskillende naturelle-tale. Die beleid is om alle films in albei amptelike tale (naamlik, Afrikaans en Engels) beskikbaar te stel en alle geskikte films in soveel naturelle-tale as wat prakties doeltreffend is. Aangesien heelwat opvoedkundige films nog ingevoer word, kan hierdie beleid nie altyd konsekwent deurgevoer word nie, want hoewel sommige groot produseerders Oorsee bereid is om hulle films te voorsien van Afrikaanse klankbane, wat in Suid-Afrika deur Filmdiens vervaardig is, kan, andere vanweë hulle tegniese onvermoë nie aan hierdie versoek voldoen nie.

Die filmoteke voorsien lede van films in kleur en swart-wit

in stewige behouers oor die pos. Hoewel daar gepoog word om te standardiseer op films van vierhonderd voet lengte, beslaan sommige onderwerpe lengtes tot meer as tweeduisendvoet. Dis onvermydelik in onderwerpe vir gevorderde studie, soos byvoorbeeld in die medisyne, chemie en fisika, ens. Hierdie films moet vir doeltreffendheid steeds in puik fisiese toestand verkeer, derhalwe word elke film by terugkeer aan die filmoteek deur die tegniese personeel teruggedraai, ondersoek en versorg as dit beskadig mag wees.

Die filmoteek sou egter onvolledig wees sonder 'n afdeling vir *filmstrokies*. Daar is dan ook in elke filmoteek 'n afdeling van ongeveer 3000, 35mm.-filmstrokies. Hierdie afdelings brei vinnig uit om tred te hou met die steeds groeiende aanvraag. Die strokiesfilm wen as leermiddel vinnig veld en vind entoesiastiese gebruikers waar dit ook al bekend word.

Hierbo is melding gemaak van die haas onoorkomelike moeilik-hede om geskikte films vir Suid-Afrikaanse omstandighede Oorsee te vind. Hoewel sekere kennisgebiede internasionaal van aard is, is daar andere wat 'n streng plaaslike kleur dra. Om hierdie moeilikheid, onder andere, uit die weg te ruim, is begin 1947 'n eie eenheid gestig vir die produksie van films. Hierdie eenheid brei baie vinnig uit omdat dit nie alleenlik vir die filmoteek moet produseer nie maar ook vir alle ander staatsdepartemente. Daar benewens brei die aard van sy werksaamhede ook geweldig uit. Waar dit eers net 16mm.-klankfilms produseer het, produseer dit nou ook in 35mm., produseer dit 35mm.-strokiesfilms en is die *mikrofielafdeling* verantwoordelik vir die maak van opnames van alle Argiefstukke, belangrike staatsdokumente, waardevolle biblioteekstukke, ens.

Die produksie-eenheid het reeds films in kleur en monokroom produseer oor onderwerpe soos: Slange en hulle gewontes; Slange en hulle vergif; Die Spysvertering van herkouende diere; Giftige plante; Nagana (die Tsetsievlieg); Die Forelle; Die Suid-Afrikaanse Spoorweë; Naturelle-onderwys in Suid-Afrika; Die Opleiding van doofstommes; Die Aktiwiteitsmetode en sy toepassing; Padveiligheid; Die Aardrykskunde van Suid-Afrika; Die Onthulling van die Voortrekkermonument, en sulkes meer. Hieruit sal al dadelik blyk dat onderwerpe met 'n plaaslike kleur verfilm word, terwyl die van meer algemene aard nog Oorsee aangekoop word.

Films deur hierdie eenheid geproduseer, word in albei amptelike tale verklank, terwyl films wat geskik is vir naturelle-gehore, soos

byvoorbeeld films oor gesondheid, landbou en veeteelt, behuising, spesifiek die sosiale wetenskappe ens., ook in naturelle-tale verklank word. Alle rasse het egter toegang tot alle films van die filmoteek en gevorderde naturellegehoore maak ook gebruik van films wat in tale ander as hulle eie verklank is.

Die opbou van 'n filmoteek van kosbare films en die skepping van 'n durabele eenheid vir die produksie van opvoedkundige films sou egter verlore arbeid en koste wees indien die films nie ook sou beantwoord aan hulle doel nie, en nie doeltreffend sou gebruik word nie. Derhalwe is daar ook aan *Filmdiens*, soos die hele afdeling genoem word, 'n onder-afdeling wat verantwoordelik daarvoor is dat films aan hulle doel beantwoord en dat lede ook van die opvoedkundige films korrekte gebruik maak.

Dis geen geringe taak om die vereistes vir opvoedkundige films te bepaal waar daar nog geen eenstemmigheid en klarigheid onder opvoedkundiges van die wêreld bereik is oor die opset van opvoedkundige films nie. Daar bestaan nog verskille van mening oor die lengte van sulke films, of hulle stom moet wees, net van byklanke of wel ook van kommentaar voorsien moet wees, of hulle net swart en wit moet wees of wel ook in kleur, of die benadering streng konvensioneel moet wees en of 'n sekere mate van dramatisering deur animasie, en so meer, toelaatbaar is, ens. Maar by wyse van proefneming en deur praktiese toepassing, word probeer om vas te stel aan watter vereistes 'n opvoedkundige film moet beantwoord om vir Suid-Afrikaanse gebruik doeltreffend te wees.

Selfs die doeltreffendste opvoedkundige film is egter nutteloos tensy dit korrek gebruik word. Met die doel voor oë besoek amp-tenare, waaronder onderwysers met jarelange onderwysonder- vinding en goed onderleg in die gebruik van aanskouingsmiddels, gereeld alle dele van Suid-Afrika om voorligting te gee. Met sulke geleenthede word alle nodige tegniese en leerapparaat meegeneem en 'n volledige driedaagse kursus gehou. Op hierdie wyse word die fakulteite van opvoedkunde aan alle universiteite, alle normaalskole vir die opleiding van onderwysers en groepe van diensdoende onderwysers besoek. Daar word lesings gegee wat handel oor die filosofie, die psigologie en die metodiek van die opvoedkundige film; daar word demonstrasielesse met hoër- en laerskoolklasse gegee; kursusgangers word ingewy in die geheimenisse van verdonkering, akoestiek, die tegniek van projeksie, die gebruik van verskillende soorte projektors en hulle samestelling; versorging en herstel; hulle doen praktiese werk, projekteer films, maak skyfglasies, hanteer alle apparaat, en word naasteby alles byge-

bring wat betrekking het op die keuse en bestelling van films, die hantering van apparaat en die gee van lesse met die film, strokiesfilm en skyfglasies as hulpmiddels. Hierdie amptenare reis byvoorbeeld 'n duisend myl in een rigting om die universiteite en onderwysers in die Suide van die Unie van Suid-Afrika te bearbei, en nog meer myle om byvoorbeeld kursusse in die noorde van Suidwes-Afrika te hou.

Filmdiens sou egter nooit die reusetaak van voorligting te gee aan die hele uitgestrekte Suid-Afrika alleen kon bemeester of behartig nie. Derhalve is dit verblydend dat op velerlei wyse bygedra word deur beide die provinsiale onderwysdepartemente en onderwysinrigtings om hierdie opvoedkundige taak te vergemaklik. So het die Kaaplandse onderwysdepartement byvoorbeeld 'n Inspekteur van Onderwys afgesonder om spesiaal verantwoordelik te wees vir skoolradiolesse vir alle provinsies en filmonderwys in Kaapland. Hierdie amptenaar beheer dus nie alleenlik die skoolradiolesse wat deur die Suid-Afrikaanse Uitsaaikorporasie vir alle provinsies uitgesaai word nie, maar organiseer ook vir filmonderwys binne die Kaapprovinsie. In die Transvaal is deur die Transvaalse Onderwysdepartement 'n komitee van onderwysmanne in die lewe geroep onder voorsitterskap van 'n Hoof-inspekteur van Onderwys, wat belas is met alle sake rakende Audio-visuele onderwys. In Natal en die Oranje-Vrystaat is nog geen spesifieke amptenare afgesonder vir hierdie werk nie, maar dit geniet die persoonlike belangstelling van beide die Direkteurs van Onderwys en hulle Sekretarisse.

Hierdie vier provinsies dra daarbenewens jaarliks groot bedrae by vir die aankoop en produksie van films vir die twee filmoteke. Sonder hierdie milde bydraes sou die filmoteke beswaarlik vinnig genoeg kon uitbrei om te kan voorsien in die behoeftes van alle lede. Trouens die goeie samewerking van die provinsiale onderwysdepartemente en die Departement van Onderwys, Kuns en Wetenskap, op hierdie gebied, word deur alle buitelandse besoekers geroem as 'n voorbeeld wat afgekyk en nagevolg behoort te word.

Van die kant van Onderwysinrigtings word steeds meer gedoen om onder andere ook filmonderwys te bevorder. Dit word allerweë gevoel dat alle onderwysers wat afstudeer, onderleg behoort te wees in die tegniek en metodiek van aanskouingsonderwys. Aan die Fakulteit van Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria word byvoorbeeld, onder die entoesiastiese leiding van die Dekaan, Prof. Dr. B. F. Nel en Dr. A. J. Groenewald 'n jaarkursus in

aanskouingsonderwys aan na-graadse student-onderwysers aangebied. Aangesien Dr. Groenewald gepromoneer het op 'n doktorsale proefskrif oor die sielkundige grondslag van Aanskouingsonderwys is aan te neem dat daardie studente goed onderleg die filmonderwyswêreld sal binnetree. Ook aan verskeie ander Universiteite en Normaalskole word besondere aandag aan filmonderwys geskenk, soos byvoorbeeld die Universiteit van Stellenbosch, waar Prof. Ben Taute spesiale lesings oor die onderwerp gee, en die Onderwyserskollege te Graaff-Reinet waar lesings gegee en interessante projekte in verband met aanskouingsonderwys uitgewerk word. Die entoesiasme waarmee amptenare van Filmdiens by alle Universiteite en Normaalkolleges verwelkom en ontvang word vir die hou van filmonderwyskursusse is waarborg dat wat hierdie inrigtings betref filmonderwys van krag tot krag sal voortgaan.

'n Verblydende teken is dat soveel gevorderde studente onderwerpe oor aanskouingsonderwys, in die besonder filmonderwys, kies vir referate, seminare en verhandelings. Hierdie akademiese belangstelling belooft goed vir die toekoms. 'n Toekoms waarin nie alleenlik net die onderwysstaak ligter gemaak moet word nie, maar ook die opvoeding breër en humaner behoort te word.

'n Blik op die kaart van Suidelik Afrika is genoeg om die geweldige omvang te bepaal van die taak om filmonderwys na alle skole en almal te bring. Om hierdie ideaal te verwesenlik is groot geloof nodig in die waarde van die film as middel om te help by die onderrig en opvoeding. Ja, is 'n klare toekomsblik nodig om ten spyte van gebreke wat nog die opvoedkundige film aankleef, ten spyte van die vooroordeel teen die onderwysfilm wat nog in sekere gevestigde onderwyskringe heers, ten spyte van 'n ingewortelde lus om alle films as middels tot vermaak te betrag, ten spyte van die onwil om die opvoedkundige film te erken as die middel by uitstek om alle lae van die volkstruktuur, van die geletterdstes tot die ongeletterdstes te raak, om ten spyte van dit alles die geloof te behou en die goeie werk voort te sit.

Die opvoedkundige film het 'n stryd om te stry. Oral in die wêreld waar vooruitstrewende onderwysmanne hierdie middel wil gebruik om die onderwys te laat tred hou met die tempo van ons snel-veranderende lewensomstandighede, word gestuit op veelsoortige struikelblokke, dit sy finansieël, dit sy paedagogies, dit sy sosiologies. Maar waar ook al verligte administrasies die onderwys beheer, soos o.a. ook hier in Suid-Afrika, moet uiteindelik die doeltreffende opvoedkundige film beskikbaar wees vir gebruik in alle inrigtings waar deeglike onderrig gegee en met vrug opgevoed moet word.

OVER DE METHODE DER PERSOONSLIJSTEN

DOOR

F. HENNEMAN.

Inleiding. Van oudsher is de school een instituut, waar kennis en kundigheden van geslacht op geslacht worden overgedragen en geconserveerd. In deze eeuw is een tweede element naar voren gekomen: de school als instituut, waar de kinderen zelfstandig en in groepsverband leren werken. De huidige beweging op onderwijsgebied is er vooral op gericht, dit element vorm te geven. Tot nu toe is echter nog weinig aandacht geschonken aan een derde functie van de school, nl. *het observeren en determineren der leerlingen naar hun individuele gedragingen en eigenschappen*. Wel geschiedde dit occasioneel of werden in beperkte kring opzettelijke onderzoeken verricht, vnl. ten behoeve van de kinderpsychologie en de didactiek. De ontwikkeling der wetenschap en de moderne scholing der leerkrachten maakt het thans mogelijk dit observeren en determineren te zien als *een essentieel deel van de taak van de leerkracht*. Het is daarbij noodzakelijk een compromis te sluiten tussen wetenschap en practijk van het schoolleven.

Het doel van het observeren der kinderen door de onderwijzer (hieronder verstaan we ook: leraar) en het bijhouden van de persoonslijsten is in de eerste plaats: het dienen van *het individuele belang van het kind*. De ingevulde lijsten geven het hoofd der school (directeur) op overzichtelijke wijze de beschikking over gegevens betreffende de gedragingen, de aanleg, het karakter, het milieu, enz. der leerlingen. Tevens wordt daarmee *een maatschappelijk belang* gediend, omdat de methode de juiste keuze van school en beroep helpt bevorderen. Ook voor *de onderwijzer* is de methode der persoonslijsten (afgekort: M.P.L.) niet zonder betekenis. Door de inrichting van de persoonslijst (P.L.) is de onderwijzer gedwongen zijn observatie scherp te richten naar de op het formulier vermelde factoren en daaruit eventueel conclusies te trekken. De M.P.L. zal de belangstelling voor de psychische structuur van de leerling in het bijzonder en die voor de psychologie in het algemeen bij de leerkrachten verhogen.¹⁾

Is Montessori één van de eersten, die het observeren heeft

¹⁾ Dit artikel sluit aan bij de „Methode der Persoonslijsten” door F. Henneman, met medewerking van C. J. Rol; deze methode bestaat uit een „Handleiding”, een „Instructieblad bij de Persoonslijst” en een „Persoonslijst”.

aangewezen als behorende tot de taak van de leerkracht, dan heeft zij daarbij toch het oog gericht gehouden op de wisselwerking tussen wetenschap en practijk. Op grond daarvan spreekt zij dan ook van „de methode der wetenschappelijke paedagogie”. Het geldt hier dus slechts *indirect* het belang van het kind. Het is echter een historische noodzakelijkheid, dat deze wijze van observeren voorafging aan die in het *directe* individuële belang van het kind, zoals die in onze methode wordt ontwikkeld. Intussen, die wisselwerking blijft bestaan en bij een ver doorgevoerde toepassing der M.P.L. kan allicht ook *de wetenschap* van de resultaten gebruik maken.

Voor de P.L. dient een plaats ingeruimd te worden *naast* het prestatieboekje (rapport van schoolvorderingen) en een eventueel psychotechnisch rapport. De P.L. is de verwerking van *de persoonlijke indruk*, die de leerkracht heeft van zijn leerling, en zonder anderen te kort te doen, kunnen we zeggen, dat de idee van deze methode wordt gedragen door de paedagogiek van Kohnstamm.

Ontstaan van de methode. Het begrip „persoonslijst” is niet nieuw; ook zijn reeds verschillende soorten in gebruik of in gebruik geweest. Zo gaven reeds in 1921 Dr. F. Roels en Dr. J. v. d. Spek een persoonslijst in hun „Handleiding voor Psychologisch Onderzoek op de School”, waarbij ook het testonderzoek werd ingeschakeld. Voor geestelijk misdeelde kinderen werden persoonslijsten opgesteld door Prof. Dr. Th. Rutten in samenwerking met Dr. G. Janssens en C. M. v. Uden. De methode, die hier besproken wordt, is echter wel nieuw, zowel naar opzet als naar vorm.

Alvorens echter over te gaan tot de behandeling van deze methode, willen wij eerst in het kort meedelen, hoe zij is ontstaan.

In 1939/40 zijn door de schrijver van dit artikel enige onderzoekingen gedaan op *testpsychologisch gebied* aan de ambachtschool te Zaandam. Dit was een voortzetting van het werk van de hr. C. de Galan. Aan genoemde school waren zeer interessante toestellen vervaardigd, zoals een reactie-meter, een schijvenuitgever van Couvé en vele andere, die men o.a. beschreven vindt in het „Handbuch Psychotechnischer Eignungsprüfungen” van F. Giese. Ook waren tal van stencils aanwezig van schriftelijke tests, zoals de Bourdontest, de *découpage*proef van Binet. Zo werden gedurende een aantal middagen 15 leerlingen aan totaal 22 tests onderworpen. Prof. Dr. Ph. Kohnstamm en ook de hr. G. van Veen waren zo vriendelijk in hun kwaliteit van directeur,

resp. adjunct-directeur van het Nutsseminarium voor Paedagogiek, een proefmiddag bij te wonen. Het doel was na te gaan, of het *mogelijk en de moeite waard* was, *alle* leerlingen der school te testen. Dit bleek nu in beide opzichten niet het geval te zijn. Alleen het onderzoek van deze 15 jongens kostte met de verwerking der gegevens ongeveer 30 uur. Voor alle leerlingen zou dat neerkomen op de taak van een apart bezoldigde kracht. Aan de andere kant was het onderzoek op zich zelf wel interessant, maar het wettigde toch niet het trekken van conclusies van voldoende zekerheid voor elk individueel geval. De lezer kent natuurlijk de bezwaren van het testonderzoek; maar voor welke onverwachte moeilijkheden men komt te staan bij de uitvoering, willen wij nog aan een tweetal voorbeelden illustreren. De toestellen waren vervaardigd door een uiterst bekwaam vakman — een aan de school verbonden vakleeraar —, maar wat het materiaal betreft, was men aan prijs gebonden. Zo liep de reactie-meter sneller bij warm weer, dan bij koud, doordat dan de smeerolie dunner werd; en dit verschil vertroebelde de uitkomsten aanzienlijk. Bij het onderzoek naar de secundaire functie met de schijf van Wiersma waren weliswaar enkele verschillen te constateren bij verschillende proefpersonen. Onderwierpen we echter dezelfde pp. enige malen aan deze proef, dan toonden de uitkomsten ook verschillen en deze waren dan van dezelfde orde als die bij de pp.-en onderling; m. a. w. de uitslagen waren voor alle pp.-en gelijk, zodat deze test zijn betekenis verloor. *Duidelijke afwijkingen* van de normale uitkomsten verkrijgt men pas voor pp.-en, die min of meer *psychopathisch* zijn. In die gevallen is dus zo'n test wel van betekenis. Bij een schoolonderzoek zou het echter inefficiënt zijn, voor een enkel uitzonderingsgeval honderden overigens waardeloze proeven te nemen. Natuurlijk gaat het hier alleen om de mogelijkheden op school; psychotechnische laboratoria met een kostbaar instrumentarium vallen buiten onze beschouwing. Bovendien vereist het moderne testonderzoek, dat zich meer en meer beweegt in de richting van de „psychodiagnostiek”, een uitgebreide speciale studie. ¹⁾ Een bezwaar van geheel andere aard is dit: zo'n onderzoek geschiedt door *een enkele leerkracht*; de overige onderwijzers of leraren vinden dat wel aardig, maar zijn toch ook bang, dat men misschien hun

¹⁾ In het bijzonder heeft door de toepassing in de psychiatrie een verdieping plaats gehad van de testmethode. Vgl.: D. Rapaport, *Diagnostic Psychological Testing (the theory, statistical evaluation and diagnostic application of a battery of tests)*, 2 vols, Chicago, 1945/'46.

oordeel over de leerlingen ondergeschikt zal maken aan dat van die ene met zijn „testerij”. Dit gaf aanleiding naar een oplossing te zoeken, waarbij *alle onderwijzers* werden ingeschakeld en zo ontstond *de methode der psychologische benadering van leerlingen*. Daarmee was tevens *een geheel nieuwe koers* genomen: we waren overgegaan van de testmethode op de verwerking van *de persoonlijke indruk*, die de leerkracht van zijn leerling heeft. In aanmerking nemend, dat het een geheel nieuw experiment was, bleek dit systeem werkelijk uitvoerbaar en in de praktijk uitstekend te voldoen.

In 1949 werden te Zaandam plannen gemaakt, om een zg. „determineerklas” onder te brengen bij het openbaar U.L.O. Dit plan omvatte naast de gewone selectiemiddelen van het onderwijs ook een testonderzoek, o. a. volgens de series van Luning Prak. De gemeentelijke inspecteur van het onderwijs, de hr. C. J. Rol, vond het ook nuttig de methode der psychologische benadering, die hem bekend was, hierbij in te schakelen. Het oorspronkelijke formulier werd gewijzigd met het oog op de andere aard van het onderwijs. Ook nu bleek de methode te voldoen. Dit was aanleiding voor de hr. Rol, het systeem in de Sub-commissie (van de Leerplancommissie voor het V. G. L. O.-experiment van de N. O. V.) voor de Persoonslijst en Prestatiekaart, onder voorzitterschap van Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, ter tafel te brengen. In overleg met de hr. F. Evers, die vooral de nadruk heeft gelegd op de beschrijving van concrete gevallen, hebben wij ten slotte het oorspronkelijk ontwerp uitgebreid tot *de Methode der Persoonslijsten*.

Beginnelsen van de methode. Over het observeren en speciaal *het observeren van kinderen* bestaat een uitgebreide literatuur, terwijl ook in vele leerboeken dit onderwerp min of meer uitvoerig behandeld wordt; vgl. Prof. Dr. M. J. Langeveld: „Inleiding tot de Studie der Paedagogische Psychologie” §§ 9 en 10; William Stern: „Psychologie der Frühen Kindheit” II, 1; „waarneming” en „ontmoeting” in de menselijke relatie vormen de objecten van de „Wijsgerige Overdenkingen betreffende zielkunde en opvoeding” door Prof. Dr. H. Oldewelt. Men is echter in de school nog nimmer gekomen tot *een methode van systematisch observeren der leerlingen*. In *de bedrijfswereld* kent men dit reeds: het observeren van het personeel door een chef, baas of meester. Het doel is daar echter een ander, dan dat wij voorstaan. De „merit rating” of „Arbeits-

bewertung" wordt in het bedrijf toegepast tot nadere vaststelling van het individuële loon. Men zie o. a. „Punktbewertung", een ook voor de paedagoog interessante publicatie van het Betriebswissenschaftliches Institut an der Eidgenössischen Technischen Hochschule in Zürich uit het jaar 1947. Zo gaat men bijv. na: betrouwbaarheid, bereidwilligheid, correctheid, soberheid, zelfstandig handelen, veelzijdigheid.¹⁾ Hoe men hier nu ook tegenover staat, men zal moeten toegeven, dat aan zo'n systeem een uiterst belangrijke principiële kwestie vastzit. Men maakt daarbij nl. het loon niet langer uitsluitend afhankelijk van de arbeid, van *de prestatie* dus, maar brengt ook de arbeider zelf, de mens, *de persoon* dus in het geding. Dit principe willen wij met onze methode nu ook *in de school* brengen. De O. kent natuurlijk zijn leerlingen wel min of meer, maar bij bevordering, bij overgang naar een ander schooltype, bij keuze van werkkring, wordt toch practisch uitsluitend rekening gehouden met de schoolprestaties van het kind, niet met zijn persoonlijke eigenschappen. Door het ontbreken van een practische „schoolpsychologie" is de toestand momenteel zo, dat steeds meer ouders naar psychologische en medisch-opvoedkundige bureaux gaan. De school stelt daar niets tegenover, verliest op dit gebied aan haar prestige en heeft eenvoudig alle adviezen en rapporten van die instanties te accepteren. Schetsen deze een leerling bijv. als zeer ijverig, terwijl zijn onderwijzers het tegendeel beweren, dan geldt het eerste oordeel als deskundig, het tweede als een lekenoordeel. Nu is het volstrekt niet de bedoeling, de P.L. in de plaats van een psychotechnisch rapport e. d. te stellen; maar wel hebben wij er voor te zorgen, *dat wij de schoolpsychologische beoordeling van het kind nimmer geheel uit handen behoeven te geven.*

Dat onderwijzers leken zijn op het gebied der zielkunde menen wij te moeten bestrijden. Natuurlijk is het onmogelijk en ook volstrekt niet nodig, dat elke onderwijzer een geleerde is op paedagogisch en psychologisch gebied; maar het is iets heel anders, of men daar net zo weinig thuis is als bijv. op medisch terrein. Zo is het ook niet; daar zorgt de opleiding voor. Psychologie en speciaal de paedagogische psychologie is een inhaerent deel van de studie voor de onderwijzersakte; voor de O. is het vakkennis. Een a.s. bankwerker krijgt ook vaktheorie, al wordt hij geen ingenieur, en hij kan die kennis zeer goed gebruiken.

¹⁾ Vgl. ook: M. L. Blum, *Industrial Psychology and its Social Foundations*, New York, 1949.

De kennismaking met en de toepassing van de M. P. L. geven functionele waarde aan de studie der zielkunde door de O.: de methode kan dienst doen als een „centre d'intérêt" voor dat vak. *De M. P. L. geeft de school medezeggingschap op school-psychologisch terrein.*

Kohnstamm noemt de P. L. een *handleiding voor de observator*. Zal dit observeren zo goed mogelijk tot zijn recht komen, dan moet de inrichting van school en onderwijs aangepast zijn aan de omgeving en de geestesgesteldheid van het kind, een omstandigheid, waarop vooral Montessori de aandacht heeft gevestigd. Het is niet de bedoeling, dat de onderwijzers door onze methode tot „psychologische verspieters" — om met de hr. G. van Veen te spreken — worden. De O. moet zijn indrukken „mee naar huis nemen" en daar verwerken en uitwerken. En naar onze mening is dit wel het cardinale punt in het systeem: de O. moet weliswaar psychologisch geschoold zijn, om zijn waarnemingen te kunnen verrichten, maar *hij observeert in zijn hoedanigheid van paedagoog*. We mogen dan ook zonder voorbehoud zeggen, dat *de M. P. L. volstrekt paedagogisch is*. Zij sluit geheel aan bij de uitspraak van Langeveld: „Zo vindt de paedagogische psychologie haar fundament in de fenomenologische analyse van de opvoedingssituatie als een essentiële en existentiële situatie van het kind" (Paed. St., Dec. 1950). In haar wezen en toepassing is ze een *opvoedingsmiddel*. De P.L. verschaft de O. een overzicht van de verschillende eigenschappen en omstandigheden betreffende de leerling, waarbij ook de observaties van andere leerkrachten zijn verwerkt. Dit leidt tot *een beter begrijpen* van de gehele persoonlijkheid van het kind en kan eventuele conflicten voorkomen. De O. leert voorts niet alleen het resultaat van het werk van de leerling bezien, doch ook *de wijze, waarop hij werkt*, zijn gedrag en houding t. o. v. mede-klassegenoten bij groeps-werk. Persoonslijst en Prestatieboekje vullen elkaar uitstekend aan: zij vormen a. h. w. *de exponenten* van wat Kohnstamm noemt de twee-eenheid „persoon-prestatie". „Er kan alleen sprake zijn van oplossing door een synthese, waarin beide tot hun recht komen, zij het dan ook, dat in een concreet geval het accent altijd op één van beide momenten der twee-eenheid zal vallen" (Persoonlijkheid in Wording, blz. 127).

Door de invoering van de M. P. L. kan *de bespreking van leerlingen* in de schoolvergadering op een veel bredere basis geschieden, dan vroeger het geval was. En hoezeer kunnen de kinderen er bij gebaat zijn: denken we slechts aan die leerlingen,

welke op school, wat hun vorderingen aangaat een minder goed figuur slaan en toch door voortreffelijke karaktereigenschappen tot zeer bruikbare leden van onze samenleving kunnen opgroeien!

Wil een systeem van waarnemen, van vastleggen en verwerken der gegevens doeltreffend zijn, dan moet het aan de volgende eisen beantwoorden:

1. het moet theoretisch verantwoord zijn;
2. eenvoudig en doorzichtig zijn;
3. gebruik maken van doelmatige en eenvormige aanduidingen;
4. objectivering van de beoordelingen toelaten;
5. het trekken van conclusies mogelijk maken;
6. de invoering van het systeem moet geringe kosten met zich meebrengen.

Toepassing van de methode. De toepassing van de M. P. L. moet de leerkracht zien als een wezenlijk onderdeel van zijn schooltaak. Hij dient zich helder voor ogen te stellen, wat de methode tracht te bereiken. Dit kan in het kort aldus omschreven worden:

- a. *We willen van elk schoolkind een zo goed mogelijk beeld verkrijgen van zijn persoonlijkheidsstructuur;*
- b. *dit beeld vastleggen in een overzichtelijk schema;*
- c. *dit schema zodanig inrichten, dat vergelijking van de beoordelingen door verschillende onderwijzers van eenzelfde leerling mogelijk is;*
- d. *en dat vergelijking der schema's van verschillende leerlingen mogelijk is.*

Wellicht zijn er lezers, die er de voorkeur aan zouden geven, het geheel en al aan de O. over te laten, hoe deze zijn discipel beschrijven zal. Zo'n persoonsbeschrijving in opstelvorm heeft ongetwijfeld voordelen: een globale beschrijving van een globale indruk. Practisch echter kunnen we daar met het oog op het gestelde doel niet veel mee uitrichten. We zijn dan nl. niet in staat tot het vergelijken volgens bovengenoemde punten c. en d. En juist dit vergelijken is onontkoombaar, willen we iets met de P.L.'s bereiken. De gang van zaken wordt nu als volgt: uitgaande van de globale indruk, die de O. van zijn pupil heeft, wordt hij door middel van de P.L. gebracht tot „deglobalisatie” — als we dit begrip, door Kohnstamm in de didactiek ingevoerd, hier mogen gebruiken. Wat de vakken betreft, die ook op het prestatieboekje (of rapport van schoolvorderingen) voorkomen, dient opgemerkt, dat „aanleg” en „schoolvorderingen” twee

verschillende zaken zijn. Het is daarom zeer goed mogelijk, dat de beoordeling op de P.L. en die op het prestatieboekje, ook al zijn ze van eenzelfde O. afkomstig, uiteenlopen. Bij de vaststelling van rapportcijfers e. d. is de leerkracht min of meer gebonden aan de resultaten van proefwerk enz. Daarnaast echter heeft hij dikwijls nog een indruk van het kind met betrekking tot een bepaald vak, welke niet in de schoolcijfers is verdisconteerd. Deze indruk kan gevestigd zijn door antwoorden, spontane opmerkingen, enz. van het kind tijdens de les. Juist door het feit, dat de O. bij de invulling van de P.L. vrij is, nl. niet direct gebonden aan schoolresultaten, is het mogelijk, dat hij *intuïtief* de leerling zeer dicht *benadert*.

Het subjectieve element in deze methode is natuurlijk ook een nadeel; bovendien is niet iedere O. een goede mensenkenner. De *objectiviteit* wordt nu bevorderd, door bij de toepassing *meerdere leerkrachten* te betrekken. In de L. S. kan eenzelfde leerling *in de achtereenvolgende jaren* door verschillende O.'s beoordeeld worden, bij het voortgezet onderwijs kunnen *gelijktijdig* enige vakleraren hetzelfde kind observeren. De medewerkers vullen de persoonslijsten *onafhankelijk van elkaar* in. De medewerkers moeten naast de nodige *levens- en schoolervaring* voldoende kennis bezitten van de zielkunde. De inrichting van de P.L. is opzettelijk op een peil gehouden, dat *theoretisch van de gebruikers niet meer paedagogische en psychologische kennis geëist wordt, dan krachtens hun onderwijsbevoegdheid verondersteld mag worden hun eigendom te zijn.*

De *volgorde der handelingen* is:

1. observatie der leerlingen;
2. invulling van de persoonslijsten;
3. bespreking en vergelijking der beoordelingen in de schoolvergadering;
4. het trekken van conclusies en het opstellen van adviezen.

Opdat de observaties rustig kunnen geschieden, is het nodig dat de O. voor het invullen van de persoonslijsten enige maanden de tijd krijgen. Ideaal zou zijn, als wekelijks een speciaal uur op de lesrooster werd uitgetrokken voor het bijhouden van deze lijsten, wat dan op school zou kunnen geschieden.

We wijzen er op, dat de P.L. de school niet verlaat, doch *onder berusting van het hoofd der school* blijft. De conclusie gaat in de vorm van een advies naar buiten. Speciaal moeten eigenschappen met morele kwaliteit (waarheidslievendheid, bijv.)

eigenlijk alleen voor intern gebruik dienen; althans is daarmee omzichtigheid geboden. Het spreekt van zelf, dat de leerlingen onkundig blijven van de inhoud der P.L.'s.

Belangrijk is ook, dat de leerlingen niet merken, dat er bijzonder op hen gelet wordt: dan zou hun gedrag veranderen.

Het spreekt vanzelf, dat een *keuze* gedaan moest worden uit de vele facetten der persoonlijkheid. *Selectie, rubricering* en *rangschikking* van de functies en factoren zijn zorgvuldig geschied, waarbij zowel overwegingen van *theoretische* als van *practische aard* hebben gegolden, terwijl er naar gestreefd is, een zo volledig mogelijk beeld van de persoonlijkheid van de leerling te verkrijgen. De keuze der eigenschappen is mede *gebonden* aan het feit, dat de beoordeling geschiedt *in schoolverband*, al is daarbij ook aan huisbezoek gedacht. Het zo verkregen beeld blijft noodzakelijkerwijs *een benadering* van de jongen of het meisje *als leerling*. De P.L. is zodanig ingericht, dat zij geschikt is voor het gebruik zowel op scholen voor algemeen vormend onderwijs, als op scholen voor vakonderwijs. Voor het meisjesonderwijs is een afzonderlijke persoonslijst in voorbereiding, die echter slechts in enkele onderdelen van de eerste verschilt. Hoewel zij ook te gebruiken is voor andere leeftijdsgroepen, is de P.L. toch meer speciaal bestemd voor leerlingen van 12 tot 16 jaar, mede in verband met het feit, dat in deze jaren vooral de differentiatie plaats heeft.

Het gebruik van de persoonslijsten kan tevens een factor betekenen in de „schoolopvoeding”, zoals die in het gelijknamig artikel van Dr. H. Nieuwenhuis (Paed. Studiën, Jan. 1948) is geschetst.

Inrichting van de Persoonslijst. Van bijzondere betekenis is de vorm, waarin de uiteindelijke resultaten van de observaties gegoten dienen te worden; deze moet als een essentieel onderdeel van de methode beschouwd worden ¹⁾. Hoofdzaak hierbij is: *beperking* en *hanteerbaarheid*. De *Persoonslijst* is gedrukt op een dubbel gevouwen blad (zie bijlage) en bevat de volgende *rubrieken*:

- A. Psychologische Benadering van de Leerling (blad I);
- B. Gedragsvormen van de Leerling (blad II en III);
- C. Beoordeling der Persoonlijkheid van het Kind naar Concrete Gevallen (blad IV);

¹⁾ Vgl.: A. E. Traxler, *Techniques of Guidance* (tests, records, and counseling in a guidance program), New York, 1945; speciaal hfdst. VII Appraisal of personal qualities, rating scales, anecdotal records and behavior descriptions, en hfdst. XI Basic principles and main types of pupil personnel records.

- D. Gezin en Milieu (blad V);
- E. Psychische Afwijkingen (blad V);
- F. Lichamelijke Toestand (blad VI);
- G. School en Beroepskeuze (blad VI).

We meenden een scheiding te moeten maken tussen *eigenschappen*, waaraan men *wel*, en die waaraan men *geen morele kwaliteit* kan toekennen, bijv. eerlijkheid tegenover temperament. Natuurlijk zijn dergelijke scheidslijnen nooit scherp te trekken, doch de lezer zal moeten toegeven, dat er uiteindelijk toch wel verschillen bestaan. Bij de eigenschappen van de tweede soort, die in rubriek A zijn ondergebracht, is altijd een zekere *gradering* en *vergelijking* mogelijk; bij die van de eerste soort niet, doch dienen we ons daar te bepalen tot *de beschrijving van concrete gevallen* (zie rubriek C). In rubriek A kan uitsluitend sprake zijn van een *beoordeling* en nimmer van een *veroordeling*. In rubriek C daarentegen heeft men met gevallen te doen, waarbij men wel degelijk tot een *veroordeling* kan komen, al spreekt men deze ook niet uit.

Voorts zijn sensorische eigenschappen buiten beschouwing gelaten, omdat deze feitelijk alleen met instrumenten zijn te controleren („psychology of brass instruments”; vgl. Prof. Dr. Ph. Kohnstamm: *Existentialisme, Personalisme en Paedagogiek*, Paed. Studiën, Sept. 1946).

De rubrieken A, B en C worden bij voorkeur door verschillende O.'s ingevuld; voor de overige rubrieken is dat in het algemeen niet nodig, maar kan de invulling geschieden door het hoofd der school of de proefleider. Deze verenigt alle gegevens op een eindformulier, dat overigens conform de andere formulieren is. Op basis van de eindformulieren kan na een bespreking in de schoolvergadering *een advies* opgesteld worden.

Rubriek A (blad I). Met deze rubriek is beoogd, een zo goed mogelijk *exact-psychologisch beeld* van de leerling (het kind: K) te verkrijgen. Met „exact-psychologisch” is hier bedoeld, dat elke gedachte aan „goed en kwaad” moet worden uitgeschakeld. Hoewel het spraakgebruik toelaat, dat we van een K. zeggen, dat het „slecht” rekt — al is het geen „slecht kind” — zijn dergelijke uitdrukkingen hier zo veel mogelijk vermeden. Gaf elke O. een beschrijving van zijn indrukken, dan zou men het te verwerken materiaal haast niet kunnen overzien. Zowel het vergelijken als het combineren van de gegevens, door verschillende

METHODE DER PERSOONSLIJSTEN

DOOR

F. HENNEMAN,

onderwijzer bij het U.L.O. en leraar Paedagogiek M.O.A.

met medewerking van

C. J. ROL,

gemeentelijk inspecteur van het Onderwijs en leraar Paedagogiek M.O.A.

te Zaandam.

Copyright J. B. Wolters, Groningen.

INSTRUCTIEBLAD BIJ DE PERSOONSLIJST.

Enige wenken in het algemeen.

- I. Alvorens over te gaan tot het bewerken van de P.L., leze men de Handleiding goed na.
- II. Men vulle uitsluitend datgene in, dat men denkt te kunnen invullen.
- III. Men zorg er voor, dat de leerlingen onkundig blijven van de inhoud der P.L.'s.
- IV. Hoofddoel van de M.P.L. is het dienen van de belangen der leerlingen. Men houde dat steeds goed in het oog.
- V. Men is bij de invulling van de P.L. volkomen vrij, niet gebonden aan schoolresultaten van het K., noch aan het oordeel van anderen.

Leeftijd aldus aangeven: 12 j. 5 mnd.

A. *Psychologische benadering van de leerling.*

Waarderingschaal	⎧	50—70: zeer zwak	⎫	Intensiteitsklassen.
		70—90: zwak		
		90—110: normaal		
		110—130: sterk		
		130—150: zeer sterk		

Men plaatst op het formulier voor elke eigenschap van het K. een „noot” onder het toe te kennen cijfer. Zie Handleiding.

Nadere aanduiding van sommige eigenschappen.

(Zie ook de „verschijningsvormen” in de Handleiding.)

theor. aanleg . . . ⎧ vaktekenen: eventueel technische vakken in het algemeen.
⎫ denken: inzicht (stillesoefeningen o.a.).

materiaal.

- aesth. aanleg . . . verbale expressie: woordkunst, stijl, voordracht, toneelspel.
- pract. aanleg . . . { 3-dimens. werk: b.v. het meubelmaken.
2-dimens. werk: b.v. het schilderen.
- motoriek . . . { handigheid: handvaardigheid.
tweehandigheid: b.v. bij het kruissupport.
- opmerkzaamheid { concentratie: het verdiept zijn in zijn werk.
oplettendheid: het opletten bij de les.
- actie { werktempo: langzaam — snel werken.
inertie: volhardings-, doorzettingsvermogen.

B. *Gedragvormen van de leerling.*

Wanneer men een gedragvorm bij het K. heeft waargenomen, streept men deze aan in de daartoe bestemde kolom. In de lijst staan ook vormen, die onderling weinig verschillen. Men streept alleen die vorm aan, welke bij het K. sterk op de voorgrond treedt.

De P.L. moet steeds bij de hand liggen, opdat de observaties onmiddellijk vastgelegd kunnen worden.

C. *Beoordeling der persoonlijkheid van het kind naar concrete gevallen.*
Zie o.a. het lijstje van eigenschappen in de Handleiding.

D. *Gezin en milieu.*

Grootte v/h. gezin aldus noteren: V + M + 3 K.

Rangorde i/h. gezin: oudste kind is No. 1, enz.

E. *Psychische afwijkingen.*

F. *Lichamelijke toestand.*

Schoolverzuim wegens ziekte: veel, middelmatig, weinig (schatten).

Hygiënische verzorging: onverzorgd, gewoon, goed verzorgd.

Lich.lengte en -gewicht: beneden, gelijk aan, boven de norm.
(schatten).

G. *School en beroepskeuze.*

Genoten onderwijs: b.v. 6 kl. L.S.

Doublures: b.v. 2 maal 5e leerjaar.

Voorkeur voor materiaal: hout, metaal, verf, textiel, kneedbaar

METHODE DER PERSOONSLIJSTEN

DOOR

F. HENNEMAN,

onderwijzer bij het U.L.O. en leraar Paedagogiek M.O.A.

met medewerking van

C. J. ROL,

gemeentelijk inspecteur van het Onderwijs en leraar Paedagogiek M.O.A.

te Zaandam.

Copyright J. B. Wolters. Groningen

PERSOONSLIJST (BLAD I).

Naam van de leerling:

Leeftijd:

Klasse:

Gemeente:

School:

A. PSYCHOLOGISCHE BENADERING VAN DE LEERLING

	50	60	70	80	90	100	110	120	130	140	150	
Theoretische aanleg												geheugen
												taalaanleg
												rekenaanleg
												zaakvakken
												vaktekenen
												exacte vakken
Aesthetische aanleg												denken
												verbale expressie
												tekenen, boetseren
Practische aanleg												muzikaliteit
												aanpak
												accuratesse
												3-dimensionaal werk
Motoriek												2-dimensionaal werk
												handigheid
												tweehandigheid
												trekzekerheid
Opmerkzaamheid												handvastheid
												concentratie
												oplettendheid
Actie												werktempo
												inertie
Reactie												ijver
												gehoorzaamheid

B. GEDRAGSVORMEN VAN DE LEERLING

1. Het K. is teruggetrokken .		24. toont weinig medegevoel .	
2. praat niet		25. is gevoelig voor een goed woord	
3. kan lange tijd onbeweeglijk zitten		26. kan niet tegen een standje .	
4. komt nooit uit de plooi . .		27. is zeer gevoelig	
5. is onverstoorbaar		28. reageert overdreven, huilt gauw en komt moeilijk tot bedaren	
6. wordt bijna niet opgemerkt		29. is spoedig op zijn tenen getrapt	
7. is stil, praat weinig . . .		30. schaamt zich dadelijk . . .	
8. kan enige tijd stil zitten . .		31. is zeer oppervlakkig . . .	
9. is levendig, druk		32. aanmerkingen maken geen blijvende indruk op het K. .	
10. is zeer druk		33. kent geen problemen . . .	
11. is levenslustig		34. leeft aan de buitenkant van de dingen	
12. praat voortdurend		35. neemt zijn schooltaak gemakkelijk op	
13. is zeer beweeglijk		36. blijft niet lang bij hetzelfde werk	
14. kan zijn armen en benen niet stil houden		37. neemt zijn taak serieus op .	
15. zit steeds te draaien . . .		38. denkt na over verschillende onderwerpen	
16. is opvliegend		39. is zwaartillend	
17. is vermoeiend voor zijn omgeving		40. is zeer ernstig	
18. is koud, ongevoelig . . .		41. wordt geheel in beslag genomen door een probleem .	
19. geeft weinig om een standje of een pluimpje		42. is „oud” voor zijn leeftijd .	
20. kwelt dieren		43. lacht niet gauw	
21. is een plaag voor zijn omgeving			
22. is onverschillig			
23. toont nooit enige schaamte .			

D. GEZIN EN MILIEU

Woonplaats en adres

Aard van de woonwijk

Geboortedatum en -plaats

Grootte v/h gezin

Rangorde i/h gezin

Beroep van de vader

Gaat de moeder geregeld uit werken?

Is er dienstpersoneel in het gezin? . .

Van welke verenigingen is het kind lid?

Hoeveel tijd neemt het verenigingsleven
in beslag?

Staat van het huiswerk

Gelegenheid tot het maken van huiswerk

Hoeveel tijd besteedt het kind aan huis-
werk?

Liefhebberijen?

Bijzonderheden
(stiefvader, voorgelij, etc.)**E. PSYCHISCHE AFWIJINGEN**

(stotteren, linkshandigheid, etc.) . . .

C. BEOORDELING DER PERSOONLIJKHEID VAN HET KIND
NAAR CONCRETE GEVALLEN

No.	Datum	Omschrijving van het geval
Samenvatting		

B. GEDRAGSVORMEN VAN DE LEERLING (Vervolg)

44. aanmerkingen maken een blijvende indruk op het K.		57. durft overal het woord te voeren	
45. durft aan niets te beginnen		58. voelt zich superieur boven anderen	
46. heeft een sterk minderwaardigheidsgevoel		59. bemoeit zich niet met anderen	
47. denkt, dat het alles verkeerd zal doen		60. trekt zich niets van anderen aan	
48. is zeer timide		61. laat zich gemakkelijk op sleeptouw nemen	
49. gevoelt zich dadelijk schuldig		62. wordt boos, wanneer het zijn zin niet krijgt	
50. begint telkens met een zeker optimisme, maar verliest spoedig de moed		63. zoekt contact met anderen	
51. denkt al gauw zijn werk niet aan te kunnen		64. neemt dikwijls de leiding	
52. demonstreert in handelen en houding zelfvertrouwen		65. doet graag mee met pretjes	
53. is zeker van zijn zaak		66. is altijd bereid anderen te helpen	
54. heeft een overdreven gevoel van eigenwaarde		67. doet graag karweitjes en boodschappen	
55. is zelfverzekerd		68. is een geboren leider	
56. denkt alles te kunnen doen		69. is de „klasse-clown”	
		70. is de risée van de klas	
Samenvatting			

F. LICHAMELIJKE TOESTAND

Schoolverzuim wegens ziekte	
Lichaamsgebreken (kreupelheid, slecht gezicht, etc.)	
Hygiënische verzorging	
Lichaamslengte	
Lichaamsgewicht	
Bijzonderheden	

G. SCHOOL EN BEROEPSKEUZE

Genoten onderwijs	
Doublures	
Voorkeur voor bepaald materiaal . .	
Wat zou je graag willen worden? . .	
Waarom?	
Bijzonderheden	

Conclusies en advies aan de ouders (of ontvangende school)	

Datum:	Leerkracht:
--------	-------------

Directeur/Hoofd der School:	
-----------------------------	--

Ingevuld model van Rubriek A van de P.L.

A. PSYCHOLOGISCHE BENADERING VAN DE LEERLING

	50	60	70	80	90	100	110	120	130	140	150		
Theoretische aanleg								●				geheugen	
									●			taalaanleg	
												rekenaanleg	
								●				zaakvakken	
													vaktekenen
													exacte vakken
Aesthetische aanleg												denken	
									●			verbale expressie	
											●	tekenen, boetseren	
Practische aanleg											●	muzikaliteit	
							●					aanpak	
								●				accuratesse	
Motoriek												3-dimensionaal werk	
												2-dimensionaal werk	
				●								handigheid	
												tweehandigheid	
Opmerkzaamheid												trekzekerheid	
												handvastheid	
Actie							●					concentratie	
								●				oplettendheid	
Reactie									●			werktempo	
							●					inertie	
									●			lijver	
									●			gehoorzaamheid	

Hierboven is afgedrukt Rubriek A van de P.L. van een ULO-leerling; deze rubriek is ingevuld door een onderwijzer, die les geeft in taal- en zaakvakken en zang.

Opm.: Het aanbrengen van een gebroken lijn of curve langs de noten is zinloos: een curve kan slechts een functie voorstellen van één enkele grootheid.

Ingevuld model van Rubriek A van de P.L.

A. PSYCHOLOGISCHE BENADERING VAN DE LEERLING

	50	60	70	80	90	100	110	120	130	140	150	
Theoretische aanleg												geheugen
												taalaanleg
					●							rekenaanleg
												zaakvakken
												vaktekenen
				●								
Aesthetische aanleg					●							denken
			●									verbale expressie
												tekenen, boetseren
Practische aanleg												muzikaliteit
						●						aanpak
								●				accuratesse
												3-dimensionaal werk
Motoriek												2-dimensionaal werk
				●								handigheid
												tweehandigheid
												trekzekerheid
Opmerkzaamheid												handvastheid
						●						concentratie
Actie												oplettendheid
								●				werktempo
Reactie						●						inertie
									●			ijver
									●			gehoorzaamheid

Hierboven is afgedrukt Rubriek A van de P.L. van dezelfde ULO-leerling; deze rubriek is ingevuld door een onderwijzer, die les geeft in *rekenen*, *exacte vakken* en *tekenen*.

Opmerking: Op het eindformulier worden dan de noten van bovenstaand model in rood, die van het model op blz. 14 in blauw overgenomen.

O.'s verstrekt, was dan vrijwel ondoenlijk. Eenvoudiger was het, als de O. in enkele vastgestelde termen aangaf, of het K. een bepaalde eigenschap in zwakken, normale of sterke mate bezit. Voor een goed overzicht is het echter doeltreffend deze woorden te vervangen door waarderingscijfers. Aan deze „cijfers” moet men vooral niet de betekenis hechten van gewone getallen: *zij duiden een zekere rangorde of graad aan.*¹⁾ Bij geen enkele psychologische beoordeling toch ontkomt men aan het vergelijken van de proefpersonen met elkaar. In welke mate het K. een bepaalde eigenschap bezit, kan in een der volgende *intensiteitsklassen* worden uitgedrukt: *zeer zwak (ZZ); zwak (Z); normaal (N); sterk (S); zeer sterk (ZS).* Ten einde binnen elke van deze klassen onderlinge vergelijking van verschillende leerlingen mogelijk te maken, kan dan bovendien gebruik gemaakt worden van de *waarderingsschaal*. Voor de door ons gebruikte schaal zie men het bijgaand „Instructieblad”. Daar is tevens in die gevallen, waar door de beknopte aanduiding in rubriek A de gebruiker in het onzekere zou kunnen blijven, de betrokken factor door een omschrijving, een vermelding van tegenstellingen of een voorbeeld nader bepaald.

Wanneer men rubriek A van de P.L. wil invullen, begint men voor een bepaalde leerling met het bepalen van de intensiteitsklassen van de beschouwde eigenschappen. Dit kan geschieden aan de hand van een in de „Handleiding” opgenomen overzicht, waarin elke eigenschap omschreven is naar haar *verschijningsvorm* in de verschillende klassen²⁾. Daarna kan men dan de eigenschap nog nader waarden door vergelijking van leerlingen, waarvoor de eigenschap in dezelfde klasse valt. De opsomming van de *verschijningsvormen* is natuurlijk *niet volledig*: de bedoeling is hiermede enige richtlijnen te geven. Van een beschrijving voor de normale klasse hebben we geheel afgezien. Aan de andere kant bevat elke omschrijving altijd meer elementen dan de betrokken eigenschap; daaraan ontkomt men niet. Ook behoeft een leerling *niet alle vormen* te vertonen, om een bepaalde eigenschap in een bepaalde mate te bezitten. Bij de beoordeling door verschillende vakleraren kunnen verschillen optreden, die verband houden met de aspecten van het speciale vak. Ter oriëntatie geven we hieronder bij wijze van voorbeeld de opsomming

¹⁾ Vgl. W. H. ten Seldam: „Psychologische Hoofdstukken”, blz. 518.

²⁾ Zie ook: I. v. d. Velde, „Gezinsverhoudingen en Schoolprestaties”, Paed. St., Febr. 1949.

van verschijningsvormen van de eerste in rubriek A genoemde eigenschap:

Geheugen (zwak — sterk geheugen).

ZZ.: het K. onthoudt zeer weinig; heeft geen parate kennis; kan zijn les er niet in krijgen, al doet het K. zijn best er op; kan moeilijk aardrijkskunde en geschiedenis leren.

Z.: kent de les wel, maar is deze spoedig weer vergeten; kan moeilijk een versje van buiten leren.

S.: kent de les goed en weet deze na enige tijd nog behoorlijk te reproduceren; kan gemakkelijk woordjes en namen leren; kan gemakkelijk een versje van buiten leren.

ZS.: citeert bijna woordelijk uit het boek; weet zich te herinneren, waar een en ander staat; onthoudt ook goed de behandeling van een onderwerp in zijn geheel; weet alle mogelijke zaken, die het K. lange tijd geleden heeft gelezen of gehoord.

De vervolmaking van een dergelijke lijst van verschijningsvormen zou het object kunnen betekenen van een wetenschappelijke opdracht binnen het kader der schoolpsychologie.

Men plaatst op het formulier voor elke eigenschap van het K. een „noot” met rood potlood onder het toe te kennen „cijfer”. Zo'n noot heeft de vorm van een muzieknoot \bullet . In de praktijk is gebleken, dat in het plaatsen van een noot, dus in de oriëntatie, nog een element zit, dat de waardering meer relief geeft, dan het uitsluitend opschrijven van een cijfer. In vele gevallen kan men zich bepalen tot een schatting in tienvouden.

Men vulle echter uitsluitend datgene in, wat men meent te kunnen invullen. Dikwijls spreekt het vanzelf, dat een vak open gelaten wordt; zo zal een wiskunde-leraar bijv. de taalaanleg niet kunnen waarderen. Wordt op een school geen handenarbeid beoefend, dan kunnen vragen over motoriek open blijven; wordt geen les gegeven in zang of muziek, dan blijft de eigenschap muzikaliteit oningevuld, tenzij men daarover langs andere weg iets te weten komt. Op het eindformulier worden de noten in verschillende kleuren — voor elke O. een aparte kleur — overgenomen. Komt men na een bespreking in de schoolvergadering tot een eindoordeel over een bepaalde eigenschap van een bepaalde leerling, dan kan men de „eindnoot” bijv. door een cirkeltje aangeven.

Rubriek B (blad II—III). Wat het *temperament* en het *gevoelsleven* aangaat, hier is vergelijking en gradering veel moeilijker. Om aan de bezwaren, die in dit verband van de zijde van het Paedagogisch Centrum van de N.O.V. zijn gerezen, te gemoet te komen, hebben we deze functies geen plaats gegeven op blad I. De verschijningsvormen van deze

functies, aanvankelijk bestemd voor de „Handleiding”, zijn nu als „*Gedragsvormen van de leerling*” in de P.L. opgenomen (zie blad II en III). Heeft de O. een bepaalde gedragvorm bij het K. waargenomen, dan streept hij deze aan in de daartoe bestemde kolom. In de lijst staan ook vormen, die onderling weinig verschillen. Men streept alleen *die* vorm aan, welke bij het K. sterk op de voorgrond treedt. De P.L. moet derhalve steeds bij de hand liggen, opdat de observaties onmiddellijk vastgelegd kunnen worden. Onderaan blad III is ruimte opengelaten voor een korte *samenvatting dezer waarnemingen*.

De gedragingen van het K. kunnen voortvloeien uit innerlijke factoren of ontstaan zijn uit invloeden van buiten. Wanneer de gedragvormen zich sterk wijzigen en niet in de natuur van het K. liggen, kan dit wijzen op ongewenste verhoudingen, lichamelijke of geestelijke stoornissen. Kunnen de oorzaken van de veranderingen in het gedrag van het K. niet door de O. — eventueel in samenwerking met de ouders — worden opgespoord, dan dient men een *specialist*, hetzij schoolarts, psycholoog of psychiater, te raadplegen.

Rubriek C (blad IV). Hadden we rubriek A zoveel mogelijk zuiver psychologisch gehouden, hier gaat het om *de hele persoonlijkheid*, om *het karakter van het kind*. De beoordeling moet hier op geheel andere wijze geschieden. Zo weten we al spoedig van een kind, of het stil is of druk, en kunnen dat ook wel in een zekere graad uitdrukken (rubriek B); maar of het eerlijk is of oneerlijk, blijkt pas, *wanneer zich een concreet geval voordoet*, terwijl hier van „boven normaal” of „beneden normaal” natuurlijk geen sprake meer is. Voor het moreel besef, het zedelijk leven kan men geen generaliserende norm aanleggen. *Daar moet elke handeling of uiting op zich zelf beschouwd en gewaardeerd worden*. Noodzakelijkerwijs moet de O. zich hier beperken tot de vermelding van *die* gevallen, welke van belang zijn voor de opvoeding. We denken hierbij aan eigenschappen als: standvastigheid, waarheidslievendheid, belangstelling, hulpvaardigheid, sociale instelling, sexualiteit, zelfbeheersing, offervaardigheid, initiatief, fantasie, organisatievermogen, en aan gedragingen bij groepswerk.

Rubriek D (blad V). De gegevens betreffende woonplaats, geboortedatum, grootte van het gezin, rangorde in het gezin (oudste kind is No 1, enz.) beroep van de vader, vereniging, liefhebberijen, kunnen door de leerlingen in de klas

schriftelijk aan de proefleider verstrekt worden. Deze informatie kan worden aangevuld en gecompleteerd door een persoonlijk onderhoud en door huisbezoek. Bij de beantwoording der vragen dient men enige leiding te geven. Aangezien bijv. praktisch alle jongens graag voetballen en zwemmen, moet men dergelijke liefhebberijen uitschakelen, indien het K. daar niet meer dan normaal van houdt. Allerlei *bijzondere gezinsomstandigheden van paedagogisch belang*, als: stiefvader, voogdij, kan men vermelden onder „Bijzonderheden”.

Rubriek E (blad V). Deze rubriek dient voor het vermelden van eventuele *psychische afwijkingen*, als stotteren en linkshandigheid. Vaak is het niet zo eenvoudig uit te maken, of men met een psychische dan wel physiologische anomalie te doen heeft (men vergelijk bijv. „woordblindheid” met „kleurenblindheid”). Ook stoornissen, die de gehele persoonlijkheid raken (bijv. sexuele afwijkingen, epilepsie) vermeldt men hier; deze kunnen echter ook in rubriek C aan de orde komen. Specifiek lichamelijke gebreken (kreupelheid, slecht gezicht, enz.) horen in rubriek F thuis. In min of meer ernstige gevallen dient men ook hier al spoedig over te gaan tot het consulteren van een specialist.

Rubrieken F en G (blad VI). Aangaande de *lichamelijke toestand* van het kind kan de O. als leek zich geen gefundeerd oordeel vormen en moet hij zich beperken tot enkele uiterlijke kenmerken.

De vragen over *genoten onderwijs* en *beroepskeuze* worden door de leerlingen schriftelijk beantwoord (vergelijk rubriek D). Enige nadere aanduidingen voor het invullen van deze beide rubrieken vindt men op het „Instructieblad”.

De P.L. was niet volledig, indien men daaraan geen *conclusies* zou verbinden, die het mogelijk maken, *adviezen aan ouders, informaties aan andere inrichtingen van onderwijs, aan kantoren en bedrijven, enz.* te verstrekken. Deze adviezen worden op basis van de eindformulieren (dus de volledig ingevulde P.L.'s) *na een bespreking in de schoolvergadering* opgesteld. Het is noodzakelijk, bij het geven van een advies te vermelden, dat dit onder groot voorbehoud geschiedt. *Daarnaast* dienen dan het prestatieboekje (of het gewone schoolrapport), een eventueel psychotechnisch en een medisch rapport geraadpleegd te worden.

OVER GESCHIEDSCHRIJVING
VAN OPVOEDING EN ONDERWIJS

DOOR

I. VAN DER VELDE.

N. a. v. *F. P. C. de Kock*: De Kerk en de Volksschool, Uitg.: M. Stenvert & Zoon, Meppel.

Vele belangstellenden in de geschiedenis van opvoeding en onderwijs zouden, afgaande op de titel, een beschrijving verwachten van de bemoeiingen der R. K. Kerk met het onderwijs na 1800, omdat voor hen de „volksschool” dateert vanaf „De vestiging van het Staatsmonopolie”, zoals *Dr. Cassianus Hentzen O. F. M.* het uitdrukt in het eerste deel van zijn: „De politieke geschiedenis van het Lager Onderwijs in Nederland”. Voor hen kan eigenlijk pas van volksschool en volksonderwijs in Nederland gesproken worden na het moment, dat de Staat door de onderwijswetten van 1801, 1803 en 1806 de zorg voor het onderwijs op zich nam. Dit boek kan hen tot andere — en betere — gedachten brengen. De schrijver toont voor ons gevoel duidelijk aan, dat reeds in de Middeleeuwen meer onderwijsgelegenheid geboden werd dan algemeen wordt verondersteld en dat toen reeds onderwijs in enigerlei vorm zodanige omvang had verkregen, dat grote bevolkingsgroepen de zegeningen er van deelachtig werden. En waar van de R. K. Kerk veelal het initiatief tot dit onderwijs uitging, mag de schrijver ook voor de Middeleeuwen reeds komen tot de combinatie Kerk en Volksschool.

De geschiedenis van het onderwijs voor 1800 wordt behandeld in hoofdstuk 1—8, (blz. 9—200), de periode na 1800 in hoofdstuk 9—16 (blz. 201—424). Hoofdstuk 17: Vrijmetselarij en de Volksschool in Nederland, lijkt ons min of meer overbodig; van veel groter betekenis is hoofdstuk 18, dat handelt over de pauselijke onderwijs-encycliek van 31 December 1929: *Divini illius Magistri*. Het eerste gedeelte behandelt, na een inleidend hoofdstuk over: Kind en school in de Middeleeuwen de ontwikkeling van klooster -, kapittel -, parochie - en stadsschool, Humanisme en Volksschool, Reformatie en Volksschool. Het tweede gedeelte heeft een sterke biografische inslag, het schetst „Prominente figuren voor 1848”, als Le Sage ten Broek, Van Sasse van Ijsselt, Monseigneur Dr. Th. Brouwer, voorts Mr. Meylink, Joannes Zwijsen, Dr. Schaepman e.a. en verder de arbeid der onderwijsgevende congregaties in Nederland.

Een werk als dit leidt en verleidt gemakkelijk tot een vergelijking met het werk van *Dr. J. Waterink*: „Inleiding tot de theoretische paedagogiek”, Deel II A. B.: „De geschiedenis der paedagogiek”, de Protestantse visie naast de Rooms-Katholieke. Maar deze vergelijking werkt toch wel verwarrend, omdat beide schrijvers sterk beïnvloed zijn door hun levensovertuiging en daardoor tot sterk contrasterende standpunten komen. Is de R. K. visie juist? Is de Protestantse juist? Zo geen van beide volledig juist zijn, hoe komen we dan tot de juiste visie?

Het is natuurlijk niet de bedoeling van deze korte beschouwing, beide werken aan een nauwgezette vergelijking te onderwerpen. Daartoe zijn ze te verschillend van karakter. De Kock schreef vooral voor onderwijsmensen en ontwikkelde leken, zijn boek is dus noodzakelijkerwijze in min of meer populaire trant geschreven, ziet veelal af van wetenschappelijke verantwoording, terwijl Waterink's grote werk natuurlijk een zuiver vakwetenschappelijk karakter draagt.

Voorzover De Kock in het eerste gedeelte algemene onderwijs-geschiedenis schrijft, bevat het weinig nieuws. Ontstaan en ontwikkeling van klooster-, kapittel-, parochie- en stadsschool zijn vele malen in grote en kleine binnen- en buitenlandse werken beschreven. Van belang is wel, dat de schrijver duidelijk aantoonst, dat de taak der Middeleeuwse school een gans andere was dan die der tegenwoordige. Zij streefde inderdaad een ander doel na: zij wilde leren bidden — leren dienen — leren biechten (blz. 25). „In de religieuze opvoeding had de school een taak van het allergrootste gewicht te vervullen, en in de eerste biecht mocht men de afsluiting zien alsmede de vrucht van een goed geslaagde huiselijke en schoolopvoeding”. Wat de schrijver zegt van de kloosterschool, dat zij niet mank ging „aan de hedendaagse eenzijdigheid van zuiver intellectualistische vorming”, mag bij uitbreiding gezegd worden van het gehele Middeleeuwse onderwijs.

Aangenomen mag ook worden, dat het onderwijs in de diverse schooltypen een veel groter omvang had dan vermoed wordt. De bewijsvoering op p. 30, 31, 59, 66 is interessant en overtuigend. Het aantal kloosters in de M.E. wordt geschat op 500 en een klooster zonder school was „niet denkbaar”. Kloosters van de Observanten (Grauwbroeders, Barvoeters) b.v. waren gevestigd te Alkmaar, Amersfoort, Amsterdam, Arnhem, Bergen op Zoom, Bolsward, Boxtel, Breda, Buren, Delft, Deventer, Dordrecht, Gorcum, Groningen, Haarlem, 's Hertogenbosch, Hulst,

Kampen, Leeuwarden, Leiderdorp, Lichtenberg, Maastricht, Mege, Middelburg, Nijmegen, Roermond, Sluis, Venray, Warnsveld, Weert. „Van 60 kapittelkerken staat het vrijwel vast, dat zij in de 14e en 15e eeuw een eigen school bezaten. In Utrecht, Maastricht, Deventer, Tiel, Arnhem, Zutten, Hilvarenbeek, St. Oedenrode en Thorn wijzen historische gegevens op het bestaan van kapittelscholen in een veel ouder tijdperk". De parochiescholen waren „algemeen verspreid in ons land". „Positief weten wij, dat in tal van „historische" plaatsen als Dordrecht, Leiden, Gouda, Alkmaar, Amsterdam, Kampen, Zwolle, Heusden, Buren, Groenlo, Huissen, Sittard, Den Bosch, Maastricht enz. enz., parochiescholen hebben bestaan". Het is begrijpelijk dat de schrijver ook voor de M.E. van „volksonderwijs" durft spreken. Waterink onderschrijft zijn opvatting (II A p 319): „Juist is echter, dat men, hoe dieper men op de geschiedenis in gaat, ook hoe langer hoe meer tot de overtuiging komt, dat er op onderscheiden plaatsen gelegenheid moet hebben bestaan om onderwijs te ontvangen, ook op plaatsen waar men zulks niet zou hebben verwacht".

We bekijken ons wel eens meer op de historie. Op het schoolwezen van het Frankrijk van voor de Franse Revolutie hebben we een sombere kijk. Toch blijkt ook voor 1789 volksonderwijs, althans in bepaalde delen van Frankrijk, vrij algemeen te zijn geweest. Een Frans werkje: *l'Instruction populaire dans le Département de la Mayenne avant 1790* (ten Noorden van Angers aan de Loire) vermeldt, dat in de 274 gemeenten van dit Departement gevestigd waren 180 jongens- en 141 meisjescholen, alle met name aangeduid. Over de kwaliteit van het onderwijs kunnen we niet oordelen, maar dit aantal zullen velen niet hebben verwacht.

Na doelstelling en omvang van het M.E. volksonderwijs behandelt De Kock de invloed van het Humanisme op de volkschool. Grote gedeelten van dit hoofdstuk zijn overgenomen uit Waterink, wat niet altijd blijkt. Dit leidt tot onjuiste conclusies en merkwaardige tegenstrijdigheden.

Op blz. 76 schrijft De Kock: „Uit de algemene humanistische gedachtegang, zich oriënterend op de eigen activiteit van het individu, resulteerde deze fundamentele stelling: (en dan vet gedrukt) eigen activiteit uit de persoonlijke individualiteit voortkomend brengt de spontane ontplooiing mee van ons zuiver menselijk wezen, dat iedere kennis op zijn practische mérites toetste door het stellen van deze vraag: waartoe is datgene wat ik weet nuttig?"

Ieder niet ter zake kundig lezer meent hier een eigen formulering van De Kock voor zich te hebben, maar ze luidt bij Waterink: (p. 453): „Deze gedachte: eigen activiteit uit de persoonlijke individualiteit voortkomend, die tot hoofddoel heeft de spontane ontplooiing van onze persoonlijkheid, speciaal van ons zuiver menselijk wezen, beheerst het optreden van het humanisme”, terwijl de slotvraag bij Waterink luidt (p. 452): „Waartoe dient datgene wat ik weet?”

Daarna worden de pag. 455—456—457 vrijwel woordelijk uit Waterink overgenomen, terwijl dit alleen blijkt t. a. v. de 2e alinea op p. 457.

Nu doen zich in dit fragment de merkwaardige tegenstrijdigheden voor, waarop we boven doelden. Op p. 455 en 456 (1e al.) betoogt Waterink uitdrukkelijk, — het gaat hier om een uiterst belangrijk probleem voor ieder belangstellende in de cultuurhistorie — „Het humanisme heeft geen nieuwe cultuurphase ingeluid. Wij kunnen niet spreken over een door de levensbeschouwing van de humanisten beheerste school. Wij hebben geen humanistische cultuur. Daarvoor stonden de humanisten te ver van het volk af. En toch heeft de radicale breuk met de autoriteit Gods, die tenslotte in het humanisme tot uiting komt, en het consequent naar voren schuiven van de mens als maat aller dingen het begin betekend van een levensontwikkeling, die uitloopt op de revolutie”.

Maar De Kock concludeert na het betoog van p. 455 en 456 (1e al.):

„Het humanisme heeft een nieuwe cultuurphase ingeluid. Wij kunnen spreken van een door de levensschouwing van de humanisten beheerste school. Wij hebben een humanistische cultuur, al stonden de humanisten ver van het volk. En de radicale breuk met veel gevestigde overtuigingen, die in het humanisme tot uiting komt en het consequent naar voren schuiven van de mens, als maat aller dingen, betekende het begin van een levensbeschouwing, die uitloopt op revolutie”.

En dan wordt het verdere gedeelte van p. 456 en p. 457 weer vrijwel woordelijk overgenomen, hetgeen betekent dat midden in het drie pagina's lange overgenomen betoog van Waterink een volkomen tegengestelde conclusie wordt ingevoegd.

Tegen deze wijze van werken hebben wij toch wel ernstig bezwaar. Als De Kock wellicht de Katholieke visie op het Humanisme weergeeft (of is het zijn eigen?), dan dient dit niet te geschieden in een zonder bronvermelding overgenomen betoog van gans tegengestelde strekking.

Hoofdstuk 6: Reformatie en Volksschool bevat de „sterk contrasterende standpunten”, waarvan we op blz. 182 spraken. Het gaat hier over de vraag of de reformatie de volksschool in en buiten Nederland al dan niet gunstig heeft beïnvloed. *Rombouts* (Historiese Pedagogiek III blz. 115) meent van niet, gelijk bekend is; *Prof. Rogier* schrijft: „op het volksonderwijs heeft de protestantisering ongetwijfeld nadelig gewerkt”; de Kock sluit zich bij *Rombouts* en *Rogier* aan. *Waterink* stelt zich tegenover hen (II A blz. 653-654): „En een eerlijke beoordeling der feiten moet dwingen tot de erkenning, dat er een geweldige stimulans voor het onderwijs evengoed als voor de opvoeding in het algemeen in ons land van het doorbreken der reformatie is uitgegaan”.

Hier staat dus mening tegenover mening en wij zijn klaarblijkelijk nog ver van een algemeen aanvaardbaar en aanvaard standpunt af. Wat jammer is. Maar misschien leveren beide partijen voor een minder partij-gericht standpunt materiaal.

Voor ons ligt de waarde van het boek vooral in het tweede gedeelte, waarin een aantal prominente figuren, strijders voor de R.K. Volksschool, zeer uitvoerig worden behandeld. Nieuw voor ons is het feit, dat *J. G. le Sage ten Broek* waarschijnlijk de eerste Nederlander is geweest „die openlijk de vrijheid van onderwijs als conditio sine qua non opeiste, zonder welke de godsdienstvrijheid een fictie is” (blz. 228). Hij drong reeds in 1822 aan op eigen katholieke scholen. *P. Oosterlee's* Geschiedenis van het Christelijk onderwijs begint met de stichting van de bewaarschool op de Sint-Teunisplaats te Nijmegen, die „de bakermat (is) geworden van alle „Christelijke scholen”, uitgaande van een vrije associatie” (t. a. p. blz. 2) in 1840. Maar is de strijd voor de Protestants-Christelijke bijzondere school reeds eerder begonnen?

Zo blijkt *De Kock's* boek in tal van opzichten een belangrijke bijdrage tot de geschiedenis van de schoolstrijd onder Katholieke belichting. Maar men moet dit boek niet beschouwen als een wetenschappelijk verantwoorde geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Daarvoor mist het te zeer de kijk op de achtergronden. Het is ook trouwens niet de bedoeling geweest, wetenschap te bedrijven, het boek is blijkens het voorwoord meer speciaal geschreven voor het onderwijzend personeel en belangstellenden in het onderwijs.

Een boek als dit — en ook het grote werk van *Waterink* — doet toch wel sterk het gemis gevoelen aan de voortzetting van het werk van *Dr. Schoengen: Geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. We zouden *Gunning* nog veel dankbaarder zijn

geweest dan we nu toch reeds zijn, als hij ons deze geschiedenis had nagelaten. We hebben de indruk dat de geschiedenis van opvoeding en onderwijs in Nederland noch op de universiteiten, noch bij de opleiding voor de middelbare akte paedagogiek de plaats krijgt die zij waard is. Mogen we in het boek van De Kock, in de lezing van *Dr. W. A. 't Hart*: „Inleiding tot de problematiek van een geschiedschrijving der paedagogiek”¹⁾, in het boek van *Dr. R. L. Plancke*: „De historische paedagogiek van België. Overzicht en bibliographie”²⁾ eerste lichtpuntjes zien?

KLEINE MEDEDELINGEN.

13DE PAEDAGOGISCHE WEEK.

Het Psychologisch Paedagogisch Instituut der R.K. Leergangen organiseert dit jaar de 13de Paedagogische Week te Tilburg op 20, 21 en 22 Augustus a.s. Als algemeen onderwerp is gekozen „OPVOEDING en ARBEID”. Dit onderwerp zal in een achttal inleidingen worden behandeld. Een uitgebreide tentoonstelling van leermiddelen wordt, gelijk gebruikelijk is, aan dit Congres verbonden.

ZOMERCONFERENTIE W. V. O.

Deze wordt dit jaar gehouden van 16 tot en met 21 Juli op Woudschoten bij Zeist. Het onderwerp is:

Ouders — School — Maatschappij.

In een bespreking over het doel van de Werkgroep Ouders werd de nadruk gelegd op het feit, dat er over het algemeen te weinig contact is tussen ouders en leerkrachten. De schuld ligt aan weerszijden: vele ouders weten te weinig van het werk in de school af; misschien ook dáárdoor hebben veel leerkrachten de neiging, de ouders zoveel mogelijk buiten het schoolleven te houden.

Dit probleem, nl.: hoe kan het contact tusschen school en gezin op het gewenste niveau worden gebracht, leverde het plan voor de zomerconferentie.

Leerkrachten en ouders, mét of zonder hun kinderen kunnen 5 dagen samenkomen in dit conferentieoord. In de ochtenduren kunnen allen: ouderen zowel als kinderen, samen een z.g. centre d'intéret uitwerken, via tekenen, vrij vormen, muziek, pantomime enz., onder leiding van leden van de Werkgroep Aesthetische Vorming, zodat de ouders in de practijk

¹⁾ Lezing gehouden voor de Vereniging voor paedagogisch onderwijs aan de Rijksuniversiteit te Groningen 27 Februari 1950, uitgave J. B. Wolters' U. M. Groningen, Djakarta 1950.

²⁾ Uitgave De Sikkel, Antwerpen 1950.

beleven, wat de vernieuwde school wil. Ook worden er biologie- en discussiegroepen gevormd.

's Middags is men vrij; men kan rusten, wandelen, ook verder werken; ook kunnen de ouders hun kinderen aan de zorg van meisjes van de school van Maatschappelijk werk overlaten. Deze meisjes zorgen aan tafel en bij het naar bed brengen ook voor de kleintjes, zodat de ouders onbezorgd van hun vakantie kunnen genieten.

Woudschoten is een heerlijk conferentie-oord: het bijbehorende bos- en heideterrein is ruim 50 hectare groot.

's Avonds worden er inleidingen gehouden, waarvoor al toezeggingen zijn verkregen van Prof. Stellwag, Prof. Polak en Dr. Beets.

De kosten zijn voorlopig begroot op f 27,50 voor volwassenen (niet W.V.O.-leden f 2,50 méér) en f 17,50 voor kinderen t/m 11 jaar.

Voor verdere inlichtingen zie men het Meinummer van Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs.

Opgave voor deelname aan mevr. C. Kuyper—de Wilde, Julianalaan 3, Oegstgeest.

TIJDSCHRIFTEN.

Ons Eigen Blad (red. Fr. Rombouts). Uitg.: R. K. Jongensweeshuis, Tilburg. No. 5 (jrg. 35).

„Enkele eerste-klas-onderwijzers” schrijven over het probleem, hoe men de belangstelling der ouders kan verkrijgen bij het onderwijs en de school-opvoeding tot de Eerste Communie („Hoe de ouders te interesseren?”). — Titia den Hartogh vertelt verder over „Machteld”. — Fr. Leonius v. d. Heijden schrijft over „Muziekopvoeding”.

De Christelijke School (red. E. H. Bos en Dr. J. Schoneveld). Uitg.: Nijgh & Van Ditmar N.V., Rotterdam). No. 5 (jrg. 4).

„Huisvader” breekt een lans voor een grotere invloed van de ouders op schoolzaken („School vanuit het gezin bezien”; „Ouderinvloed”). — S. V. geeft beschouwingen over „Vrijheid of dwang” I. — H. M. Bos schrijft over „Theoretische onderwijsvernieuwing en de praktische toepassing”; belangwekkend is de rubriek „Gesprekken met lezers”, waar een afkeuring van het moderne onderwijs door de „Centrale Modegids” onder de loupe wordt genomen. „Voor de praktijk” handelt over „Kikvorsen”.

No. 6 (jrg. 4).

Dit nummer opent met een belangrijke beschouwing „De V.G.L.O.-school een determineerschool?” (redactioneel). — H. M. Bos vervolgt zijn artikel „Theoretische onderwijsvernieuwing” enz. Ook „Huisvader” en S. V. geven het tweede deel van hun artikels uit het vorige nummer. — Dr. A. van Hulzen geeft een cultuurhistorisch artikel over „De Maaltijd”. — G. B. H. over „Groen van Prinsterer en het geschiedenisonderwijs”.

No. 7 (jrg. 4).

J. H. Kruizinga houdt in zijn artikel „Kinderen uit zich”, een beschouwing van deze tentoonstelling. — „Huisvader” geeft het derde vervolg van zijn art. over ouders en school. — J. H. schrijft „Voor de praktijk” over „Wormen”.

No. 8 (jrg. 8).

W. R. geeft beschouwingen naar aanleiding van „Algemeen vormend muziekonderwijs” door Willem Gehrels: hij vindt deze voor de Christelijke scholen niet geheel geschikt. — Dr. A. van Hulzen geeft een cultuurhistorische verhandeling over „De Krant”. — De Heer H. Hoogwerf brengt ons „Bij de broedende inlandse ooievaars in Artis”.

No. 9 (jrg. 4).

Prof. K. Dijk bespreekt de vraag: „Hoe brengen wij ons schoolkind tot de Bijbel?” — Dr. H. Schamhardt geeft een waarderend en tegelijk waarschuwend artikel over „Vrije tijdbesteding in het derde milieu”. — A. v. D. vertelt over „De Staat Israël” (I. „De Wording”).

Dalton (red. L. Costers, enz.; off. orgaan van de Ned. Daltonvereniging). No. 2 (jrg. 3).

Dit nummer wijdt een „Memoriam” aan Mej. M. A. Michels. — P. Bakkum schrijft over „Toepassing en verbreiding van de Daltonbeginselen”. — D. M. van Willigen over „Nieuwe vormen van schoolorganisatie”.

Dux (red. Dr. H. M. M. Fortmann, e. a.). Uitg.: „De Katholieke Jeugd-raad voor Nederland”). No. 1 (jrg. 18).

Dit nummer is hoofdzakelijk gewijd aan het huwelijk. Het eerste, redactionele art. handelt over „Huwelijksvoorbereiding”. — Over „Huwelijkskeuze” schrijven J. P. Smet en Dr. Fortmann. — Over „De keuze van een huwelijk” Drs. J. Dijkhuis. — Mej. M. C. Schouwenaars ontwikkelt gedachten over „de ideële achtergrond van de Mater Amabilis School”. — Dit nummer bevat ook een uitvoerige schets van een bibliografie over „Voorlichting”, door R. Hosties S.J.

No. 2 en 3 (jrg. 18).

Dit gecombineerde nummer behandelt in een aantal uitstekende artikelen „Geloven en geloofsopvoeding”. Medewerkers aan dit mooie nummer zijn: Dr. H. M. M. Fortmann, Dr. Nic. Perquin, Dr. P. Ellerbeck en Mej. G. Hibbeln.

Vorming buiten Schoolverband (documentatieblad; Staatsdrukkerij en Uitg.bedrijf, 's-Gravenhage). No. 5 (jrg. 4).

Evenals de voorgaande nummers bevat ook deze aflevering talrijke belangrijke gegevens over Vrije Jeugdvorming, Jeugdzorg, enz.

Het Kind (red. J. A. de Herder-Scherpenhuysen). Uitg.: C. A. Spin & Zoon, Amsterdam). No. 1 (jrg. 51).

Uit dit nummer noemen we: „Romantiek en Zelfwerkzaamheid” door J. Dalmeijer Azn. — „Jeugd en Politie” van de redactrice. — „De dialoog van het Pessimisme” door C. Wilkeshuis. — De medische rubriek van A. M. E. Beernink-Trip handelt over het kouvatten door kinderen.

No. 2 (jrg. 51) (red. J. A. de Herder-Scherpenhuysen en Dr. A. de Vletter). Uitg.: De Stichting „Het Kind”, Amsterdam).

Dit oude blad gaat een nieuwe koers: van redactie en uitgever is het veranderd. Dit nummer bevat o. m. „Anton Pieck en het Kind” (redactie), „Kinderen in een woonschuit” door Beatrice Willing, „Tussen Mazelen en Griep” door Mevr. Beernink-Trip, enz.

Mededelingen v. d. Vereniging voor Paedagogiek (red. M. Meijer). Uitg.: J. B. Wolters, Groningen. No. 3 (jrg. 10).

In dit nummer vinden we o. m. het vervolg II van „Het Nieuwe Engelse opvoedingssysteem in de practijk” door J. van der Worp.

Onderwijs en Opvoeding (red. B. Swanenburg, enz.). Uitg.: Paed. Centrum van de N.O.V.. No. 1 (jrg. 2).

Over beroepskeuze schrijft M. C. J. Scheffer „Van de school naar het leven”. — A. S. C. Eysvogel geeft een belangwekkende beschouwing over de arbeid van „De school-sociale werkster”. — C. M. Sluiters vertelt in zijn art. „De werkwoordsvormen” van de methode, die hij aan zijn school toepast om de kinderen deze schrijfwijze te leren.

No. 2 (jrg. 2).

L. van Gelder schrijft over „Leerplanstudie”. — K. van Driel geeft beschouwingen over „De sociale taak van de onderwijzer”, en meent, niet ten onrechte, dat er hier nog wel het een en ander te wen en overblijft. — J. P. Klerks geeft een belangwekkend verslag over tekeningen van maskers naar aanleiding van een klassikale bespreking van „Het Carnaval”. De reproducties geven een goed beeld van het interessante resultaat. — P. Bron en J. D. Brinksma voeren een open correspondentie naar aanleiding van het verloop der onderwijsvernieuwing.

Psychologische Achtergronden (red. Dr. Ph. M. v. d. Heijden). Uitg.: J. B. Wolters, Groningen, No. 13.

Dit interessante tijdschrift bevat hoofdzakelijk artikelen van psychotechnisch karakter. — Dr. Ph. M. v. d. Heijden en E. Wormer geven een verslag van hun bevindingen bij „Een fotoserie van gelaatsuitdrukkingen als projectietest bij het psychodiagnostisch onderzoek”. — Dr. S. J. Vles schrijft „Over de persoonlijkheidsstructuur van toneelspelers” (hulpmiddel: de Behn-Rorschach-test). — K. R. Grünfeld behandelt de vraag: „Beantwoordt de psychologische selectie van leerlingen in de textielindustrie aan haar doel?” Hij beantwoordt haar bevestigend. — Jhr. Ch. A. Rappard bespreekt in zijn „Miscellanea” enige problemen, die met de psychotechniek samenhangen.

Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (red. Ir. C. Boeke, e. a.). Uitg.: J. Muusses, Purmerend. No. 80 (jrg. 9).

Uit dit nummer noemen wij: Ina van Blaaderen „Materiaalonderzoek en de her-ontdekking van het eigen beeldend vermogen”, J. H. Ringrose „Geschiedenis op de onderbouw van de Middelbare School”, W. Dol „Montessori-opvoeding in de practijk”.

No. 81 (jrg. 9).

Enige artikelen zijn gewijd aan het zilveren feest van „De werkplaats”. — Drs. P. M. van Hiele heeft een lezing gehouden over „Het leerboek en de docent bij het Wiskunde-onderwijs” (in dit no. afgedrukt). — J. H. Ringrose meent, dat we met onze speelfilms voor jongeren „Op de goede weg” zijn.

No. 82 (jrg. 9).

Br. van den M.-W. schrijft over „Actualiteiten”; eveneens over „Het bewegings-, arbeids- en uitdrukkingsbeginsel in de nieuwere opvoeding”. — We vinden voorts een artikel „De vrije tekst”, door J. Haccuria en overgenomen uit Educ. Popul. Hier wordt een pleidooi gehouden voor teksten, die door kinderen geheel vrij, dus ook op een door henzelf gekozen ogenblik werden geproduceerd.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEOORDELINGEN.

Bertrand Russell, *De menselijke kennis*. Haar omvang en beperkingen. 509 p. Uitg.: Servire, 's-Gravenhage. Prijs geb. f 10,90.

Dit boek van de grote mathematicus geeft aanmerkelijk minder dan de titel belooft. Immers tot de „omvang” van menselijke kennis behoren toch naast de natuurwetenschappen ook de geesteswetenschappen. Maar verreweg het grootste deel daarvan komt niet aan de orde. Wie Russell's werk enigszins kent, begrijpt, dat hij alles wat op theologie betrekking heeft, niet zal behandelen, en de vele malen dat de Nederlandse vertaling over „geloof” spreekt, hebben dan ook alle betrekking op „belief” en niet op „faith”. Het zou dus juister zijn geweest als de vertaler hier een ander woord, bijv. „mening” had gebruikt. Ernstiger is het, dat het hele probleem van de „existentiële beslissingen”, die in de huidige filosofie vrijwel algemeen erkend worden als het fundament te vormen van alle wetenschap en wijsbegeerte, nergens scherp naar voren komt, behalve in zulke ongeanalyseerde uitlatingen als de Inleiding geeft, waar we lezen, dat de schr. het „nuchtere, wetenschappelijke gezonde verstand” als grondslag van zijn denken aanvaardt en daarom „het solipsisme, behalve in een extreme vorm, waarin het nooit is bepleit, (als) een onlogisch tussenstation tussen de fragmentarische wereld der feitelijke gegevens en de volledige wereld der wetenschap”, verwierpt, (en verwerping, die trouwens in de huidige stand der filosofie, m.i. zeer terecht, vrij algemeen wordt aanvaard. Eveneens wordt het cognitieve moment in alle ethische en aesthetische begripsvorming en in de rechtswetenschap over het hoofd gezien. Het verschil tussen *gelden* en *zijn* wordt niet aangeroerd.

Maar misschien is het weglaten van geesteswetenschappelijke problemen toch nog beter dan een behandeling ervan, zoals hier de taalwetenschap ondergaat. Ik denk bijv. aan de definitie (p. 249) van „een woord” als een groep van overeenkomende geluiden, die alle dezelfde, of bijna dezelfde betekenis bezitten, of de „gelijkheid van structuur van geluidsgolven en

gehoorsgewaarwordingen". En ook de psychologie der dieren wordt behandeld op een wijze, die geen kenner van deze wetenschap zal onderschrijven. Een enkel staaltje: „Wanneer een dier de gewoonte heeft om in tegenwoordigheid van een A zich te gedragen op een wijze, waarop het zich vóór het verwerven dier gewoonte gedroeg in tegenwoordigheid van een B, dan zal ik zeggen, dat het dier gelooft in de algemene stelling „elk geval (of bijna elk geval) van A wordt gevolgd (of vergezeld) van een geval van B”.

In scherpe tegenstelling nu van deze fantasierijke uitstappen naar het hem vreemde terrein, staat wat de schr. te bieden heeft op het mathematische en een groot deel van het fysische gebied. Deel V over waarschijnlijkheid is een uitstekende en ook voor niet-mathematici zeer leesbare uiteenzetting over waarschijnlijkheid in wiskundige zin, dus met kwantitatieve waarschijnlijkheden op frequenties berustende (zoals von Mises en Reichenbach dit opvatten) en daarnaast het essentieel verschillende begrip van „intensiteit van geloofwaardigheid”, zoals Keynes terecht heeft betoogd, waarbij dus alleen van „groter” of „kleiner” graad van waarschijnlijkheid kan worden gesproken, en waar waarschijnlijkheidsrekening dus niet toepasselijk is.

Even belangrijk is voor degenen, die deze uiteenzettingen volgen kan, wat Deel VI onder de titel „Postulaten voor wetenschappelijke gevolgtrekkingen” leert over Causaliteit. Met genoegen heb ik in zijn behandeling van „Causale lijnen”, de „vezelstructuur van het causalit itsveld” herkend, die in mijn vrije Wil of Determinisme een zo grote rol speelt, ter vervanging van de onzinnige leer van de „conditio sine qua non” en de „gelijke waardering” dezer (ontelbare) voorwaarden, ongeacht de orde van grootte van hun invloed. Dat de schr. een open oog heeft voor de beperktheid van de differentiaal-vergelijkingen (p. 448), die in de klassieke mechanica tot de „wereldformule” van het determinisme voeren, spreekt voor deze mathematicus vanzelf.

Toch kijkt ook de fysicus soms vreemd op van wat hij hier te lezen krijgt, zo wanneer (p. 478) de zee wordt voorgesteld als realiter bestaande uit „waterdruppels”, en daarop het begrip van „individu” wordt toegepast. Terwijl toch juist voor de macrostructuur van een vloeistofhoeveelheid essentieel is, dat zij *niet* uit afzonderlijke individuen bestaat, gelijk een volk uit personen, een stad uit huizen, en een diersoort uit exemplaren, maar een homogeen continuum vormt *zonder* scheidingsvlakken.

Mijn slotsom is: Voor de kritische lezer, die reeds voor een belangrijk deel thuis is in de behandelde stof, valt hier veel te leren en te waarden. Bijv. over „kennis, die de ervaring te boven gaat” § 4 van Deel VI en Overzicht van de postulaten en De gevolgen van het empirisme § 9 en § 10 van hetzelfde Deel, tevens de slotparagrafen van het boek. Maar voor degenen, die voorlichting zoekt op een hem niet zeer vertrouwd terrein een onbetrouwbare gids, in het bijzonder voor de beginners.

PH. K.

„Wij doen het zelf”.

Bij de fa. L. C. G. Malmberg te 's Hertogenbosch verschijnen „Leermiddelen met zelfcontrôle”, onder redactie van Zr M. Alfons, lerares paedagogiek en Mej. S. van der Stok, hoofd ener school. De eerste serie voor het eerste leerjaar is bestemd voor de vakken Nederlandse taal en rekenen. Zij omvat resp. 24 kaarten en couverts, voldoende voor 6 leerlingen en 30

kaarten en couverts, eveneens voldoende voor 6 leerlingen. De prijs per stel, inclusief handleiding, is f 12,50. Bijgevoegd is nog een contrôle-map (f 0,60).

De handleiding is beknopt; zij telt slechts 16 pag. De schrijfsters tonen achtereenvolgens aan, dat individualisering noodzakelijk, mogelijk en gemakkelijk is. Van de noodzakelijkheid zijn meerderen overtuigd dan van de mogelijkheid en gemakkelijheid, maar het is een verdienste van de schrijfsters dat zij met deze eenvoudige individuele leermiddelen de bezwaarden tegemoet komen, mede door nauwkeurige aanwijzingen te geven voor het gebruik der leermiddelen.

De „taalkaarten” bestaan uit de onderdelen A1—2 „Ding en naam”; B1—2—3 „Plaatjes met zinnen”; C1—2—3 „Woorden ordenen”; D1—2—3 „Zinnen maken”. In feite hebben we hier te doen met leg- en rangschikspelletjes met instructieve strekking. Er zit logische gang in de opklimming der moeilijkheden en speciaal de onderdelen C en D doen een beroep op de kinderlijke intelligentie. De onderschriften zijn tevens een steun voor het leren lezen.

De leermiddelen zijn speciaal bedoeld voor Katholieke scholen.

V.

Prof. Dr. R. L. Plancke, *De Historische paedagogiek van België*. Overzicht en Bibliographie. Antwerpen 1950. De Sikkel. 135 p. f 6,90.

Bovenstaand (nuttig) overzicht is verschenen als nr. 2 van de „Bijdragen tot de Paedagogiek”, uitgegeven door het Hoger Instituut voor opvoedkundige wetenschappen, verbonden aan de Universiteit van Gent en wel ter gelegenheid van het 60-jarig bestaan (1890—1950) van de cursus in de geschiedenis der opvoedkunde aan de Belgische universiteiten. De schrijver beschouwt het als een „inleiding tot een uitvoerige studie over de historische paedagogiek van België”. En als zodanig geeft het een overzicht van de voornaamste in België verschenen werken betreffende de geschiedenis van onderwijs, opvoedkunde, didactiek. Het is o. i. meer „bronnenboek” dan „inleiding tot”, in de zin althans waarin wij spreken van „inleiding”.

Als bronnenboek maakt het een voortreffelijke indruk. Het is met grote accuratesse bewerkt. Een buitenlander kan geen oordeel vellen over de volledigheid, maar men krijgt het gevoel dat er weinig belangrijks aan kennis en speurzinn van Prof. Plancke is ontsnapt.

In het eerste gedeelte (blz. 11—56) worden de voornaamste Belgische publicaties besproken; in het tweede gedeelte volgt de bibliographie, waarbij vooral de buitengewoon ruime plaats opvalt, besteed aan de plaatselijke onderwijsgeschiedenis. Van vele tientallen dorpen en kleinere steden is „onderwijsgeschiedenis” geschreven, van Aarlen, Ath, Ackel en Adinkerke, van Anderlecht en Averbode enz.

Een soortgelijk verzamelwerk ontbreekt in Nederland. Misschien zou het Schoolmuseum ons aan een zo volledige bibliographie kunnen helpen. En evenals Plancke zich afvraagt: „Wanneer komt nu het grote werk over de geschiedenis van opvoeding en onderwijs in België?”, kunnen wij de vraag stellen: „Wanneer komt het voor Nederland?”

V.

BERICHT: Het ligt in de bedoeling zo mogelijk een gecombineerd Juli/Aug.-nummer te laten verschijnen.

DE REDACTIE.

BIJ HET OVERLIJDEN VAN DR. J. A. VOR DER HAKE

DOOR

PROF. DR. M. J. LANGEVELD

„Jan Arend” — menige vriend noemde hem bij zijn beide voornamen — werd op 14 Maart 1880 te Loosdrecht geboren. 14 Maart zou voor zijn talrijke vrienden en zijn talloze oud-leerlingen een „nationale” feestdag worden, waarop zij allen hun trouwe verbondenheid, hun dankbaarheid, hun vriendschap onverholen konden tonen. De post maakte er op zijn verjaardag een extra-bestelling van om hem zijn brieven thuis te brengen. Onvergetelijk zal hij voor deze velen zijn als mens, als vriend, als opvoeder en als . . . briefschrijver. Als briefschrijver — want wie kon brieven schrijven zoals hij? Ieder die ze ooit ontving, bewaarde ze.

Jan Arend bezocht het gymnasium te Utrecht en te Doetinchem, werd in 1900 student in de Nederlandse Letteren aan de Rijksuniversiteit te Utrecht en promoveerde daar in 1908 op een bekend geworden proefschrift over De Aanspreekvormen in het Nederlands. Inmiddels was hij in 1907 leraar geworden aan het gymnasium te Alkmaar, van 1909 tot 1913 oefende hij hetzelfde ambt uit aan het gymnasium te Haarlem, waarna hij een zestal jaren directeur was van de Gemeentelijke Bibliotheek te Rotterdam. Daarna begon zijn grote loopbaan. Het begon heel eenvoudig: vrienden riepen hem terug in de onderwijswereld en hij werd in 1919 rector van het nieuw gestichte Baarns Lyceum. „Het pad der rechtvaardigen is gelijk de morgenglans”, dat werd de zinspreuk die hij koos voor het wapen der school. Ze weerspiegelt zijn vroomheid, zijn levensernst, zijn intentie. Ze bevat een eis: „weest dan rechtvaardig”; niet in het klein-formele maar in het behartigen van Gods wet. Niet in het klein-formele, want niets leek hem onbeduidender dan het geruzie, het elkaar bevitten en vangen en vastzetten, dat zo'n grote plaats inneemt in het buitenwerk van 's mensen sociaal leven. Maar niettemin: hoe nauwgezet voor zichzelf, hoe stipt en tegelijk: hoe volmaakt onpedant. Wie hem op zijn doodsbed zagen, kunnen het bijna martiale van die verstilde gestalte onmogelijk vergeten. Een gestalte, die de diepste trekken van zijn wezen onvertroebeld zichtbaar maakte. Een mens, die alle kleinheid, alle winstbejag van zich gedaan had en voor wie de wereld der bijbedoelingen een onbekende taal sprak. Driftig en zwaarmoedig — „als Mozes” moest hij zich laten welgevalen —, maar zich haastende voor ieder de

minste te zijn zonder een spoor van serviliteit. Een buitengewoon luisteraar, geduldig tot de laatste druppel van het harteleed; nederig bereid voor ieder verdriet al leek het anderen onaanzienlijk — tegelijk een man die moed wist te geven, die in bijzondere mate de gave van het eenvoudige woord bezat, die nooit brak, nooit vernielde waar hij boos was en die maar al te vaak gelijk had in een diepere zin, wanneer zijn drift hem vatbaar maakte voor kritiek.

Wat een opvoeder! wat een zeldzaam kostbaar mens om in je leven ontmoet te hebben en om aan te groeien. Wat een schokschouderende onwil toonde hij, waar men hem openlijk prees of verheerlijkte; wat een zachte, milde — vaak schuwe — spot voor allen die hem of anderen in zijn bijzijn dachten te vleien.

Geen groter ezel dan wie hem voor naïef hield. Hij dacht van niemand kwaad, omdat hij trouw was aan ieders diepste mogelijkheden ten goede, en anderer falen — hoe realistisch ook opgemerkt — telde hij amper, omdat hij wist waar hun hart naar zocht in zijn beste ogenblikken. Zo oog in oog met de werkelijkheid in al haar van God verlatenheid — opstandig daardoor en tegelijk diep in vrede — leeft zelden een mens. Zo ontdaan van ijdelheid en vulgaire berekening kan alleen worden, wie zich voortdurend openlegt voor God om Hem het open boek te laten nakijken.

Zo heeft hij voor zijn kinderen gestaan. Ik bedoel: al zijn kinderen, die aan hem hun opvoeding dankten. Onvergetelijk voor hen allen, omdat niemand het vergeten kan hoe een mens er uit ziet zoals God hem bedoeld heeft.

Tot de waarlijk groten van hart heeft hij behoord. Zeker: afwerend zou hij zijn hand opheffen, wanneer men hem dat zeggen kon. Afwerend, omdat hij zich iedere schijn van zelfverheffing steeds placht te benemen. Want hij mat zich altijd in dát onmiddellijke opzien tot zijn Heer en hij wist, hoe onbelangrijk de lof van mensen dan is. Maar: kunnen wij hem anders zien dan in een verhouding tot God die van een eenvoud en transparantie was, welke getuigen van de volstreckte echtheid van zijn geloof? Daarom: tot de grote namelozen behoort hij, omdat wij mensen geen middelen kennen om het goud van het hart te munten en te bewaren anders dan door het door te geven aan anderen. Maar er zal toch een monument zijn in al die harten — en daarna zal het onbekend worden aan welk vuur zij hun vlam ontstaken. En: er zullen zijn brieven blijven.

De jongens, die nergens deugen wilden en die hij allereerst tot de zijnen rekende, zullen het nog weten. De meisjes, die hij

in allerlei groot en klein verdriet hielp aan hernieuwd zelfrespekt en zelfvertrouwen, zij zullen het niet vergeten. Maar daarna wordt hij opgenomen in het onzichtbaar lichaam der liefde, dat de mensheid bijeen hield in alle verscheurdheid. Dan zal men zich op hem gaan bezinnen, zal men zich een beeld willen vormen van het onbeeldbare, ongrijpbare van alles wat uit, door en tot zijn liefde gediend heeft.

Dan zal men een Vor der Hake-archief maken en men zal zijn boekjes toespraken herlezen en het niet meer ten volle kunnen vatten.

11 Mei 1951 stierf hij. 's Ochtends in zijn nieuwe school nog, regelende en besprekende wat te doen was, maar reeds gewaar-schuwd. Hij heeft zijn uur vooruit geweten en, opdat hij niemand tot last zou zijn, was in elke plicht voorzien. Het afscheid was een handdruk, even rustig en hartelijk, maar ook even vanzelf-sprekend als altijd. Hij ontsliep in vrede een enkel uur daarna.

PERSOON EN GEMEENSCHAP IN DE NEDERLANDSE ONDERWIJSVERNIEUWING ¹⁾

DOOR

I. VAN DER VELDE

Uw uitnodiging om ter gelegenheid van het eerste lustrum van „Persoon en Gemeenschap” de „feestrede” te houden, zoals Uw secretaris het heeft uitgedrukt, heb ik met graagte aanvaard. Ten eerste omdat zij een bewijs van vertrouwen, voorlopig nog een ongemotiveerd vertrouwen, was in het Noord-nederlandse lid der redactie. Ten tweede, omdat mij daardoor de gelegenheid geboden werd een aantal goede vrienden weer te zien en, naar ik hoop, een aantal nieuwe vrienden te maken. En ten derde, omdat ik sinds jaren op verschillende gronden overtuigd ben van de noodzakelijkheid van internationale contacten. En waar zouden die noodzakelijker — en intensiever — kunnen zijn dan tussen hen, die ener tale zijn, tot ene cultuur behoren en tot één taak zijn geroepen? Wij zijn hier bijeen

¹⁾ Naar een inleiding, gehouden te Antwerpen op 22 April 1951 ter gelegenheid van het eerste lustrum van „Persoon en Gemeenschap”, tijdschrift voor Opvoeding en Onderwijs, Antwerpen.

als leidende dienaren, of als dienende leiders, zoals U wilt, van onze Zuid- en Noordnederlandse jeugd.

Bene-lux: dat het een goed licht moge zijn dat over deze feestelijke bijeenkomst schijnt.

In de titel van de inleiding die ik dan voor U mag houden, heb ik getracht onze verbondenheid te demonstrenen. Het eerste gedeelte is de naam van het jubilerende Belgische tijdschrift. Deze koppeling is echter meer dan een naam, zij is een beginsel, beter nog: een combinatie van beginselen, van beginselen die ook in Nederland grondslagen zijn voor alle opvoedende arbeid. Sterker dan in vroegere perioden leven deze beginselen thans in Nederland, omdat zij zo innig gebonden zijn aan wat in het tweede deel van de titel genoemd is: „de Nederlandse onderwijs-vernieuwing”.

Allereerst zou ik de vraag willen stellen:

Wat beoogt de Nederlandse onderwijsvernieuwing?

Is zij een louter didactisch verschijnsel, streeft zij uitsluitend naar nieuwere onderwijsvormen, of tracht zij door deze nieuwere onderwijsvormen heen te bouwen aan de persoonlijkheid van het Nederlandse kind? *Prof. Gielen*, hoogleraar in de paedagogiek aan de Katholieke universiteit van Nijmegen, betoogt in zijn inaugurele rede: „Beginsel en feit”, dat de vernieuwing onder bepaalde invloeden, „hoe langer hoe meer naar een exclusieve didactische hervorming ging neigen.” Persoonlijk menen wij dat *Prof. Gielen* de hervormingsbeweging in het Nederlandse lager onderwijs te eenzijdig en te beperkt ziet; zij is naar ons gevoelen, en zij wil dit ook nadrukkelijk zijn, èn paedagogisch èn didactisch, misschien zelfs vooral paedagogisch, omdat zij modern-didactisch is. Voor wij echter nader het karakter van de Nederlandse onderwijsvernieuwing schetsen, dienen enige beschouwingen te worden gewijd aan een tweetal andere punten. We komen dan tot een indeling in drieën.

I. Welke waarden kent men in Nederland toe aan de begrippen-combinatie Persoon en Gemeenschap?

II. Welke zijn de oorsprongen van de Nederlandse onderwijs-vernieuwing en in hoeverre is zij in haar oorsprongen reeds gericht op de relatie Persoon en Gemeenschap?

III. Hoe openbaart zich het beginsel Persoon en Gemeenschap in de practijk van de Nederlandse onderwijsvernieuwing?

I. Naast het begrippenpaar: Persoon en Gemeenschap duikt onmiddellijk een verwant begrippenpaar op met een gelijk tweede lid: Individu en Gemeenschap, een combinatie die vermoedelijk veelvuldiger voorkomt. De begrippen Persoon en Individu behoren niet tot dezelfde tak van wetenschap. Het begrip Persoon rekenen we voorlopig meer tot het gebied van de paedagogiek, het begrip Individu meer tot het gebied der sociologie. Voor velen is de verhouding tussen persoon en gemeenschap zelfs het hoofdprobleem der paedagogiek, zoals voor velen ook de verhouding tussen individu en gemeenschap het hoofdprobleem der sociologie is. De laatste stelling wordt minder aangevochten dan de eerste: naar de overtuiging van onze religieuze landgenoten ligt het hoofdprobleem der opvoeding stellig anders.

Maar als Persoon een der centrale begrippen der paedagogiek is en Individu een der centrale begrippen der sociologie, dan zou het begrip Individu gesubordineerd moeten zijn aan het begrip Persoon, omdat de sociologie toch beschouwd wordt als een hulpwetenschap der paedagogiek. Het begrip Persoon zal dan ook het naar inhoud rijkere moeten zijn. Is dit zo?

De letterlijke betekenis van het woord individu is bekend. Het gaat terug op het Latijnse: in-dividuum, het onverdeelbare. Het kan in deze zin vergeleken worden met het Griekse a-tomos, dat ook het niet (meer) te verdelen zijnde aanduidt. Individuum en atomos zijn beide benamingen voor een begrensde kleinste eenheid. Onmiddellijk wordt nu duidelijk waarom het begrip individu zich minder eigent voor gebruik in de paedagogiek. De betekenis die wij het woord toekennen, dekt zich niet met de letterlijke. Het individu, zoals wij het individu kennen in zijn menselijk op-zich-zelf-staan, in zijn menselijke eigenheid, is evenmin „ondeelbaar”, als de atoom ondeelbaar bleek te zijn. Wat wij individu noemen, de afzonderlijke mens, maar dan de afzonderlijke mens in zijn totaliteit, is geestelijk en lichamelijk een uiterst samengesteld wezen, een uiterst gecompliceerd gestructureerd geheel.

Deze waarheid geldt in de natuurwetenschappen, te denken valt aan haar onderdeel physiologie, — in de sociale wetenschappen, in de sociologie, — in de geesteswetenschappen, dus in haar onderdeel psychologie. Vrijwel steeds betreffen de onderzoekingen op beide laatstgenoemde gebieden bepaalde geestelijke aspecten. Het is derhalve begrijpelijk dat men èn in de sociale èn in de geesteswetenschappen tegen het gebruik van het woord individu ernstige bezwaren heeft als aanduiding van de

afzonderlijke mens. De socioloog *Von Wiese* zou willen dat „het domme, lelijke en overbodige woord individu, uit alle talen der aarde met gloeiende ijzers (werd) uitgebrand.”¹⁾

Gelukkig heeft de wetenschap weerstand geboden aan deze haast onwetenschappelijke verontwaardiging. Zij heeft het woord gehandhaafd en het is ons, die paedagogiek en psychologie beoefenen, in een samenstelling zeer bekend. We denken direct aan die richting in de psychologie, die zich Individual-psychologie noemt.

We weten: de Individual-psychologie is gegrondvest door *Alfred Adler*. Voor Adler was het groundbegrip der psychologie de eenheid en eigen aard der persoonlijkheid. Alle krachten in de mens richten zich op één doel; kent men het nagestreefde doel, het ideaal dat gerealiseerd moet worden, dan zijn ook alle afzonderlijke uitingen te begrijpen.

Het begrip „eenheid” ligt bij Adler dus wel zeer centraal. Maar een „kleinste ondeelbare eenheid” is het individu toch bij hem ook niet meer: hij erkent immers in de mens diversiteit van krachten, al zijn zij ook convergent gericht.

In het begin hebben we de term individu gesteld naast en tegenover de term persoon. Wat leert het onderzoek naar de betekenis en aanwending van dit begrip?

Ons woord persoon gaat terug op het Latijnse „persona”, dat naast mens ook masker betekent. Deze laatste betekenis is achter de eerste verdwenen, maar zij is voor ons betoog merkwaardig en belangrijk. Wat wil een masker eigenlijk: verbergen of accentueren?²⁾

Incidenteel verbergt het, men denke aan een bal-masqué, maar in wezen accentueert het, brengt het het bijzondere in de gefingeerde mens tot versterkte en verhevigde uitdrukking, men denke aan de carnavalsdagen. Het bedoelt de aanwezigheid te suggereren van een ander persoon dan de drager. *Dr. Groenewegen* ziet in het masker de zin van een persoonlijkheid geconcentreerd verbeeld. De werking van het masker wordt nog versterkt, doordat de persoon die het draagt, deze verbeelde persoonlijkheid in en door zijn handelingen en gedragingen uiterlijk intenser doet leven.

Met opzet spreken we hier van „de werking van het masker”.

¹⁾ *Dr. A. Gijzen*: „Individu en Gemeenschap”, blz. 7.

²⁾ *Dr. H. Y. Groenewegen*: „Het functioneel aspect van de persoonlijkheid”. Nederlands tijdschrift voor psychologie 1949, blz. 389 e.v.

Want in wezen heeft het masker een sociale functie, de drager wil duidelijk de gemeenschap waarin hij optreedt, beïnvloeden. Men kan dus in het masker, de persona, zien een naar haar wezenstrekken gecomprimeerde persoonlijkheid in haar inwerking op de omgeving. Persoon en gemeenschap liggen hier wel dicht bij elkaar.

Het begrip persoon hebben we aanvankelijk geplaatst in de sfeer der paedagogiek tegenover het begrip individu, dat we onder de sociologie rangschikten. Het is echter wellicht juister het begrip persoon onder te brengen in de wijsbegeerte, een der grondwetenschappen der paedagogiek. *Kohnstamm* behandelt dit begrip dan ook niet in het tweede deel van zijn „Schepper en Schepping”, niet dus in zijn „Persoonlijkheid in wording”, waarin hij zijn paedagogiek schetst, doch in het eerste deel: „Het Waarheidsprobleem”, dat de filosofische grondslagen behandelt ¹⁾.

Het mag als bekend worden verondersteld dat *Kohnstamm* zijn persoonsbegrip ontwikkelt uitgaande van de definitie, die *William Stern* van „Person” geeft in zijn „Person und Sache”.

We plaatsen beide definities naast elkaar:

Stern zegt: „Eine Person ist ein solches Existierendes, das, trotz der Vielheit der Teile, eine reale, eigenartige und eigenwertige Einheit bildet, und als solche, trotz der Vielheit der Teilfunktionen, eine einheitliche, zielstrebige Selbstätigkeit vollbringt.”

Kohnstamm definieert: „Een persoon is een bestaand wezen, dat ondanks de veelheid der delen, een reële, eigenaardige en wel zedelijke eenheid vormt en als zodanig, ondanks de veelheid zijner deelfuncties, spontaan en naar een doel gericht handelt.”

Voor een uitvoerige vergelijking mogen we verwijzen naar de desbetreffende paragraaf in „Het Waarheidsprobleem”; wij menen hier te kunnen volstaan met het aanduiden der meest markante punten van overeenkomst en verschil.

Beide definities wijzen op:

de veelheid der delen en, daarmee samenhangend, de veelheid der deelfuncties;

de reële, eigen-aardige eenheid;

het gericht zijn op een doel.

¹⁾ t.a.p. blz. 372 e. v.

Kohnstamm stelt tegenover Stern de spontaneiteit en de zedelijke eenheid op de voorgrond. Hieruit blijkt, dat voor hem, meer dan voor Stern, Persoon een waardebegrip is.

Een vergelijking van Kohnstamm's definitie met Adler's begrip van persoonlijkheid levert gedeeltelijk overeenkomstige resultaten. Ook bij Adler vinden we de eenheid en de doelgerichtheid, maar evenmin als Stern vat Adler de eenheid op als een zedelijke eenheid. Kohnstamm legt nu eenmaal sterk de nadruk op de zedelijke momenten. Duidelijk stelt de paedagoog Kohnstamm zich naast — en tegenover — de filosoof — psycholoog Stern en de psycholoog Adler. Kohnstamm, grondlegger van het Nederlandse personalisme, bindt zich voor zijn definitie van Persoon aan de eis van zedelijke eenheid en het zal ons als paedagogen niet moeilijk vallen hem op deze weg te volgen. Deze eis van zedelijke eenheid lijkt ons het meest karakteristieke moment in de Nederlandse beschouwing van Persoon.

Persoon, dit is thans duidelijk, is voor ons een wijder en rijker begrip dan individu; het begrip individu is in dat van persoon geïncorporeerd; het omgekeerde is onmogelijk.

In het bovenstaande hebben we enkele malen het woord persoonlijkheid gebruikt. Dit geschiedde niet zonder opzet. Wij kunnen voor onze verdere beschouwingen niet bij het begrip persoon blijven staan. Wat zedelijk is, laat zich het best verklaren door het woord te betrekken op bepaalde personen, die juist door het bezit van bepaalde zedelijke kwaliteiten uitrijzen tot persoonlijkheden.

Maar ook in het engere verband van ons onderwerp moeten wij dit begrip persoonlijkheid nader onderzoeken. Wij hebben ontkend, dat de Nederlandse onderwijsvernieuwing uitsluitend didactische hervorming beoogde en haar, naast didactische, eigenlijk boven didactische, paedagogische tendenties toegeschreven. Deze paedagogische tendenties richten zich op persoonlijkheidsvorming. Wij moeten ons dus duidelijk voor ogen stellen wat onder persoonlijkheid is te verstaan.

Jung omschrijft in „Wirklichkeit der Seele" persoonlijkheid als volgt:

„Persönlichkeit ist die Tat.... der absoluten Bejahung des individuell Seienden und der erfolgreichsten Anpassung an das universal Gegebene bei gröszt möglicher Freiheit der eigenen Entscheidung" ¹⁾).

¹⁾ Aangehaald door *Dr. H. Oldewelt* in: „Wijsgerige overdenkingen betreffende zielkunde en opvoeding", blz. 74.

Zien wij het wel, dan bevat Jung's omschrijving drie hoofdmomenten:

1. de tot daad geworden „bestaansbeaming" ¹⁾;
2. de geslaagde aanpassing aan de wereld;
3. een zo groot mogelijke vrijheid tot zelfstandige beslissing.

Het zal U, terugdenkend aan Kohnstamm's definitie van persoon, onmiddellijk zijn opgevallen dat bij Jung het zedelijk moment voor het persoonlijkheid-zijn ontbreekt. Desondanks blijft zijn definitie toch bruikbaar voor paedagogische doelstellingen, juist in verband met het onderwerp.

In de paedagogische denkwereld zijn de termen individuele en sociale opvoeding schering en inslag. Te veel worden zij naar ons gevoelen, naast elkaar gezet, te veel gezien als gescheidenheden, inplaats van als elkaar aanvullende aspecten van de ene, ondeelbare opvoeding. De moderne psychologie ziet de mens als een psycho-physische eenheid; de moderne paedagogiek, die zich op deze psycho-physische eenheid richt, is zelve een eenheid. Met deze restrictie zijn wij bereid de termen individuele en sociale opvoeding te gebruiken.

Welnu: terugziende op Jung's omschrijving blijken nu de sub 3 en 2 genoemde momenten te doelen op de individuele en op de sociale opvoeding. Slechts een gerijpt en tot volwaardigheid uitgegroeid individu bezit een zo groot mogelijke innerlijke vrijheid tot zelfstandige beslissing; slechts hij is sociaal opgevoed, bij wie de aanpassing aan mens en wereld tot in menselijk-bereikbare volkomenheid is geslaagd. Maar tegelijk is duidelijk geworden dat hierin belangrijke doelstellingen gelegen zijn voor iedere paedagogisch gerichte onderwijsvernieuwing, dus ook voor de Nederlandse.

Men stelt de termen persoonlijkheid en karakter vaak op één lijn. O.i. ten onrechte. Beide termen beogen wel is waar een synthese te geven van alle psychologische gegevens van de menselijke persoon. Maar karakter is meer een samenvattende aanduiding van bepaalde kenmerken, volgens *Heymans* „het geheel der neigingen in hun onderlinge sterkteverhouding". De term karakter geeft dus meer aan een bepaald Zijn. De term karakter heeft iets statisch.

Bij persoonlijkheid echter wordt meer de nadruk gelegd op een geestelijk vrij en zelfstandig handelen. De persoonlijkheid oefent invloed uit, zij heeft een functie in de samenleving. Als zodanig is zij meer dynamisch.

¹⁾ Dit woord ontlene we aan Oldewelt.

De waardering van een karakter ligt tussen twee oordelen: het absoluut negatieve en het absoluut positieve; de persoonlijkheid wordt alleen positief gewaardeerd. Persoonlijkheid benadert meer het meest-wezenlijke in de mens; wij zeggen: hij heeft karakter, maar: hij is een persoonlijkheid. In sociologisch en tegelijk paedagogisch verband gezien bezit de persoonlijkheid een zeker soort leiderschap. Zij is in feite gesteld boven, in extreme gevallen zelfs buiten de gemeenschap. Zij kan de massa der kleine individualiteiten richten en binden en hen opheffen tot een sociaal geheel. Het dynamische moment komt duidelijk tot uiting.

Behalve het reeds genoemde artikel van onze Dr. Groenewegen is een studie van Uw Prof. Nuttin, daarbij weer aansluitend aan onze Prof. Révész, van betekenis¹⁾. Nuttin wijst op de algemeen menselijke drang om hogere potentialiteiten in zichzelf te verwerkelijken, een drang die reeds aanwezig is in het kind en die gericht en gesterkt wordt door de identificatie met persoonlijkheidsidealen, gekozen uit de omgeving.

Bij Groenewegen komt meer het sociale moment uit Jung's definitie naar voren, bij Nuttin meer het individuele.

Thans nog een enkel woord over Gemeenschap. Dr. C. A. Mennicke zegt in zijn „Sociale Paedagogie” (blz. 15), dat de sociale paedagogie er naar streeft „het individu geschikt te maken voor het meeleven in de gemeenschap”. Maar wat hebben we onder „gemeenschap” te verstaan? Bedoelt Mennicke het geheel der menselijke samenleving, d.i. de maatschappij of bedoelt hij de staat?

Sinds de 17e en 18e eeuw komen deze termen naast elkaar voor. *Locke* spreekt van Society en Government, *Rousseau* van Société en Gouvernement²⁾. Voor beiden is de maatschappij (society — société) in tijd en logica het eerdere, de staat (government — gouvernement) in tijd en logica het latere. Bij primitieve stammen vinden we wel een maatschappij, niet een staat.

Uitvoerig behoeven we overigens op het probleem: opvoeding voor de maatschappij of opvoeding voor de staat niet in te gaan. In de Westeuropese landen is van opvoeding voor de staat

¹⁾ Dr. J. Nuttin: „De dynamische structuur der persoonlijkheid en de psycho-analyse”. Nederlands Tijdschrift voor Psychologie 1949, blz. 167 e.v.

²⁾ Zie P. Barth: „Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung,” blz. 2—3.

weinig sprake, wij voeden allereerst op tot geschiktheid voor de samenleving zoals West-Europa die kent, met inachtneming van de rechtsnormen door de staat gesteld.

Mennicke spreekt van: geschiktmaking voor het samenleven in *de* gemeenschap. Mogen we wel spreken van „de” gemeenschap? Is „de” gemeenschap een constante of een variabele grootheid? Zij is duidelijk het laatste. Er is nu eenmaal een maatschappelijke ontwikkeling en de opvoedingsidealen wisselen met de maatschappijvormen. Het opvoedingsideaal voor de Middeleeuwen was een ander dan het is voor onze tijd. Men kan derhalve alleen spreken van opvoeding voor „de” gemeenschap als men daarmee bedoelt de gemeenschap, zoals die zich in de eigen tijd voordoet.

Een verdere beperking is in verband met ons onderwerp noodzakelijk. De jeugd komt niet met „de” gemeenschap, de menselijke samenleving in haar volle omvang, in aanraking, slechts met enkele van de concreet voorstelbare groepen: gezin, buurt- of dorpsgemeenschap, kerkgemeenschap, volk of van de abstracties: kerkgenootschap, staat, die in haar bestaan.

In de sociologie is men gewoon deze groepen en abstracties aan te duiden als „sociale eenheden” ¹⁾. Voor ons is het dus van overwegend belang de sociale eenheden te kennen, waarmee onze jeugd in aanraking komt. Van sociale eenheden gaan krachten uit, waardoor menselijke gedragingen worden bepaald. De sociale eenheid werkt dus normatief. Het is derhalve plicht binnen de sociale eenheden waarmee het kind in aanraking komt, situaties te scheppen, waardoor de „hogere potentialiteiten” ook in het kind, waarvan Nuttin sprak, inderdaad worden geactualiseerd.

De school schepe deze situaties op haar terrein. „Haar terrein” beperkt zich in onze gedachtengang niet tot de vier wanden van het lokaal of de buitenmuren van het gebouw, het omvat naast de schoolgemeenschap ook gezin-, buurt-, dorps-, kerkgemeenschap, volk. We vatten „gemeenschap” dus op als het geheel van die normatief werkende sociale eenheden, waarbinnen het kind opgroeit.

Er is wisselwerking tussen persoon en gemeenschap. We moeten de persoon, i. c. het kind, niet zien als passief de normatieve kracht van de sociale eenheden ondergaande. De persoon, weer: i. c. het kind treedt tegenover de sociale eenheden zeker

¹⁾ Dr. A. Lysen t.a.p. blz. 13.

ook actief op en wel in deze zin, dat het de bouwstoffen levert voor nieuwe geestelijke gemeenschapswaarden, wier totale normatieve kracht hij dan weer ondergaat. Een gezond, open, evenwichtig kind bouwt mede aan een gezonde, open, evenwichtige kinderlijke samenleving en gedijt in deze gedeeltelijk zelf geschapen samenleving het best.

We kunnen nu ons antwoord afsluiten op de eerste vraag:

Welke waarden kent men in Nederland aan de begripscombinatie Persoon en Gemeenschap toe?

De Persoon, zoals die zich uit en openbaart in de persoonlijkheid, wordt naar *Nuttin* gekenmerkt door sterke dynamische kwaliteiten, bovenal door een sterke drang tot verwezenlijking van de hogere mogelijkheden, die in hem aanwezig zijn. Volgens *Jung* bezit hij vrijheid tot zelfstandige beslissing en is hij in zijn aanpassing aan zijn wereld geslaagd. *Groenewegen* schrijft hem het leider- en „richter”schap als sociale functie toe, een functie die tot uiting komt in de gemeenschap, die opgevat wordt als een totaliteit van sociale eenheden. Voor *Kohnstamm* is de Persoon bovenal een ethische eenheid.

Dit alles heeft betekenis voor de vernieuwing van het onderwijs.

Vernieuwd onderwijs zal gekenmerkt moeten worden door een sterke dynamische bewogenheid. Het zal aan het kind zijn eigen hogere potentialiteiten moeten openbaren niet alleen, maar ook gelegenheden moeten scheppen, waarin het deze potentialiteiten kan verwezenlijken. Het kind moet opgevoed worden tot zelfstandig besluiten in vrijheid, dus onder eigen verantwoordelijkheid. Vernieuwd onderwijs moet het kind helpen bij de aanpassing aan zijn wereld, bij zijn inbouw in de sociale eenheden, waarin het opgroeit. Het moet leren voor zijn gemeenschapsgenoten verantwoordelijkheid te dragen, maar tevens, als geslaagd in zijn aanpassing, accepteren dat anderen verantwoordelijkheid dragen voor hem.

Aldus gezien, mag men onderwijsvernieuwing toch niet zien als een louter didactisch verschijnsel. Zij wordt juist gekenmerkt door een streven, haar didactiek te bepalen naar het hierboven omschreven paedagogische doel.

We staan thans voor de beantwoording van de tweede vraag:

Welke zijn de oorsprongen der Nederlandse onderwijsvernieuwing en in hoeverre is zij in haar oorsprongen gericht op de relatie Persoon en Gemeenschap?

II. De Nederlandse onderwijsvernieuwing is in feite van zeer jonge datum. Het Montessori-onderwijs kreeg in het tweede decennium van deze eeuw vaste voet, het Daltononderwijs in het derde. Maar het aantal Montessori- en Dalton-scholen bleef zeer beperkt en het Nederlandse onderwijzerscorps als geheel nam tegenover de nieuwe onderwijsstromingen een in hoofdzaak negatieve houding aan.

De onderwijsvernieuwing is in Nederland moeilijk aangeslagen. Het Nederlandse volk is conservatief van aanleg en het onderwijzerscorps heeft deel aan deze mentaliteit. Er zijn meer oorzaken aan te geven voor dit moeilijk wortel schieten. Het tekort aan wetenschappelijke opleiding veroorzaakte een tekort aan geestelijke beweeglijkheid, de vakbeweging had niet steeds een juist begrip van haar taak, het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen lange jaren een uitsluitend financieel gerichte belangstelling.

Eigenlijk is de vernieuwingsbeweging niet veel ouder dan 15 jaar. We kunnen deze 15 jaar in drie perioden van ongeveer gelijke duur verdelen. In de vijf vooroorlogse jaren werd de grote stoot tot vernieuwing gegeven door het rijksschooltoezicht in de Noordelijke hoofdinspectie door de toenmalige hoofdinspecteur *Welling* en zijn naaste medewerkers. De vijf oorlogsjaren waren natuurlijk jaren van stilstand. De vijf na-oorlogse jaren brachten opleving, een wending in dubbele zin: veel conservatisme in onderwijzerskringen bleek gebroken, er kwam meer openheid van geest in het corps. Voorts ging de leiding over van het rijks-schooltoezicht naar de vakorganisaties, wat naast onmiskenbare voordelen ook zijn nadelen heeft. Helaas wordt zij momenteel in haar verdere ontwikkeling geremd door de bekende economische en financiële moeilijkheden.

Welke invloeden hebben de beweging tot vernieuwing van het Nederlandse onderwijs gewekt? Er zijn natuurlijk economische, sociale, geestelijke invloeden aan te geven, doch we willen voor het moment volstaan met het noemen van enkele namen op paedagogisch gebied. Deze namen liggen gedeeltelijk op nationaal, gedeeltelijk op internationaal terrein. Voor Nederland noemen we *Ligthart*, *Rombouts*, *Boeke* en *Kohnstamm*, voor het buitenland *Montessori*, *Miss Parkhurst*, *Dewey* en *Decroly*.

Ligthart heeft te vroeg gesproken en is misverstaan, *Rombouts* is vooral de onvermoeide theoretische voorlichter in Katholieke kringen, *Boeke* is sterk internationaal gericht en zijn invloed is in Nederland thans nog gering, *Kohnstamm* blijft vooralsnog de belangrijkste figuur.

De internationale invloeden zijn in Nederland in nationale zin verwerkt. De Nederlandse onderwijzer is te zelfstandig en te kritisch denkend om buitenlandse voorbeelden critiekloos over te nemen.

De groei naar de onderwijsvernieuwing, naar de beginjaren rond 1935, blijkt duidelijk uit het volgende overzicht.

Ligthart, Scheepstra en Walstra publiceren in 1905 hun nieuwe methode: „Het volle leven”. Ligthart sterft in 1916.

In 1916 verschijnt de vertaling van Montessori's eerste grote werk: „De methode Montessori”.

In 1923 bestudeert de commissie Bigot-Diels-Kohnstamm op verzoek van het hoofdbestuur van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen het Daltononderwijs in Engeland.

In 1929 verschijnt Kohnstamm's: „Persoonlijkheid in Wording” en de vertaling van John Dewey's „School and Society” onder de titel „School en Maatschappij”.

In 1931 publiceert Mevr. C. Philippi-Siewerts van Reesema haar werkje over Decroly: „Uit en over de werken van Prof. Dr. Ovide Decroly”, de eerste meer uitvoerige kennismaking met Uw grote psycholoog en paedagoog.

In 1934 geeft Boeke zijn „Kindergemeenschap” uit.

In 1937—1938 verschijnen dan de beide Leidraden der Noordelijke hoofdinspectie.

Daartussen door verschijnen onder Kohnstamm's leiding de talrijke studies van het Nutsseminarium voor Paedagogiek, ook die van zijn eigen hand. Voorts de vele publicaties in de Katholieke: „Opvoedkundige Brochurenreeks” onder leiding van Frater Rombouts. Een Protestants-Christelijke brochurenreeks: „Verdieping en belijning” heeft weinig invloed uitgeoefend; ook zij kwam te vroeg.

Zijn deze vernieuwers didactisch of paedagogisch gericht? Wil men een onderverdeling, dan zou men Ligthart en Montessori als didactici kunnen laten gelden, doch Miss Parkhurst, Dewey, Decroly, Boeke en Kohnstamm zijn didactici en sociaal-paedagogen beide. Alleen reeds door deze verdeling wordt duidelijk, dat het probleem Persoon en Gemeenschap in de Nederlandse onderwijsvernieuwing een rol moet spelen. Maar het is wenselijk deze alleen op namen steunende gevolgtrekking nader toe te lichten.

Nemen we allereerst Ligthart. Is Ligthart wel uitsluitend of vooral didacticus, al is zijn naam voor velen voornamelijk ge-

bonden aan een momenteel vrijwel vergeten en vrijwel nimmer naar de inzichten der schrijvers toegepaste methode voor zaak-onderwijs? Laten we niet vergeten dat die methode „Het volle Leven” heette. Ligthart is naar ons gevoelen meersociaal-paedagoog geweest dan veelal wordt gemeend. Ligthart (en Scheepstra, die in dit verband niet ongenoemd mag blijven) zijn vooral de paedagogen geweest van de liefdevolle sfeer: de huiselijke sfeer, de sfeer in de school, de sfeer in de buurt- en dorpsgemeenschap. De kinderen uit hun boekjes worden gebed in een sfeer van activiteit en genegenheid, die weer activiteit en genegenheid wekt en de bereidheid: „veel voor anderen te wezen”. Men mag niet blind zijn voor de kracht, waardoor zij door de persoon heen het gemeenschapsleven wenssen te beïnvloeden.

Ook Montessori mag men niet uitsluitend zien als de pionierster van de individualistische opvoeding, waarvoor zij bij velen geldt. Paedagogisch acht zij het, naar Gunning¹⁾, een hoofdtak der opvoeding: „het kind te plaatsen in een passend milieu, waar het zijn natuurlijke gaven op natuurlijke wijze, zoveel mogelijk door zelfontwikkeling, dus zonder vreemde hulp, kan ontplooiën.” Men kan met deze principe-omschrijving accoord gaan, maar er zijn latere uitlatingen van Montessori, die een verbreding van haar paedagogisch standpunt bewijzen. Wij kunnen b.v. wijzen op passages uit haar lezingen op het Internationaal Montessori Congres, in 1937 gehouden in Kopenhagen onder het motto: Opvoeding tot vrede. Montessori spreekt daar van „een opgevoede mensheid”, en ziet één einddoel voor de opvoeding die door deze nieuwe mensheid wordt voorbereid: de verheffing van het kind en de verheffing van de maatschappij.

Kohnstamm heeft als didacticus het onderwijs sterk beïnvloed door voort te bouwen op de resultaten der denkpsychologie, als paedagoog is hij bovenal de man der gewetensvorming. Gewetensvorming is het kernpunt van zijn paedagogiek. Zelf zegt hij in zijn: „Persoonlijkheid in Wording”: „Want het centrale probleem der opvoeding is dat der gewetensvorming”²⁾.

Nu zou het onjuist zijn op grond van deze probleemstelling in Kohnstamm vooral de paedagoog te zien, wie allereerst de individuele opvoeding ter harte gaat. Zijn werk als geheel wijst duidelijk in andere richting. Maar zelfs als men bij zijn gewetens-

¹⁾ Dr. J. H. Gunning Wzn.: „De studie der Paedagogiek in Nederland 1898—1938”, blz. 67.

²⁾ t. a. p. blz. 61.

vorming blijft staan is al duidelijk dat hij zijn doelstelling ook richt op vorming voor de gemeenschap. Geweten, voor het Nederlands een betrekkelijk jong woord, het dateert uit de 16e eeuw, is overgenomen deels naar het Latijnse *conscientia* = mede weting. De oorspronkelijke betekenis van het Nederlandse voorvoegsel *ge-* is waarschijnlijk „samen, bijeen”. Reeds in zijn oorsprong dus overschrijdt „ge-weten” individuele grenzen. In oudere verwante vormen is ook reeds de betekenis „zedelijk bewustzijn” aanwezig. Het geweten functioneert immers zo niet alleen, dan toch zeker overwegend in de gemeenschap. De volledig geïsoleerde mens wordt zelden voor een gewetensconflict, een gewetensbeslissing geplaatst. Vorming van het geweten houdt noodzakelijk in vorming van de geschiktheid tot samenleven met anderen, al kan de gewetensbeslissing ook leiden tot een volledige breuk met wat in de samenleving nog aanvaardbaar wordt geacht. Ook reeds alleen als paedagoog van de gewetensvorming kan men Kohnstamm sociaal-paedagoog noemen.

Miss Parkhurst, de grondlegster van het Daltononderwijs, is meer dan de ontwerpster van het takenstelsel. Drie principes geeft zij in hoofdstuk II: „The Plan in Principle” van haar boek: „Education on the Dalton Plan” aan als basis voor haar werk: Freedom — Responsibility — Co-operation. Vooral het derde principe wijst op de sociale grondslag van haar werk. Samenwerking tussen de leerlingen moet worden bevorderd. Alleen wie het geluk van samenwerking zelve ervaren heeft, zijn krachten heeft voelen groeien in en door die samenwerking, zal als gemeenschapsmens bewust naar samenwerking blijven streven. Vandaar dat zij John Dewey citeert¹⁾: „The object of a democratic education is not merely to make an individual an intelligent participator in the life of his immediate group, but to bring the various groups into such constant interaction that no individual, no economic group, could presume to live independently of others.” Voor Dewey is de opvoeding in de school een voorbereiding voor het maatschappelijk leven en werken. De school is voor hem vooral een plaats van gemeenschappelijke activiteit, een werkgemeenschap. Werkelijke kennis van de dingen krijgt men door ze te gebruiken, van de mensen door met hen samen te werken aan een taak²⁾.

Het zijn dezelfde klanken die men bij Boeke hoort. „Kinder-

¹⁾ t. a. p. blz. 16.

²⁾ Dr. Tj. de Boer in zijn inleiding van Dewey's School en Maatschappij.

gemeenschap" heet zijn boek. Doel van de opvoeding is voor hem „de vrije ontplooiing van de enkeling tot innerlijk gebonden lid van de gemeenschap". Stellig een der beste definities, die, het religieuze moment buiten beschouwing gelaten, van opvoeding zijn gegeven. Persoon en Gemeenschap komen hier in zuivere relatie tot hun recht. En moet ik U veel zeggen van Decroly, de man die ook de bewondering en de liefde bezit van zovele Nederlanders? *Van Liefland* heeft in onze serie „Moderne Onderwijssystemen" een boek over hem geschreven, dat van deze bewondering en van deze liefde getuigt. In het hoofdstuk: „School en samenleving" plaatst hij als motto:

„L'enfant est un être social, l'école doit donc être conçu de telle sorte qu'elle favorise l'éclosion et l'épanouissement des tendances sociales latentes de l'individu."

Een waarheid en een credo. Het is het credo dat wij allen onderschrijven, die in de vorming van de persoon en in zijn opvoeding tot gemeenschapszin en gemeenschapsplicht een der voornaamste paedagogische taken der school zien.

Naast deze praktische vernieuwers zijn er vele theoretische vernieuwers geweest. Enkelen zullen we in het 3e gedeelte ontmoeten. Aan voorlichting heeft het niet ontbroken. Hoe heeft nu de Nederlandse onderwijzer op deze voorlichting gereageerd?

III. We hebben er op gewezen dat in Nederland de onderwijsvernieuwing moeilijk is aangeslagen. Het zou dus begrijpelijk kunnen zijn, dat er iemand onder U was die zou vragen: Heeft de Nederlandse onderwijzer wel gereageerd?

Hier dreigt een misverstand. De Nederlandse onderwijzer wordt bij zijn, gelukkig verminderende, betrekkelijk grote on-aandoenlijkheid t. a. v. nieuwe denkbeelden op paedagogisch en didactisch gebied en een, eveneens gelukkig verminderend, tekort aan vakstudie gekenmerkt door twee grote deugden, die in ons verband van even grote betekenis zijn:

Hij bezit een sterke, verstandige liefde voor het kind;

hij bezit een levendig sociaal gevoel.

De inwerking der nieuwe ideeën kon daardoor niet zonder resultaat blijven. Juist het bezit van deze twee deugden is het geweest, waardoor de strijders voor een vernieuwd onderwijs nimmer aan het welslagen van hun pogen hebben getwijfeld. Sterke en verstandige liefde voor het kind leidt steeds tot een verdiepte zorg voor de persoonlijkheid van het kind; een levendig sociaal gevoel bij de onderwijzer leidt tot strijd voor sociale

verbeteringen en voor een gelukkiger kinderleven in een gecorrigeerde maatschappij.

De Nederlandse onderwijswet geeft als doelstelling:

Ontwikkeling van de verstandelijke vermogens;

lichamelijke ontwikkeling;

opleiding tot Christelijke en maatschappelijke deugden.

Zij spreekt derhalve niet van aesthetische ontwikkeling, ofschoon men naar de huidige inzichten geen harmonisch ontwikkelde persoonlijkheid is en niet volledig aan het gemeenschapsleven kan deelnemen, als men niet tot op zekere hoogte aesthetisch is ontwikkeld, d. w. z. zo mogelijk zelf iets presteren kan en in ieder geval enigermate tot aesthetisch waarden gerijpt.

Waardoor kenmerkt zich nu de Nederlandse onderwijsvernieuwing en hoe beïnvloedt zij rechtstreeks:

1. de persoonlijkheidsvorming;

2. de gemeenschapszin.

1. De Nederlandse school is vooralsnog klassikale school. Onder invloed echter van de reeds eerder genoemde hervormers is het klassikale verband doorbroken en ontwikkelt zij zich in een richting, die, de Montessorischolen buiten beschouwing latend, in Nederland wel „soepel klasseverband” genoemd wordt en die een variërende mate van individualisatie toelaat.

Deze „variërende mate van individualisatie” ligt tussen twee polen. Het grootst is zij o.i. bij die Daltonscholen waar de individuele taken, de groepstaken en de z.g. vrije arbeid in de uren, die gewonnen zijn door de taken af te maken in minder dan de daarvoor uitgetrokken tijd, een ruime plaats innemen. Hier zijn de leerlingen binnen ruime grenzen „eigen baas”, delen zij hun werktijden zelfstandig in, stellen zij zelfstandig de volgorde der onderdelen vast, maken zelfstandig gebruik van de aanwezige hulpmiddelen, komen zelfstandig tot een verdeling der werkzaamheden onder de leden der groep.

Geringer is de individualisatie, waar uitsluitend klassikale taken worden opgelegd. De vrijheid beperkt zich hier tot indeling van tijd en taak, en, waar dit toegelaten is, tot onderlinge raadpleging.

Beperkter is de individuele vrijheid nog weer daar, waar het klassikale stelsel in wezen gehandhaafd blijft, doch waar min of meer incidenteel de leerlingen vrij gelaten worden. Zo komen we b.v. tot geïndividualiseerd rekenen in klasse VI, soms ook reeds in lagere klassen, tot het vrije opstel bij het moedertaal-

onderwijs, tot het eigen plaatjes- en aantekenschrift bij geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkennis.

De mogelijkheden tot al deze vormen van individualisatie zijn na de oorlog vergroot doordat de leermiddelen meer aangepast worden aan individuele behoeften en mogelijkheden.

Dit gehele streven tot individualisatie is bedoeld als middel tot vrijmaking van de jeugdige persoonlijkheid uit bindingen van wat genoemd wordt, didactisch materialisme en groei-belemmerende uniformiteit. Het gaat hier dus om de toepassing van een fundamenteel principe: de natuurlijke ontwikkeling in vrijheid.

Dit principe vindt meer en meer toepassing zowel op het gebied van de verstandelijke als van de aesthetische en lichamelijke ontwikkeling.

Op verstandelijk gebied komt men meer tegemoet aan de natuurlijke belangstelling van de kinderen voor de wereld waarin zij leven, maakt men meer gebruik van hun spontane impulsen tot handelen en onderzoeken.

Op aesthetisch gebied tracht men te komen tot creatieve arbeid op de grondslag van de spontane expressie in kleur en vorm bij tekenen, schilderen, boetseren, in toon en rythme bij muziek en bewegingsspel, in zeggings- en mimiek bij toneelspel.

Op het gebied van de lichamelijke ontwikkeling begint men de vrije beweging in lopen, springen, dansen, gebaseerd op het natuurlijke rythme van het lichaam meer te waarderen.

Uit deze opmerkingen blijkt duidelijk, dat de Nederlandse school een breder terrein begint te bestrijken. De grote zorg wordt nu te voorkomen, dat het onderwijs in diepte verliest wat het in breedte wint. Een tweede, meer didactisch principe nu tracht het evenwicht te herstellen.

Meer en meer wordt een beroep gedaan op het inzicht in plaats van op het geheugen. In dit streven kan men alleen slagen als de plaats die het moedertaalonderwijs inneemt in het leergeheel, wordt uitgebreid.

De tijd dat het geheugen werd gezien als gelijkwaardig aan het verstand, als, zoals *Langeveld* het uitdrukt, een vicariërende functie, is practisch voorbij. Men heeft begrip gekregen voor de gevaren van een ontwikkeling, berustend op het geheugen. Een dergelijke ontwikkeling draagt slechts in zeer geringe mate bij tot de vorming van de persoonlijkheid. Tussen affectiviteit en intellectualiteit blijft een hiaat; de verbindende gevoelens, rustend op handelen geleid door inzicht, ontbreken. Het streven naar encyclopaedisme is nog sterk, maar het wordt als een gevaar

herkend en bestreden. Ook in dit opzicht hebben Dewey, Decroly en vooral ook de denkpsychologische school van Selz de Nederlandse school grote diensten bewezen.

De tijd is voorbij dat het geschiedenisonderwijs als doelstelling had het leren van lange reeksen jaartallen, het aardrijkskundeonderwijs het leren van vele honderden namen van werelddelen, landen en hoofdsteden, oceanen, zeeën, golven en baaien, kapen en landengten, rivieren en kanalen, gebergten met passen en hoogste toppen, steden en dorpen enz. Bij geschiedenis streeft men naar het bijbrengen van inzicht in causale en chronologische samenhangen en het sterker beleven van de eigen tijd; bij aardrijkskunde naar enig inzicht in natuurkundige en economische aardrijkskunde en naar vaardigheid in het hanteren van registers en andere hulpbronnen. Aldus wordt het geheugen ontlast, het denken gestimuleerd.

Maar zal het kind leren denken, dan dient het de beschikking te hebben over het werktuig, waarmee het denkt, de taal. Tot voor kort was „moedertaalonderwijs” niet veel meer dan onderwijs in zuiver schrijven. We hebben nu, dank zij vooral *Karl Bühler*, een andere opvatting, die als volgt kan worden omschreven:

De kinderen dienen te verwerven:

a. Een taalbeheersing die toelaat dat de innerlijke belevingen zo zuiver mogelijk in woorden worden weergegeven;

b. een taalbeheersing die een reactie van anderen overeenkomstig onze bedoelingen mogelijk maakt. Aan ons appèl beantwoorden dan ogenblikkelijke en toekomstige gedragingen van anderen;

c. een taalbeheersing die ons geestelijk niet bindt aan het hier en nu, doch ook geestelijk contact mogelijk maakt met het naar plaats en tijd verwijderde.

Men begint te beseffen dat alle taalgebruik behoort te liggen onder een bewust gevoel van verantwoordelijkheid. De grote taak van het moedertaalonderwijs is het kweken van een taalgeweten, zoals de grote taak van de opvoeding kweken van een geweten is. Zo kan men de taal-(spraak-)opvoeding zien als een onderdeel van de persoonlijkheidsvorming in haar geheel.

Voor de vernieuwing van het moedertaalonderwijs hebben de Nederlanders *Van Ginneken* en *Nieuwenhuis* hun grote verdiensten. Maar we gedenken ook in dankbaarheid *Hildebrand* en *Weisgerber*, *Brunot*, *Bühler*, *Ballard* en vele anderen.

Door de grotere natuurlijkheid van en vrijheid in het onderwijs enerzijds, door meer een beroep te doen op inzicht dan op geheugen en door te streven naar een moedertaalonderwijs op Bühler's principes anderzijds, wordt het mogelijk te komen tot een nauwere aansluiting van het onderwijs aan de wereld waarin het kind leeft. Men heeft, vooral onder invloed van Decroly, daarbij meer oog gekregen voor de natuurlijke samenhangen der schoolse leerstof. Onder invloed van deze gedachten is de Nederlandse onderwijzer zich in vrij sterke mate gaan toeleggen op onderwijs volgens belangstellingscentra, Decroly's centres d'intérêt. In de beweging voor onderwijsvernieuwing is dit wel een der meest populaire elementen.

Helaas dreigt bij dit onderdeel, dat juist door zijn directe aansluiting met het werkelijke leven zo verfrissend zou kunnen werken, gevaar van verschoolsing. Niet de eigen spontane belangstellingen van het kind voor de eigen belevenissen, maar de bedachte belangstellingspunten van de volwassene worden vaak tot centrum. De onderwijzer stelt te veel vast waarin het kind belang behoort te stellen. De vrijheid dreigt te verstikken, voor zij levenwekkend geworden is. Een belangrijk onderdeel der vernieuwing dreigt nu reeds vast te lopen, naar Gunning's woord te vermethodieken, omdat men de geest van Decroly niet begreep. Ter verontschuldiging dient gezegd te worden: voor spontaan handelen, voor spontane onderzoekingen zijn de klassen veelal te groot. Maar men dient waakzaam te blijven om te voorkomen, dat rijpende vruchten verloren gaan.

Men voelt: de basis van het Nederlandse onderwijsstelsel is aangetast. De onderwijzer begint afstand te doen van zijn rol als enige middelaar tussen kind en kennis. Hij begint te begrijpen, dat ten slotte het kind zich zelf moet leren. Hij durft iets van zijn verantwoordelijkheid over te dragen aan het kind. En het Nederlandse kind aanvaardt die verantwoordelijkheid gaarne. Het duidelijkst bewijs hiervoor is de veldwinnende Dalton-gedachte. We zeggen met opzet: Dalton-gedachte. Het Daltonstelsel, zoals Miss Parkhurst dat schiep, met taken, vakonderwijzers, vaklokalen, omvangrijke administratie, heeft bij het lager onderwijs in Nederland weinig ingang gevonden. Maar het meest wezenlijke onderdeel van Miss Parkhurst' schepping is toch wel de „taak". Werken met taken is momenteel in Nederland even populair als werken met belangstellingscentra en — wordt door hetzelfde gevaar van verschoolsing bedreigd. Gedrukte taken zijn in feite leerboekjes in andere vorm. De taak behoort aange-

past te worden aan de capaciteiten van de klasse in haar geheel en die der leerlingen afzonderlijk, derhalve door de onderwijzer zelve te worden ontworpen.

Maar evenzeer als het Nederlandse kind de „methode” (helaas!) der belangstellingscentra dankbaar aanvaardt — het is nimmer verwend — even dankbaar accepteert het de taak „methode”. Het wordt nu althans enigermate gewend aan het werken onder eigen verantwoordelijkheid, Miss Parkhurst's derde principe, dat der Responsibility.

Wat betekenen nu deze vernieuwingstendenties in het Nederlandse onderwijs voor de persoonlijkheidsvorming van het Nederlandse kind, idealiter gezien? Het is gebleken dat de kinderen in „vernieuwingsscholen” arbeiden met veel sterker, vooral veel natuurlijker arbeidsvreugde, omdat hun geestelijke en lichamelijke activiteitsdrangen een meer natuurlijke bevrediging vinden en omdat de eigen vrije belangstelling van het kind meer richtsnoer en leidraad wordt. Arbeiden met vreugde leidt tot lichamelijke en geestelijke inspanning. De krachten groeien en het besef rijpt, iets te kunnen en iets te kunnen bereiken. Zelfgevoel en zelfvertrouwen worden versterkt, het niveau der persoonlijkheid stijgt. Dit alles is zedelijke winst.

Intellectuele winst wordt verworven door de vele gelegenheden tot mondelinge en schriftelijke expressie, waartoe het vernieuwde onderwijs leidt. Het uitdrukkings- en uitbeeldingsvermogen, het vermogen te zeggen wat gezegd moet worden en dat in een goede en begrijpelijke vorm, worden gescherpt. Het kind wordt zich meer bewust van zijn eigen aanleg, zijn zelfkennis verdiept zich, het legt meer en intensiever contacten, zijn handelingsbereidheid wordt groter, het komt ruimer en opener, meer bevrijd te staan in de wereld.

We kunnen het ook zeggen met de woorden van Nuttin en Jung:

De dynamische bewogenheid, waarin het kind leeft en waarmee het zich uitleeft, wordt sterker. Het ruimere en rijker vertakte arbeidsterrein openbaart meer potentialiteiten en verschaft meer mogelijkheden tot actualisering. Het meer bevrijd-staan in de wereld maakt verantwoord besluiten in vrijheid mogelijk en waarschijnlijk.

Al deze tendenties leiden tot opbouw ener sterkere persoonlijkheid. Men dient evenwel te bedenken dat dit alles, gelijk gezegd,

idealiter is gezien. De practijk blijft beneden deze mogelijkheden.
Tot zover over de Persoon. En nu: Gemeenschap.

2. Kent de Nederlandse school een werken in gemeenschap, de „co-operation” van Dewey en Miss Parkhurst? Zij kent dit zeker. We hebben deze arbeidsvorm reeds met een enkel woord aangeduid toen we spraken van groepstaken. Het wordt in de moderne school meer en meer gebruikelijk groepen leerlingen met bepaalde taken te belasten, hen zelf zich een taak te laten stellen, onder een aangewezen of zelf-verkozen leider. *Bakkum* schrijft hierover in „Dalton”, het officiële orgaan van de Nederlandse Daltonvereniging ¹⁾. Hij onderscheidt twee vormen:

a. Groepswerk, waarbij enkele leerlingen te zamen aan één onderwerp werken, maar waarbij ieder van hen een bepaald onderdeel meer speciaal voor zijn (haar) rekening neemt.

b. Groepswerk, waarbij de leerlingen van een groep tegelijk aan hetzelfde onderwerp of onderdeel bezig zijn (onderling is de keuze hiervan bepaald) en waarover zij samen overleg plegen, elkaar terechtwijzen, overhoren enz.

Vooraf bij de tweede categorie komt naar zijn oordeel veel meer de sociale kant van het groepswerk naar voren, als men leerlingen van verschillende aanleg en sterkte te zamen brengt. Terecht beschouwt hij deze hulp als een van de mooiste zijden van het gemeenschapsleven in de Daltonschool.

Juist door in de school een sfeer te scheppen die het welslagen van de arbeid bevordert, wordt voor die arbeid eerbied gewekt en wordt arbeid ervaren als een natuurlijke plicht voor een ieder. Speciale betekenis in sociale zin hecht men in Nederland ook aan handenarbeid in de school. De maatschappelijke afstand tussen hoofd- en handarbeider is in Nederland groot; het zijn twee klassen met gering onderling contact. Door nu in de school het „vak” handenarbeid, maar dan vooral bedoeld als leervorm, een ruime plaats te geven, hoopt men de eerbied voor de arbeid ook uit te breiden tot eerbied voor het werk der handen en via dit werk tot hen die het volvoeren. Handenarbeid wordt meer en meer integrerend deel van de schoolgemeenschap als tuin- arbeid, waaronder begrepen schoonhouden en onderhouden van het tuingereedschap, het zelf vervaardigen van leermiddelen, het vervaardigen van speelgoed voor de kleinen, het schoonhouden van lokalen en het verrichten van kleine reparaties in en aan het

¹⁾ Februari 1951.

schoolgebouw enz. Het kind leert aldus arbeiden voor de schoolgemeenschap en het aanvaarden van leiding bij deze arbeid, leiding van de onderwijzer of van de aangewezen of uitverkoren medeleerling. Het leert zich schikken en zich ondergeschikt te maken; het aanvaardt het bestaan van sociale verplichtingen.

Er zijn meer voorbeelden te geven van dit streven de school in sociale richting te sturen, vooral waar het oudere leerlingen geldt. In een les, geschreven voor leerlingen van het Voortgezet Gewoon Lager Onderwijs, Uw vierde graad, onze VII en VIII leerjaren, lezen we:

Zonder werk.

Omstreeks het jaar 1935 was er in ons land grote werkloosheid. Honderdduizenden mensen konden nergens werk vinden. Zij waren niet te lui om te werken, maar er was eenvoudig geen plaats in de fabrieken en op de kantoren. Ze kregen dus ook geen loon. Moesten ze dan verhongeren? Nee, dat niet. Wekelijks konden ze een bedrag aan „steun” gaan halen, dat de regering beschikbaar stelde. Maar dat bedrag was erg laag. En al was het hoog geweest, het is voor een flinke vent of flinke vrouw verschrikkelijk om van geld te moeten leven dat door anderen is verdiend en zelf week-in, week-uit, vergeefs te moeten zoeken naar werk. De schrijver Jan Mens die zelf in die dagen als meubelmaker werkloos is geweest, vertelt er van in een van zijn boeken.

Een fragment uit dit boek wordt dan als lesstof gebruikt.

Hier is weer een van de bindingen van de school aan het sociale leven, niet alleen bedoeld om de leerlingen in te lichten omtrent een bepaalde gemeenschapstaak: zorg voor werkelozen, doch ook met een duidelijk opvoedkundige strekking: „Het is voor een flinke vent of flinke vrouw verschrikkelijk om van geld te moeten leven dat door anderen is verdiend.”

Men voelt, hoe hier weer achter schuilt een der hoofdtendenties van de gehele Nederlandse onderwijsvernieuwing, waarop we reeds vaker wezen: het leren dragen van verantwoordelijkheid, binnen menselijke grenzen, voor het eigen lot, een verantwoordelijkheid die de ontwikkelde persoonlijkheid in een redelijke gemeenschap ook gaarne draagt.

Persoon en Gemeenschap. We herinneren aan de wisselwerking die tussen persoon en gemeenschap bestaat: de persoon

levert de bouwstoffen voor nieuwe geestelijke gemeenschapswaarden, maar ondergaat haar normatieve kracht. Deze wisselwerking vinden we duidelijk terug in de sociale eenheid, waarin de geestelijke en zedelijke groei van het kind voor een belangrijk gedeelte plaats vindt, in de klas (groep) en in de school. We doelen nu ook op het probleem van orde en tucht, de houding van het kind in zijn schoolse gemeenschap. De Nederlandse onderwijsvernieuwing propageert een soepeler, vrijer orde, die trouwens deel van haar wezen is. Maar „vrije” orde is onbestaanbaar zonder van binnen uit gegroeide tucht. Zelftucht moet bij het kind worden tot een natuurlijke levenshouding. De kinderen moeten hun vrijheid leren gebruiken en genieten met erkenning van de belangen van anderen. Zij moeten leren bij te dragen tot de rust in en van hun klasse, groep en school, te waken tegen verstoring. Zij moeten zich individueel verantwoordelijk leren voelen voor de rust in en de eenheid van de gemeenschap, waarin zij verkeren en die door hen zelf wordt opgebouwd. Omgekeerd zal het kind deze rust en eenheid in dankbaarheid aanvaarden, omdat zij zijn persoonlijke arbeid mogelijk maken en vergemakkelijken. Dat in de Nederlandse school „vrije” orde tot anarchie en bandeloosheid zou leiden, is uitgesloten. De liefde van de Nederlandse onderwijzer voor het kind is een verstandige liefde, een liefde zonder sentimentaliteit. Het kind moet weten wat gehoorzaamheid is. Gehoorzaamheid mag gevraagd worden, alleen reeds omdat zij diep wortelt in de psyche van het kind. Maar — en dit weet of leert de Nederlandse onderwijzer — zij mag nimmer meer zijn dan voorwaarde, niet worden tot doel. Voorwaarde, voor wel-geslaagde gemeenschappelijke arbeid.

We willen het bij deze beschouwingen laten. Als wij in onze Nederlandse scholen kinderlijke persoonlijkheden trachten te vormen, dan worden wij bij deze arbeid mede gericht door ons gemeenschapsideaal. Wij hebben, als gij, schrikkelijke jaren achter ons, de botsing tussen twee politieke ideologieën, die tussen de democratische en de autoritaire staatsidee. In deze strijd heeft de democratische staatsidee overwonnen. Dit feit is van fundamentele betekenis voor de opvoeding. De overwinning der democratie betekent, dat opvoeding van het individu weer mogelijk wordt, omdat de eerbied voor de menselijke persoonlijkheid is hersteld.

Maar wij weten ook, dat deze menselijke persoonlijkheid

nimmer harmonisch ontwikkeld, volgroeid mag heten, als zij in zich zelf besloten blijft. Een van haar meest wezenlijke functies richt zich op het bevorderen van het leven en de bloei van de gemeenschap, waarin zij zich ontwikkeld heeft en waarzonder zij zich niet had kunnen ontwikkelen. Persoon en gemeenschap zijn niet gescheiden te denken.

De Nederlandse onderwijsvernieuwing, hoezeer nog verkerend in een eerste stadium van ontwikkeling, weet zich haar taak gesteld. Zij bezint zich op haar metaphysische, psychologische en sociologische achtergronden en op haar didactische grondslagen en weet, dat zij niet kan slagen als zij niet Persoon en Gemeenschap beide dient, overeenkomstig eeuwige beginselen van opvoedkundige arbeid en de specifieke eisen van de tijd waarin zij rijpt.

ENKELE OPMERKINGEN OVER DE „PAEDAGOGISCHE WEEK” TE BRUSSEL

DOOR

W. A. VAN LIEFLAND JR.

· Een verblijf bij onze Zuiderburen is altijd weer een vreugde en een geestelijke verfrissing en onze deelname aan de „Week van paedagogische voorlichting en volmaking” te Brussel leverde opnieuw het overtuigend bewijs van de juistheid van deze algemene regel. Onze Nederlandse delegatie — bestaande uit drie leerkrachten, resp. uit het Openbaar, Prot. Christelijk en R.-Katholiek gewoon lager onderwijs, één uit het Openbaar buitengewoon en één uit het Bijzonder kweekschoolonderwijs — was ditmaal bovendien de gast van het Ministerie van Openbaar Onderwijs en de Belgen hebben zich wel op eminente wijze van hun gastheerplichten gekweten.

De „Paedagogische Weken” worden sedert de bevrijding éénmaal per jaar door het Ministerie van Openbaar Onderwijs georganiseerd en het toenemend aantal leerkrachten, dat hieraan deelneemt, bewijst hoezeer deze gelegenheid tot verbreding en verdieping van de vakkennis en tot gedachtewisseling over de vele problemen, die zich in de praktijk van het onderwijs voordoen, op prijs wordt gesteld. Werden de vorige weken alleen in Brussel gehouden, dit jaar was het aantal gegadigden zo groot,

dat niet alleen in Brussel, waar ruim 400 Franse én Vlaamse deelnemers verenigd waren, maar ook in Blankenberge en Doornik nog bijeenkomsten moesten worden georganiseerd, de eerste uitsluitend voor Vlaamse, de tweede uitsluitend voor Waalse deelnemers. Het onderwerp was echter voor allen hetzelfde, en het waren voor een deel ook dezelfde sprekers en spreeksters, die op de verschillende vergaderingen de besprekingen inleidden.

De „Weken” zijn in de eerste plaats bedoeld voor de leden van het onderwijzend personeel der lagere *gemeentescholen* en voor de leden der Inspectie van het lager onderwijs. De leerkrachten bij het bijzonder onderwijs — die van de z.g.n. „aangenomen” en „aanneembare” scholen — worden alleen toegelaten, voorzover de beschikbare plaatsruimte toereikend is.

Totnutoe werden 5 „Weken” georganiseerd en wel over de volgende onderwerpen:

1947: Het Moedertaalonderwijs.

1948: Het Rekenonderwijs.

1949: De Waarneming.

1950: De Associatie.

1951: Het Leesonderwijs.

De kosten van deelneming worden door de congressisten zelf gedragen. Deze bedroegen voor de gehele week: extern: 50 fr.; met inbegrip van de maaltijden: 250 fr.; met logies én maaltijden: 475 fr.. De Belgische deelnemers kregen hun reiskosten echter vergoed.

Het Brusselse congres werd gehouden in het grote complex Openbare scholen met Nederlands als voertaal aan de Karel Bogaerdstraat te Laken, een complex, dat — vóór de oorlog begonnen — nog steeds niet geheel voltooid is. Intussen biedt het op het ogenblik al plaats voor een 1000 leerlingen en omvat in de eerste plaats een normaalschool, die opleidt voor kleuteronderwijzeressen, onderwijzeressen bij het gew. lag. ond. en regentessen, dat zijn leraressen voor de lagere klassen van de middelbare school. Ten behoeve van de praktische vorming van deze leerlingen zijn aan de school een kleuterschool en een g.l.s. verbonden. In een andere vleugel van het gebouw is bovendien nog een grote Middelbare school met Atheneumafdeling ondergebracht, een scholencomplex dus, als in ons land, voorzover mij bekend, niet voorkomt. Van deze 1000 leerlingen — alle meisjes, behalve in de kleuterafdeling, waar tevens jongens worden opgenomen — zijn er \pm 300 intern en dit maakte het gebouw wel uitermate geschikt voor dit congres, want daardoor

konden de deelnemers van buiten — w. o. ook de buitenlandse delegaties — hier, nu de meisjes met Paasvacantie waren, tevens gehuisvest worden.

Voor vele Franse en Belgische collega's betekende dit een zekere herbeleving van hun jeugdjaren „in het pensionaat”, voor mij persoonlijk was het echter een geheel nieuwe beleving. Onwillekeurig dwong zich de vergelijking op met ons kosthuisleven op de Haarlemse Kweekschool van een 40 jaar terug, een periode, die nu al weer tot het verleden behoort. Maar wat een oneindig verschil tussen deze twee werelden en wat moeten het toch ook een verschillende mensen zijn, die in en door deze levensgemeenschappen werden en worden gevormd.

Het congres was verdeeld in een Vlaamse en een Waalse sectie en behalve bij de maaltijden en het logies bleven deze beide steeds gescheiden, zelfs bij de meeste excursies. Ook nu weer bleek, hoezeer deze rampzalige scheiding de Belgen verdeelt. Dit kwam al dadelijk tot uiting, toen op de gemeenschappelijke openingsbijeenkomst de kabinetschef van de Minister de verkorte vertaling van zijn begroetingsrede in inderdaad niet onberispelijk Nederlands voorlas. Felle verontwaardiging bij de Vlamingen, die o. a. geuit werd door één der sprekers, die dit optreden qualificeerde als „pour les Flamands à la même chose”, daarmee een bittere herinnering oproepende aan de eerste wereldoorlog, toen Franse officieren hun opdrachten en bevelen voor de Vlamingen blijkbaar „vertaalden” met deze woorden.

De Vlaamse sectie, waar wij bij waren ingedeeld, stond onder leiding van de Heer Jan Peeters, Inspecteur-generaal van het Vlaamse onderwijs. De „Week” was ditmaal gewijd aan het leesonderwijs en de eerste dag werd besteed aan een uiteenzetting van de wetenschappelijke grondslagen, waarop dit onderwijs dient te berusten. Dit was toevertrouwd aan de Heer Segers en de titel van zijn inleiding: „De physiologie en de psychologie van het lezen” wees er reeds op, dat hij zich niet zou beperken tot het uitsluitend psychologische aspect van het vraagstuk. Het valt te betreuren, dat de tijd voor deze zeer belangrijke voordracht aanzienlijk bekort werd door de openingsformaliteiten en de spreker enkele gedeelten moest overslaan. Juist in de loop van de besprekingen gedurende de volgende dagen bleek hoezeer wetenschappelijke fundering en begripsbepaling nodig zijn: herhaaldelijk toch werd met dezelfde woorden over heel verschillende zaken gesproken.

Het is niet de bedoeling hier een resumé van de verschillende

voordrachten te geven en we zullen ons beperken tot enkele opmerkingen over het gesprokene, en dan vooral tegen de achtergrond van de moeilijkheden, die zich op dit gebied ook in ons land voordoen. De Heer Segers, leerling en vertrouwd medewerker van Decroly, verdedigde het globale leesonderwijs, niet alleen op grond van de bekende overwegingen van Decroly en Degand, maar ook op grond van eigen onderzoekingen, welke laatste in het algemeen tot de conclusie leidden, dat het vooral de factor belangstelling — spontane, echte belangstelling — is, die bij het globale leesonderricht gewicht in de schaal legt. Naast de vele en grote voordelen, die spreker in de globale methode zag, was hij toch niet blind voor de gevaren, die een bepaalde, éénzijdige toepassing met zich mee kán brengen en hij vroeg dan ook wel degelijk een kritische instelling van de leerkracht, een instelling, die een zorgvuldige bestudering van de materie vraagt. Voor het overige moge ik verwijzen naar het reeds eerder in deze kolommen aanbevolen standaardwerk van de inleider; „La psychologie de la lecture” ¹⁾.

De tweede dag was gewijd aan de praktijk van het aanvankelijk leesonderwijs en het was zeker een goede gedachte geweest hier twee zeer uiteenlopende wijzen van werken naast en tegenover elkaar te stellen: een spontane, intuïtieve toepassing van de globale methode, ontdaan van elke gewichtigdoenerij en daarnaast het zakelijke relaas van een meer principiële toepassing volgens de beginselen van Decroly. De vergadering liet niet de minste twijfel aan haar voorkeur, maar daar moet dadelijk aan toegevoegd worden, dat deze voorkeur voor een zeer belangrijk deel — zo niet geheel — bepaald werd door de persoon van de inleider en inleidster. De eerste, de Heer Delefortrie, een eenvoudige, toegewijde schoolmeester, hoofd van een klein schooltje in het Vlaamse land, die met warmte en liefde en een flinke dosis humor sprak van *zijn* kinderen en *zijn* werk, de tweede Mej. Moniez, kantonnale opzienster en van onmiskenbaar Franse afkomst, die haar rede in gebrekkig uitgesproken en niet zelden verkeerdt geaccentueerd Nederlands voorlas, een bijkomstigheid, die al dadelijk de wrevel van vele Vlaamse toehoorders wekte. In haar rede, die weinig persoonlijk had, vertelde Mej. Moniez van haar ervaringen in de school van Mej. Hamaïde, een „rijkeluisschooltje”, waarvan het milieu de meeste toehoorders bovendien volkomen vreemd was. Inderdaad geen gelukkige verdedigster voor Decroly, al konden haar argumenten bij zorgvuldige afweging beter de

¹⁾ Uitg. De Nederlandse Boekhandel, Anvers 1939.

toets der kritiek doorstaan dan die van haar voorganger. Persoonlijk heb ik het voorrecht gehad meerdere malen de school van Mej. Hamaïde te mogen bezoeken en mij kunnen overtuigen van de prachtige resultaten, die zij hier — evenals vroeger op de „Ermitage” — wist te bereiken. Trouwens, wie Mej. Hamaïde vóór de oorlog in Utrecht heeft horen spreken, zal dat zeker niet verwonderen.

Wat de onbevangen toehoorder echter getroffen moet hebben, dat is de enorme verscheidenheid in toepassing, die het globale beginsel toelaat, ook al ging de eerste inleider wel eens over de schreef van het wetenschappelijk verantwoorde.

De Heer Delefortrie begon een 15-tal jaren geleden met globaal lezen, meer op aandrang van de inspectie en als gevolg van het nieuwe leerplan dan uit overtuiging. In z'n hart kon hij eigenlijk niet begrijpen, dat het mogelijk was te leren lezen zonder de letters te kennen. Toen hij echter eenmaal „besloten was de sprong te wagen”, gaf hij er zich ten volle aan. Met uiterste zorg ontwierp hij een kort verhaaltje, dat een eenvoudig voorval weergaf, zoals elk van zijn kinderen uit zijn dorp dat elke dag zou kunnen beleven: het relaas van Rik, die in het donker te bed ligt en dan schrikt van de groene, lichtende ogen van de kat.

Het lesje staat op het bord en wordt dadelijk in zijn geheel voorgelezen, terwijl de juffrouw de woorden een voor een aanwijst. Dit wordt enkele malen herhaald en weldra gaan de kinderen meelesen. Kennen ze het lesje dan uit het hoofd? Neen, want dit meelesen lukt niet zonder het bord. Als ze het hele lesje kennen, worden de woordgroepen omgezet en daaruit nieuwe zinnen en andere verhaaltjes gemaakt. Door kleine veranderingen in de gekende woorden worden ook nieuwe woorden gevormd, bijv. Rik smijt, Paul smijt, Rik en Paul smijten. Het nieuwe woord smijten leest ieder vanzelf en het wordt al gauw een sport de woorden „andere koppen, staarten en buikjes” te geven. Van de eerste dag af aan zijn de kinderen druk doende met lezen; zoals de spreker zelf opmerkt: „we dropen van het globale lezen”. Dit lezen wordt de kinderen echter niet makkelijk gemaakt: afbeeldingen en plaatjes bijv. zijn uit den boze, want ze leiden de aandacht af van het woordbeeld en daarop moet alles gericht zijn. Op het woordbeeld en.... op het contact met het werkelijke leven. „Lezen,” zegt spreker, „is geen verklanken van woorden. We grijpen door de klanken heen naar de betekenis; onder de tekens ligt een mededeling, een vraag, een stuk zieleleven. Dat is het wat de kinderen er uit moeten halen en daarom

moet alles ontleend zijn aan het eigen milieu." „Vermijdt alle kunstmatige leermiddelen: geen kartonnetjes, geen kaartjes, geen plankjes, smijt ze allemaal de deur uit!" „Voor het lezen *leren* wordt dan ook geen enkel boekje gebruikt. Als ge wilt *leren* globaal lezen uit een boekje loopt het vast en zeker verkeerd."

Pas later, als de kinderen de kunst van het lezen machtig zijn, komen de boekjes. Maar niet om „mooi" te leren lezen door eindeloos herhalen, maar om de inhoud op te nemen. „Is een lesje eenmaal goed gelezen, — dat is dus begrepen, — dan kunnen we het niet nog eens lezen en begrijpen. Wordt een lesje klassikaal 3, 4 of 5 maal gelezen, dan zijn het alleen de durvers, die — de meester trotserend — het wagen op de volgende bladzijde te kijken, die écht lezen."

Horen we deze uitspraken, dan bevreemdt het, dat iemand die zózeer oog heeft voor het levende, het dynamische in het onderwijs 15 jaar lang vasthoudt aan één en hetzelfde „lesje" als uitgangspunt van zijn lees- en milieuonderricht. Al voelt hij zelf blijkbaar iets van dit bezwaar, als hij met de hem eigen humor vertelt, hoe één van zijn oud-leerlingen hem dezer dagen aanhield met de vraag: „En meester, slaapt Rik nog altijd?"

Al zouden we niet alle uitspraken van de Heer Delefortrie tot de onze willen maken, er is in dit werk heel veel moois en zeker heel veel aantrekkelijks.

En de resultaten? Door enkele sprekers werd betoogd, dat lezen *leren* vooral gezien moet worden als een groeiproces, als een rijping, waaraan niets geforceerd kan worden. Persoonlijk ben ik het hier volkomen mee eens, maar uit de vergadering kwam heel veel verzet tegen deze opvatting. Dat is goed voor kinderen van diplomaten en andere rijkelui'skinderen, zo betoogde men. Die hebben geen haast. Het volkskind echter moet zijn schooljaren uitbuiten, dat heeft de tijd niet en wij zullen wel degelijk resultaten in de techniek moeten forceren, omdat de ouders hun kind anders van de school afnemen en overplaatsen naar een school, waar het volgens de oude a, b, c-methode eerder uit een boekje leert lezen.

Ook in ons land kennen we deze argumenten en in de onderlinge concurrentiestrijd tussen de scholen worden ze zelfs met succes als wapens gebruikt. Het zou struisvogelpolitiek zijn dit te ontkennen, maar op den duur zullen vele ouders toch *leren* inzien, dat een schijnbare achterstand uiteindelijk kan verkeren in een grote voorsprong en op het eindresultaat komt het toch aan. Maar voor deze ongeduldige ouders — én leerkrachten —

behoeft het globale lezen geen bezwaar te zijn. Integendeel! De resultaten van deze collega tonen dit aan, want op het einde van het eerste kwartaal kunnen al zijn leerlingen werkelijk lezen, d. w. z. ze kunnen elk lesje — onverschillig lengte en samenstelling — lezen, mits de tekst begrijpelijk is. Dit laatste is de enige voorwaarde, overigens een volkomen logische en aanvaardbare voorwaarde.

Spreeker gaf daarna een kleine demonstratie en reeksen uitslagen van leestests met zijn leerlingen, uitslagen, die aantoonde, dat de kinderen op deze manier niet alleen vlugger leerden lezen, maar over het algemeen ook heel goed begrepen, wat zij lazen. Bij een mondeling betoog zijn dergelijke cijfers over het algemeen moeilijk op hun juiste waarde te beoordelen en persoonlijk ben ik ook geen bewonderaar van dit streven naar vlugheid. Maar in alle geval werd hiermede aangetoond, dat het globale lezen niet onvermijdelijk minder vlug tot resultaten leidt en het betoog van de Heer Delefortrie wekte ook daarom grote belangstelling.

Natuurlijk kwam ook de vraag naar voren, hoe en wanneer de afzonderlijke letters geleerd worden, de vraag, die in onze Nederlandse literatuur meer dan één andere het probleem van het globale lezen beheerst. „Daar maken we ons niets druk over,” was het antwoord van de Heer Delefortrie. Na korte tijd blijken alle kinderen de letters zonder opzettelijke oefening in de gaten te hebben. De spreker onderzocht dit door een woordje als „bal” te laten lezen. Dan veegt hij de l weg. „Wat staat er nu?”

„Ba.”

„Juist.” Dan de a weg. „En wat staat er nu?”

De één antwoordt bé en heeft dat waarschijnlijk thuis of van een kameraadje geleerd. Een ander zegt be, met toonloze e. Weer anderen persen de lippen op elkaar in de b-stand, maar zonder geluid te geven. Ze kijken half lachend, half verlegen en weten blijkbaar met het geval geen raad, maar... het letterbegrip is er!

Zo zouden we nog heel wat uit dit betoog kunnen aanhalen, maar het bovenstaande typeert voldoende de strekking. Om feitelijkheden, om details gaat het hier trouwens niet en dat was het ook niet, waardoor deze spreker zózeer zijn gehoor wist te boeien, dat zijn inleiding tot een van de hoogtepunten van het congres werd.

Deze belangstelling trof veeleer de persoon van de spreker. Zo goed als in ons land ontbreekt ook in België bij een groot deel van de leerkrachten nog altijd het vertrouwen in de prac-

tische uitvoerbaarheid van al deze „nieuwlichterij”. Dat is allemaal heel mooi op papier en misschien uitvoerbaar in uitzonderlijk gunstige omstandigheden, zo oordeelt men; voor de doorsneeonderwijzer moet het uitlopen op teleurstelling en mislukking. Maar hier stond nu zo'n doorsneeonderwijzer en met een grote klas doodgewone arbeiderskinderen had hij het niet alleen klaargespeeld, maar nog prachtige resultaten behaald ook. En met een bevrediging in dit eigen werk als nimmer te voren.

Het belang van deze getuigenis lag voor mij voor een groot deel in het feit, dat deze collega de durf had gehad te breken met het oude en vertrouwen te stellen in eigen capaciteiten én in de zelfwerkzaamheid van het kind. Een vertrouwen, dat in het bijzonder onze Nederlandse schoolmeesters zozeer ontbreekt, gewend als ze zijn vóór alles „de methodische weg” te volgen, daarbij vergetende dat hun methodische weg vaak lijnrecht ingaat tegen de psychogenese van het kind, dat dan meer leert ondanks dan dank zij „de” methode. Het is dit vertrouwen, dat de onderwijzer in de eerste plaats behoeft en het is daarom, dat ik het waag zoveel aandacht te vragen voor dit van alle wetenschap gespeende betoog. Aan wetenschappelijke rechtvaardiging van het globalisatieprincipe heeft het waarachtig niet ontbroken en het wordt nu hard tijd, dat er eens wat gedáán wordt. Zelfs al zouden daar fouten bij gemaakt worden, want het is toch ook bij onderwijs en opvoeding zo, dat men beter een fout in eigen werk kan maken, dan gedachteloos dat van andere copiëren.

Makkelijk is het niet, dat nieuwe, voor geen van ons allen. En ik moet dan denken aan de bekentenis van Alice Descoedres, toen zij — nu al weer twintig jaar geleden — schreef: „Hoe vaak ben ik, wanneer ik nieuwe wegen wilde inslaan, daarvan door schoolse overwegingen teruggehouden of teruggevoerd tot de oude beproefde paden!”

Dat vasthouden aan het oude, we kennen het allen en tijdens de gedachtewisselingen in Brussel kwam het steeds weer — openlijk of bedekt — naar voren. Op zeker ogenblik kreeg ik zelfs het gevoel, of niet bij een deel van de leerkrachten een latent lijdelijk verzet aanwezig was tegen *alles* wat nieuw is en wat hun zou kunnen wegdringen van die oude, beproefde paden. Dat was toen een opponent meende te kunnen aantonen, dat de methode Hoogeveen met zijn leesplaat toch ook uitging van het milieu van het kind en door daar het „normaalwoord met zinsbetekenis” uit te halen, eigenlijk de best denkbare globale methode was! Wij kennen dat geluid in ons land ook: hebben we

zelfs niet al jarenlang een „globale methode”, die — natuurlijk gebaseerd op Decroly — deze geniale gedachte nog verder uitwerkt en er kans toe ziet met behulp van nieuwe namen voor de kat en de hond en de kikvors e. d. zomaar elke willekeurige letter en elke willekeurige lettergreep de betekenis van een zin te geven! De faam van deze vondst was blijkbaar nog niet tot België doorgedrongen, want van alle kanten kwamen de instemmingen met deze Hoogeveenverering: het was a. h. w. een bevrijding, dat men het verlossende woord gevonden had om het oude vertrouwde zodanig te rehabiliteren, dat men het met goed fatsoen als up to date kon handhaven.

Ongetwijfeld heeft de dwang van 1936, toen het nieuwe leerplan zonder voldoende voorbereiding in werking trad, mede deze weerstand gewekt en daarom is het een goede gedachte geweest na de oorlogsjaren, die ook voor de Belgen jaren van stilstand — en dus van achteruitgang — waren, deze „Paedagogische Weken” te houden om grote groepen van leerkrachten meer vertrouwd te maken met de grondgedachten van het nieuwe.

In een persoonlijk onderhoud met de Heer Inspecteur Generaal had ik gelegenheid deze over een en ander zijn mening te vragen. De Heer Peeters was van oordeel, dat het leerplan inderdaad hoge, zeer hoge eisen aan de leerkrachten stelde, maar, zo zei hij „ik ben er in alle objectiviteit van overtuigd, dat we nu stukken verder zijn dan in 1945.” Een herziening van het leerplan is in voorbereiding; het zal wat meer aangepast worden aan de behoeften van het ogenblik, maar de beginselen van 1936 zullen zeker niet worden aangetast en in het bijzonder zal de nadruk blijven liggen op de grote waarde van de milieustudie als uitgangspunt voor het onderwijs.

Onder de leerkrachten is een enquête ingesteld, en het blijkt dat hun bezwaren zich voor een zeer belangrijk deel richten tegen het vage van het huidige leerplan. Getracht zal worden hieraan tegemoet te komen door enkele onderdelen duidelijker te omschrijven en door elders door voorbeelden de bedoeling van bepaalde gedachten scherper in het licht te stellen. Ook in dit opzicht ziet men dus in België eenzelfde tendenz als ten onzent: immers ook hier vraagt men niet om leidende principes, maar om exacte aanwijzingen, liefst in de vorm van uitgewerkte handleidingen en methodes. In België tracht men dan ook naast de nieuwe methoden, die op allerlei gebied verschijnen, de oude methodes aan te passen aan de nieuwe opvattingen. „De invoering van het nieuwe leerplan heeft de handboekenplaaq niet

noemenswaard bestreden, nog minder bezworen," zo meent de Heer Peeters. Dit was wel degelijk een van de bedoelingen van de Heren Roels en Jeunehomme, de beide auteurs van dit leerplan. Ook de nieuwe Inspectie betreurt deze mislukking, maar zolang men niet tot staatspaedagogiek wil vervallen kan in deze niets verboden of van bovenaf opgelegd worden en blijft de enige weg het wekken van beter inzicht bij de leerkrachten. Anderzijds zullen ook de normaalscholen het hunne hiertoe hebben bij te dragen door vooral aandacht te schenken aan de eigenlijke vakopleiding — de stielvorming — van de toekomstige leerkracht.

De Heer Peeters ziet o. a. in de schooldrukkerij een deugdelijk wapen ter bestrijding en ter vervanging van de boekjes. Ook dit onderwerp kwam op het congres ter sprake en het bleek, dat België ons in dit opzicht — vooral wat de Waalse scholen betreft — veel voor is.

Een ander middel om de onderwijzer te dwingen zich te bezinnen op zijn dagelijkse taak in de klasse ziet men in België in het z.g.n. klassedagboek, dat voor iedere leerkracht verplicht is. Dit noodzaakt de onderwijzer elke dag opnieuw te voren een werkplan op te maken en bij de tamelijk menigvuldige bezoeken van de Rijksinspecteurs wordt dit dagboek door hen gecontroleerd en afgetekend. De onderwijzer is niet verplicht onder alle omstandigheden dit vooropgezette werkplan uit te voeren: zijn er belangrijke incidentele gebeurtenissen, dan mogen — eigenlijk moeten — deze aan de orde gesteld worden. Maar ook hiervan moet dan in het dagboek aantekening gehouden worden. Naast dit voor het hele land verplichte dagboek eisen sommige gemeenten ook nog van iedere leerkracht een gedetailleerd weekplan, sommige — o. a. de gemeente Gent — zelfs een dito maandplan. Inderdaad kán dit de leerkracht dwingen tot bezinning op zijn werk en in de besprekingen werd dit dagboek telkens genoemd. Maar ook dit kan m. i. moeilijk van bovenaf opgelegd worden. In België is het in een andere tijd zo gegroeid en voorzover mij gebleken is, wordt dit door de leerkrachten vrij algemeen als nuttig en wenselijk aanvaard. De pogingen in deze richting indertijd in ons land ondernomen — o. a. te Amsterdam — ondervonden echter zo weinig medewerking van de zijde van de leerkrachten, dat ze blijkbaar niet zijn voortgezet.

De verdere inleidingen betroffen nog het stillezen — zwijsend lezen, zoals men het liever noemde — en de waarde van het kinderboek. Vooral dit laatste onderwerp, dat door de Heer Jan Peeters

— zelf een bekend en erkend kinderschrijver — werd ingeleid, was zeer belangrijk en boeide van het begin tot het einde, zowel door zijn uitvoerige documentatie als door zijn enthousiaste voordracht. Plaatsruimte laat niet toe dieper op dit onderwerp in te gaan: alleen zij vermeld dat de inleider niet alleen pleitte voor veel en goede kinderboeken in de school, maar ook voor de noodzaak, dat de klassebibliotheek tot een wezenlijk eigen bezit van de klasse wordt, een bezit, dat de kinderen zo spoedig mogelijk zelf moeten leren beheren en dat daartoe steeds tot hun beschikking staat. Dit laatste kan o. a. door in de klasse een rustig leeshoekje in te richten, waar de leerlingen zich met een boek kunnen terugtrekken, als ze klaar zijn met een of andere opdracht of taak.

Inderdaad ligt hier een belangrijk stuk sociale opvoeding en als de school het kind zover weet te brengen, dat het zich een goed boek weet te kiezen en daarvan weet te genieten, dan heeft het leesonderwijs zo niet aan alle, dan toch aan een van zijn voornaamste opgaven voldaan.

DE VERNIEUWING VAN DE LERAAR ¹⁾

DOOR

J. H. SCHOUTEN

Er zijn van die woorden, die onder een bepaalde situatie inslaan, een tijdlang geesten en harten bezighouden, om al gauw hun fascinerende kracht te verliezen en niet meer dan een verveeld schouderophalen of nauwlijks onderdrukt geeuwen tot gevolg te hebben. Zo is het m. i. met het woord: *onderwijsvernieuwing* gegaan. Velen die in de oorlogsjaren meenden, dat de vrede of de toestand die als zodanig moet gelden, „een nieuwe lente en een nieuw geluid” zou brengen, droomden van een geheel nieuw onderwijs, dat dus op essentiële punten van het vorige zou verschillen. Ze ontwierpen (op papier) nieuwe scholen, nieuwe regelingen en nieuwe methodes, en moesten al gauw tot de pijnlijke ontdekking komen, dat hun hooggestemde idealen niet verwezenlijkt werden. Nog niet verwezenlijkt werden, zeggen de optimisten. Nu hebben deze vernieuwers mijn volle sympathie: zij bewaren het onderwijs voor verstarring, en vormen een

¹⁾ Lezing gehouden op 3 Maart 1951 voor de leerlingen van de School voor Taal- en Letterkunde.

stimulans, om telkens ons te bezinnen over andere mogelijkheden.

Wanneer ik het goed zie, zijn er bij het onderwijs drie factoren van belang:

1. *De leerlingen.*

Zij zijn altijd nieuw. Elk jaar komt er een schare twaalfjarigen op onze middelbare scholen, stotend, stoeiend en aan elkaar plukkend, sommigen brave zwoegers, anderen zonder belangstelling voor éniġ onderwerp, dat buiten voetballen, de bioscoop, de beeldroman en de bonte Dinsdagavondtrein ligt. Hoewel ik, in 't bijzonder van de laatstgenoemde, een bij uitstek eminente cultuurprestatie, niets onvriendelijks wil zeggen, moeten we toch constateren, dat onze scholen ook op andere gebieden van de menselijke geest interesse willen wekken.

2. *de leraar*, daarover straks meer.

3. *de wettelijke regeling.*

Nu wil het mij voorkomen, dat de meeste vernieuwers hun belangstelling vooral op het derde punt gericht hebben. Inderdaad is ons onderwijs verintellectualiseerd, inderdaad worden er nog steeds heel wat kinderen verschroeid op de Molocharmen van het beeld der algemene ontwikkeling, inderdaad behoeft de tegenwoordige regeling dringend verandering. Het aantal van de plannen groeit nog steeds, verschillende die in de vakbladen zijn gepubliceerd, andere die binnen de docentenkamers blijven. Voortreffelijk. Als u zoudt menen, dat ik aan die plannen een nieuw zou willen toevoegen, zó gedurfd en origineel van opzet, dat daarmee alle bestaande moeilijkheden omtrent aansluiting L.O. en M.O., zitten blijven, spieken enz. met één slag zouden worden weggenomen, moet ik U teleurstellen. Of ik van een betere, soepeler wettelijke regeling dan niets verwacht? Ongetwijfeld. Maar de zolders van de deftige herenhuizen aan de Prinsessegracht, waarin ons Ministerie van Onderwijs is gehuisvest, kraken reeds van de wetsontwerpen en zaakkundige adviezen, die daar zijn opgeborgen. Wat al gehouden vergaderingen, zwaarwichtige discussies, zorgvuldig opgestelde memoranda, decennia lang. Neen, ik verwacht het niet in de eerste plaats van wettelijke voorzieningen: als we daarop moeten wachten, zullen velen onzer wel vóór dit tijdstip gepensionneerd zijn.

Er komt nog iets bij.

De beste vernieuwingsvoorschriften blijven zonder nuttig effect, als ze geen geschikte voedingsbodem vinden. Misschien kent U 't verhaal over Prof. Hartmann, vroeger classicus aan de Leidse universiteit. Deze hoogleraar was tegen nieuwigheden op

technisch gebied, verzette zich althans tegen electricch licht in zijn huis. Tijdens een van z'n vacantiereizen werd het toch aangelegd. „Nu professor, hoe bevalt 't electricch licht?” vroeg men hem kort daarna. „O prima”, was 't antwoord, „'t is heel gemakkelijk om de lucifers voor de petroleumlamp te vinden”. Deze geschiedenis zou symbolisch kunnen zijn voor sommige leraren. Plus ça change, plus ça reste la même chose. Dat zulke leraren voortreffelijke kennisbijbrengers kunnen zijn, staat buiten kijf. Of ze geschikt zijn als geestelijke leidlieden in onze zich snel veranderende tijd, is een tweede kwestie.

Daarom wilde ik niet beginnen bij de vernieuwing van schoolorganisatie — hoe gewent die ook is — of van methode, maar bij onszelf. Wij, de leraren, moeten vernieuwd worden. Deze uitspraak kan ik toepassen op ons docentencorps als geheel, en op onszelf als enkelingen. Beginnen we bij het eerste. Misschien denkt een enkele van U glimlachend aan het gebruik, dat op een van de eilanden in de Stille Zuidzee voorkomt. Elk jaar worden de oudste bewoners gedwongen, in de hoogste kokospalmen te klimmen. De jongelui schudden dan de boom zó lang onder de kreet: De vrucht is rijp, de vrucht is rijp, tot er een naar beneden valt. Die wordt opgegeten. Wie kans ziet, in de top te blijven zitten, mag nog een jaar leven.

Nu ligt het me ver, een dergelijke gewelddadige selectie van ons lerarencorps voor te stellen, niet alleen omdat de Betuwse kersebomen te weinig valhoogte bieden, maar ook omdat ik aan de doeltreffendheid van deze methode niet geloof. Een collectieve vernieuwing is wellicht ook langs minder revolutionaire weg te verkrijgen.

Voorop ga een goede selectie. Of de psychodiagnose — die méér omvat dan alleen een psychotechnisch onderzoek — hierbij in de toekomst goede diensten kan bewijzen, moeten we afwachten.

Is er via de opleiding op de lange duur niet een zekere vernieuwing mogelijk? Zou deze niet het geestelijk klimaat kunnen voorbereiden, waarin de vernieuwingsplant kan gedijen? Ongetwijfeld.

Wat de universiteit in deze richting doet — of nalaat — kunt U 't beste horen uit de woorden van twee academische docenten.

In een posthuum verschenen artikel zegt Prof. van der Leeuw: „Sommige faculteiten handhaven met grote hardnekkigheid haar „wetenschappelijk” peil, ook wanneer dat met de opleiding niets te maken heeft en deze slechts in de weg staat. Zo worden te onzent a.s. leraren nog steeds opgeleid tot philologen of historici.

Een „vakopleiding”, die met een vak alleen in de strikt wetenschappelijke, van elke samenhang met de maatschappij gespeende te maken heeft. De universiteit m. a. w. is niet van onze tijd, maar van minstens drie: school der geleerdheid, vakschool en utility-inrichting.”¹⁾

„Maar ze zijn geenszins utility-inrichtingen en nog lang niet vakscholen, maar worden nog steeds geregeerd door een wetenschapsbegrip, dat in essentie reeds lang voorbij is, maar waaraan ieder, van de philoloog tot de physicus, zich angstvallig vastklampt, uit vrees geheel te loor te gaan. Het is dat van de „science pour la science”. En wij gaan rustig voort, fabrikanten chemisch of anders op te leiden zonder aan hun fabriek d. w. z. het mensencomplex, waarmee zij te maken hebben, de minste aandacht te schenken”²⁾. Tot zover Prof. van der Leeuw. Ik zou de laatste zin in zijn geest ook als volgt kunnen lezen: we gaan rustig voort, leraren op te leiden, zonder aan hun leerlingen, d. w. z. het mensencomplex, waarmee zij te maken hebben, de minste aandacht te schenken.

Het oordeel van Prof. Langeveld³⁾, hoogleraar aan de universiteit in Utrecht, komt ongeveer met dat van Prof. van der Leeuw overeen. In een recente publicatie zegt hij het volgende: „De leraar kreeg en krijgt een soort universitaire opleiding, die een voorbereiding op een zelfstandige verhouding tot het kulturele en sociale leven niet alleen niet nastreefde, maar zelfs beneden haar waardigheid achtte, ofwel ze als automatische vrucht van haar puur-positivistische kennisvermeerdering postuleerde.

De universiteiten — of althans en met name de faculteiten van de letteren en wijsbegeerte — verzetten zich tegen de gedachte, een leraarsopleiding te moeten inrichten. Het versterkt de overtuiging dergenen die menen, dat de universiteit in 't geheel niet de plaats is, waar leraren opgeleid moeten worden, maar dat deze geschieden moet aan andere instituten”. In dit verband noemt Prof. Langeveld de R.K. Leergangen in Tilburg en onze school. „Ze zijn”, zo zegt hij, „geen middelbare-akten-cursussen in de gewone zin van het woord: ze zijn solide en permanente studiecentra met een eigen gestalte en met gebleken verantwoordelijkheidsgevoel. Als de universiteiten dan bezwaren zien in de emancipatie van dgl. instituten, omdat ze onvoldoende garantie zouden bieden voor een „wetenschappelijk niveau”, laten ze dan

¹⁾ Wending. Januari 1951 blz. 607. ²⁾ t. a. p. blz. 610.

³⁾ Verkenning en verdieping - Purmerend 1950 blz. 219.

aan die „niet zo bar wetenschappelijke opleidingsinstituten" de taak maar overlaten, waarvoor ze zichzelf te deftig en de wetenschap te hoog vinden, en laten ze dan maar voluit en ongehinderd wetenschappelijk wezen".

Tot zover Prof. Langeveld. Omdat onze school hier zelf enigszins partij in 't geding is, wilde ik op deze controverse niet verder ingaan, maar heb U alleen laten horen, dat ook van universitaire zijde een zekere onbevredigdheid met de huidige toestand begint op te komen. Hier is het mijn doel, over de leraar *in functie* te spreken, in 't bijzonder over hem, die wat langer voor de klas staat. Ook voor de jongeren onder U is het misschien weldadig eens te horen, hoe een ouder collega zoals ik nog dagelijks voor allerlei moeilijkheden staat. Ik spreek dus niet over collectieve, maar over individuele vernieuwing.

Hoe is de zaak op 't ogenblik? De leraar, die op theoretische wijze is voorbereid voor zijn taak, maar met wiens praktische opleiding nagenoeg geen rekening is gehouden, komt voor een troep schooljongens, die in de voor indrukken ontvankelijkste periode van hun leven hebben kennis gemaakt met honger, kou en duisternis, met slavernij en doodsgevaar. Zulk een kudde krijgt hij onder zijn hoede. Als hij wat ouder is, wanneer zijn jeugd, zoals bij mij, ligt vóór de eerste wereldoorlog, het tijdvak van de burgerlijke zekerheden, en als hij geestelijk niet is meegegroeid, meeveranderd is, zal hij moeite hebben, met deze jeugd levend contact te krijgen.

Wat dan? Hij kan toch niet omgebakken worden tot een oorlogs product, kan niet zoals Starings Annette een verjongingskuur doormaken met al de fatale mogelijkheden daarmee verbonden? Neen. Maar hij moet vernieuwd worden of zich vernieuwen.

Dit gaat maar niet vanzelf.

Ons beroep is zo veilig ¹⁾: we hebben een salaris, al is 't niet hoog, we kunnen niet ontslagen worden, wanneer we 't niet al te bont maken. Of we studeren voor onze lessen of elk jaar dezelfde plaat afdraaien — niemand die er zich om bekommert. En na veertig jaar van hele, halve of kwart plichtsbetrachting krijgen we pensioen. Maatschappelijk risico dragen we niet — daarom zijn we menigmaal niet ondernemingslustig, te weinig vitaal, of staan we náást het eigenlijke leven. 't Gevaar van ons werk is, dat we routinemensen worden, die, zeker, ons werk

¹⁾ Zie Langeveld: Verkenning en verdieping blz. 117.

redelijk doen, met de regelmatigheid van een uurwerk, maar dat we afstompen voor de kinderen. Dat we 't waakzame oog verliezen voor de moeilijkheden van iedere leerling apart. Dat we alleen een grauwe beweeglijke massa voor ons zien, maar ons niet bewust blijven van de onherhaalbaarheid, de „Einmaligheid”, van ieder kind afzonderlijk. We krijgen routine met onze leerboekjes, routine met onze leergewoonten. Critiek horen we evenmin als waardering. Als de kinderen ons critiseren, wordt dit gequalificeerd als brutaliteit en leggen we de schreeuwers met een machtwoord het zwijgen op, onze zelfcritiek slaapt in en daarmee onze zelfherziening, die toch elke dag weer nodig is. We verliezen de spanning uit ons leven. De rek gaat er uit. Elastiek wordt dan weggegooid, maar wij blijven in functie, wij blijven omgaan met kinderen, voor wie het hele leven nog spanning is, een slingeren tussen de uitersten, een groot, boeiend, spannend, misschien gevaarlijk avontuur. Voor ons is dit avontuurlijke er al lang af — misschien hebben we door gebrek aan levensmoed het nooit recht aangedurfd. En we hebben soms de euvele moed, met een zekere hooghartigheid te spotten met die overspannen jeugdromen. In zijn *Marginalia* spreekt Dirk Coster over de levenden en de levenlozen. Zou hij met de laatsten misschien de mensen bedoelen, die biologisch weliswaar nog bestaan, maar wier spanningloos leven elke veerkracht mist?

En daarom is het zo nodig voor ons, dat we vernieuwd worden of ons vernieuwen.

Hoe is dat mogelijk?

Verskillende factoren wilde ik kort bespreken.

Een van de belangrijkste is de godsdienstige. Daardoor kan dagelijks ons leven vernieuwd worden. Het kan gevoed worden uit een onzichtbare krachtbron, die onuitputtelijk is.

Een tweede is ons gezin. U houdt me ten goede, dat ik dit in de eerste plaats zie van de zijde van de man. De opvoeding, die een vader door zijn kinderen krijgt, is voor de eerste uitermate heilzaam, hoewel niet zelden pijnlijk. Voorwaarde is, dat hij die opvoeding accepteert. Als de vader het subject, het kind object van de opvoeding is, moet die bijna zeker mislukken. Omgekeerd evengoed. Maar er moet de voortdurende wisselwerking zijn van subject en object; vader en kind zijn afwisselend beide. Hij moet open staan voor de lessen, die z'n kinderen hem geven. Of hij zich dan door een eigenwijs knulletje, dat zijn naam draagt, moet laten kapittelen? Natuurlijk niet. Laat ik een klein voorbeeld geven. Verscheidene jaren geleden was er thuis van een

of andere versnapering voor mij niets meer over. Ik was daarover wat onstemd en liet dat helaas ook merken. Zo'n beetje de gekrenkte, die moppert: O, jullie hebt alles opgegeten. M'n vijfjarig dochtertje zei: Wat gek . . . voor een vader! Met andere woorden: een klein kind mag zo iets doen, een vader moest boven dergelijke kleinigheden staan, van die wordt een behoorlijk niveau verwacht.

Op school heb ik, als ik bijna over een strohalm struikelde, me dikwijls voorgehouden: Wat gek — van een leraar! Ik moet toch niet op 't zelfde niveau staan als mijn leerlingen.

Wanneer een vader z'n eigen kinderen in de klas heeft — wat zowel voor- als nadelen meebrengt — moet hij strikt onderscheiden, wat hem als vader en wat hem als leraar ter ore komt. Ziet hij daartoe geen kans, dan verbeurt hij 't vertrouwen van zijn eigen kind en maakt diens positie in de klas onmogelijk. Over de moeilijkheden met z'n collega's, die heel groot kunnen zijn, spreek ik nu niet, omdat die niet bij ons onderwerp behoren. Maar de onbarmhartig rake critiek van zijn kroost kan hem een goede stimulans voor zelfcorrectie zijn.

Daar vertel ik in de les een mopje, dat al 15 jaar lang proefhoudend is gebleken. 't Is niet kersvers — toegegeven — maar 't komt met de regelmatigheid van dorre blaren in de herfst altijd precies te pas bij deze les — wat is er dus tegen het nog eens te lanceren, vindt U niet? Je moet je les toch interessant maken? En daar zit op de achterste bank mijn 14-jarige zoon, schudt meewarig z'n hoofd, en maakt een gebaar met z'n duim als het publiek in de Romeinse arena, wanneer er een gladiator moest afgemaakt worden. Zó ontstellend weinig respect voor een geestigheid van zó eerbiedwaardige leeftijd!

Aan tafel thuis hoor ik: „Nou, Paps, als je niets anders weet dan zulke melige mopjes, kan je beter niets zeggen. En dan moet je vooral de klas niet rondkijken om te wachten of er misschien iemand lacht”. U ziet — niet alleen de voorraad geestigheden moet van tijd tot tijd vernieuwd worden, maar de onuitgesproken wens naar een stil applaus is ook ongepast. Och ja — denk ik — ben ik zó zeer m'n eigen schooljongenstijd vergeten? We hadden een leraar, paedagogisch een prul — ik vind dat ik 't honderdmaal beter doe dan hij — van wie wij precies 't zelfde zeiden als m'n zoon nu van mij. Jongens uit hogere klassen — we woonden in een internaat, waren dus 24 uur per etmaal bij elkaar — hadden ons een preciese lijst van de flauwiteiten gegeven, en de hoofdstukken, waarbij ze successievelijk werden gedebiteerd. Zodra de leraar

't begin had gezegd — we konden meestal de pointe niet afwachten — geraakte de klas in daverende feeststemming. Iedereen was blij, in de ongelooflijk saaie les een verzetje te vinden. Op één na — de jongen naast me, die in ernstig nadenken verzonken, strak zat te kijken tot de klas was uitgejoeld. Dan sprong hij op met de kreet: Nee maar, wat een leuke mop — ik had hem niet zo gauw begrepen — sloeg zich op z'n dijen, lachte luidkeels, en zweepte de klas op tot nieuw enthousiasme. Nee — 't is nog zo gek niet, eigen kinderen in de klas te hebben voor je vernieuwing als leraar. Eén ding is daarvoor onmisbaar: de leraar moet zich willen veranderen, als dit nodig is. Wanneer hij de bourgeois satisfait, l'homme arrivé is, de man die het weet, en nu zijn object, de klas, wel zal modelleren naar zijn ideën, dan is de toestand bij voorbaat uitzichtloos. Hij moet niet alleen subject, maar bij tijd en wijle ook object willen zijn.

Deze situatie is er vanzelf in 't sport- en clubleven. Wanneer we met voetballen, tennissen of hockeyen onze man staan, en zonder een àl te mal figuur te slaan, kunnen meedoen, des te beter. Slaan we een mal figuur, dan is dat ook helemaal niet erg, wanneer we dat maar sportief weten te „nemen”, en niet bij zulk een — totaal misplaatste — gelegenheid de docent uithangen. Een sportieve houding, niet alleen bij actieve sportbeoefening, maar vooral ook bij ons gedrag in de klas, wordt stilzwijgend — en terecht — van ons geëist. De kinderen waarderen het enorm, als we belangstelling tonen voor het clubleven. Als we op hun vergaderingen komen, als medewerker of toeschouwer aanwezig zijn bij een tennismatch, een gezellig deelgenoot zijn bij een trip, zien ze, dat wij interesse hebben voor de dingen, die hun het naaste liggen omdat het de dingen zijn, die zij zelf doen. Vijf en dertig uur per week moeten zij zich verdiepen in de dingen die ons interesseren; laten wij enkele uren per maand eens afdalen — of misschien opstijgen — in hun belangstellingswereld.

Over de wisselwerking tussen subject en object nog het volgende: Een chirurg, die een patient opereert, is het subject, en de zieke is het object. Daar wordt iets mee gedaan, voor z'n bestwil, om een klassieke uitdrukking te gebruiken, maar hij is passief. Zo is het met een klas niet. Een leraar doet iets met een klas, maar omgekeerd ook een klas met een leraar. We moeten ons hierin niet maar noodgedwongen schikken, maar het echt ook willen. In 't begin gaat dat nog: op ieder leraar maken de eerste klassen, die hij aan een school had, de meeste indruk; daarvan kent hij — ook jaren later — nog ieder kind. Later wordt het dikwijls een in

elkaar vloeiende massa, waarvan hij zich slechts enkelen herinnert, en ook die niet meer in de samenhang van hun jaargang.

Maar — aanvaardt een leraar, die twintig, dertig jaar voor de klas staat, die wisselwerking nog? En toch is ze nodig, om het aantal paedagogische blunders enigszins te reduceren (ze geheel te voorkomen is onmogelijk). Wie een façade van eigen volmaaktheid opricht, en zich daarachter veilig en onaantastbaar voelt, maakt elke vernieuwing van zichzelf daardoor onmogelijk. De diepste reden van deze perfectiefaçade is de angst — we durven het avontuur van de dagelijkse wisselwerking niet aan, omdat die er ons toe noopt, ons zelf permanent te herzien. Als ik over die wisselwerking spreek, kan ik misschien 't beste beginnen met een zeer moeilijk en teer onderwerp, dat toch m. i. in dit verband niet geheel ongenoemd mag blijven, omdat het samenhangt met de diepste lagen van onze persoonlijkheid, nl. de sexueel-erotische. Wij leraren moeten levende mensen zijn, geen mummies. Mensen van vlees en bloed, die een warme persoonlijke verhouding hebben tot onze leerlingen. Maar niet *te* warm, niet *te* persoonlijk. We moeten aan de ene kant in kunnen gaan op ieders eigen moeilijkheden, het moet voor *ieder* kind zijn alsof we voor hem alleen klaar staan, en tegelijk moet er een zekere onpersoonlijke liefde zijn, die voldoende distantie bewaart. Ons leraarscheepje loopt gevaar, te pletter te stoten op de harde klippen van de Scylla, maar ook om verzwolgen te worden door de kokende golven van de Charybdis. De verhouding leraar-leerling is een vertrouwenskwestie, even goed als die van een arts tot z'n patienten, van een geestelijke tot z'n catechisanten. En daarom is ze zo mooi en zo moeilijk. Nu kunnen we, zonder zelfverheffing, maar met grote blijdschap constateren, dat het Nederlandse lerarencorps (even goed als dat van artsen en geestelijken) zich dit vertrouwen ten volle waardig toont. De verhouding is vrolijk, natuurlijk, zuiver, zakelijk in de beste zin van het woord. Bij sport en schoolvoorstellingen, bij werkweek en kamperen kunnen de leraren als mentoren optreden, zonder dat dit de juiste verhouding ook maar enigszins schaadt. En de weinige verdrietige uitzonderingen kunnen slechts deze regel bevestigen.

Toch geloof ik, dat in deze richting voor ons, leraren, althans voor velen van ons, gevaren liggen en dat deze gezonde verhouding er niet altijd vanzelf is, maar door veel strijd verkregen wordt.

Zoeven sprak ik over een onpersoonlijke vriendschap — inderdaad lijkt dit een *contradictio in adjecto*. Maar wanneer wij

een àl te sterke voorkeur b.v. voor een van de grotere meisjes bij ons zelf constateren, wanneer onze rondfladderende gedachten zich met haar meer dan normaal bezig houden, onze fantasiën daaromheen zweven, en wij niet graag zouden willen, dat deze op een wit scherm geprojecteerd werden, dan is dit een aanmaning voor ons, voorzichtig te zijn. We kunnen 29 kinderen van onze klas gerust apart helpen, na schooltijd of thuis, alleen de 30ste niet: we weten dat zelf wel. Hoe schikken we de omstandigheden? Of iemand een verkeerde stap doet, „valt”, als ik dat woord mag gebruiken — och, daar kan hij misschien weinig aan doen. Maar wèl had hij in zijn macht, de omstandigheden zó te leiden, dat ze die „val” mogelijk maakten en begunstigden. Ik weet niet precies, wat de bede: Leid ons niet in verzoeking, betekent, maar ik vertaal het zo: Breng ons niet tegen onze wil in een situatie, waartegen we geestelijk niet zijn opgewassen. Maar als we die situatie zelf scheppen?

Ze kan volkomen onverwacht komen: als een rector een snikkend meisje bij zich krijgt en hij haar wil troosten, is dat voortreffelijk, maar laat hij de schrijftafel er tussen laten — ook rectoren zijn niet onkwetsbaar.

Bij het bovenstaande heb ik gedacht aan de verhouding van de leraren tot de oudere meisjes. Er zijn ook andere spanningen mogelijk. Er zijn leraren met een latente homoseksuele inslag, waaraan ze om religieuze, sociale of morele redenen geen praktisch gevolg geven. Het zijn meestal zedelijk nauwgezette mensen, voor wie echter het nauw contact met bepaalde jongens een gevaar betekent. Zulke collega's kunnen een zeer heilzame invloed uitoefenen, als ze hun contact ook in hun fantasie geheel zuiver houden. Maar grote voorzichtigheid, vooral bij kamperen, is voor hen vereist. En laten ze in de klas de jongens niet boven de meisjes voortrekken.

Weer een andere situatie is de half moederlijke verhouding van een oudere lerares tot bepaalde grotere jongens, die van haar kant soms ietwat dweepachtige vormen kan aannemen. De leerlingen staan gauw klaar, dit „bespottelijk” of „idiot” te vinden. Wie in dit opzicht niet geheel vrij uit ging, is dit op later leeftijd meestal „vergeten”. Nietzsche, psycholoog bij uitstek, heeft lang voor Freud deze verdringing aldus geformuleerd: „Dit heb ik gedaan, zegt mijn geheugen. Dat kan ik niet gedaan hebben, zegt mijn trots. En het geheugen geeft toe”.

Het bovenstaande zeg ik niet, om op Freudiaanse wijze overal naar sexuele beweegredenen te zoeken, maar Nietzsche

heeft geen ongelijk als hij zegt, dat de sexualiteit wortelt tot in de diepste lagen van onze persoonlijkheid. De verhouding tot onze leerlingen moet niet erotisch geladen zijn. Ze is dat ook meestal niet, en daardoor is een ongedwongen hartelijkheid mogelijk. Het beste is het m. i., als onze bijzondere zorg en attentie uitgaat naar *die* kinderen, die zulke zorg op dat moment 't meeste nodig hebben. Dat zijn meestal niet de getaptten, de vlotte of artistieke jongens en de charmante meisjes, maar de muurbloempjes bij de dans des levens. Als we daarvan eens extra notitie nemen, belonen ze dat met een schat van dankbaarheid, al zijn ze meestal te onhandig en te schuchter om die te uiten. Hun klasgenoten echter zullen onze onbaatzuchtige voorkeur als rechtvaardigheid kwalificeren.

Tot een goede omgang met onze leerlingen behoort niet alleen de zuiverheid, maar ook onderlinge openhartigheid.

Wij leraren maken meestal van ons hart geen moordkuil. We waarderen en critiseren ambtshalve de hele dag. In het boek van Stanley Jones: *Opnieuw langs de Indische heirweg*, las ik, welke regels hij in de Ashram stelt aan zijn huisgenoten. Wie daar op het punt staat een ander te critiseren, moet zich afvragen:

1. Is het waar?
2. Is het noodzakelijk?
3. Is het vriendelijk?
4. Is het verlossend?

Waar zal onze critiek over 't algemeen wel zijn — 'k wil het althans hopen. Noodzakelijk? In vele gevallen bereiken we met zwijgen meer. Maar vriendelijk? Is het niet dikwijls 't afreageren van een onprettige stemming? (Onze leerlingen zeggen meer juist dan beleefd: hij heeft weer een pé bui!). Kwetsen we de kinderen niet dikwijls, bedoeld of onbedoeld? Krassen we hun nooit over hun ziel? Gaat er bij onze woorden bij hen iets dicht of iets open? Alleen in 't laatste geval is de critiek verlossend. Wanneer we ons aanwennen, vóór we een opmerking maken, ons eerst af te vragen of die aan bovengenoemde criteria voldoet, komen we tot de beschamende ontdekking, dat dit negen van de tien maal *niet* het geval is. Het zal er ons toe brengen, onze opmerkingen te verzwijgen. 't Resultaat is verrassend gunstig voor de classesfeer. U moet niet denken, dat het aantal onregelmatigheden daardoor toeneemt — juist het tegendeel. Eventuele kleine spanningen verdwijnen door een lichte humor, die in de les nooit geheel mag ontbreken. Nu is een leraar ook maar een mens en heeft niet altijd zijn tong geheel in toom. 't Kan voorkomen, dat een on-

beheerstheid van zijn kant plotseling een kloof openbaart, waarvan hij evenmin iets heeft vermoed als een bergbeklimmer, die in een gletscherspleet stapt.

Hier volgt een persoonlijke ervaring van recente datum.

In klas V van ons gym zit een meisje, dat blijkbaar of aan Duits of aan mij een hekel heeft. (Die twee dingen gaan dikwijls samen: man lernt nur von einem, den man liebt, zegt Goethe). 'k Heb nooit veel notitie van haar genomen, ze let slecht op, leest moeizaam, doet soms wat wonderlijk, maar zonder dat dit m'n speciale opmerkzaamheid opwekte (Fout van mij!). Toen ik bij een bepaalde gelegenheid haar critiseerde, gaf ze me een brutale mond, waarop ik, zeer ontstemd, een paar scherpe opmerkingen plaatste. Op 't eind van de schooltijd komt ze naar me toe en vraagt me om excuus, dat ze zich zo zeer heeft laten gaan. Ik zeg: nu, dan is de zaak volkomen in orde en wil haar een hand geven. Maar daar kwam ik aan 't verkeerde kantoor. „Als U maar weet, dat ik U háát. Ik verfoei U”. 'k Vraag haar, of ik ook mag weten, hoe dat gekomen is. „Heb ik je wel eens kwaad gedaan, onbillijk behandeld?” „Nee”, is 't antwoord, „dat niet. Maar van 't eerste ogenblik dat U de klas binnenkwam en Uw tas neersmeet (een van m'n hebbeligheden!) dacht ik: nee, met die man zal ik het nóóit kunnen vinden. En U hebt aan mij ook een hekel. Ik weet wel, dat ik niet goed lees, maar als ik dan klaar ben, bromt U iets en laat expres (dit was onjuist!) iemand lezen, die het prachtig doet. En dan kan ik niets meer. Daaraan heb ik ook m'n onvoldoende te danken. Probeert U nu maar niet vriendelijk te zijn om het weer goed te krijgen, want zo is het en zo blijft het”.

Waarde vrienden, ik kan U verzekeren dat dit gesprek op een portaal, waar telkens iemand voorbijging, voor mij helemaal niet prettig was. Ik had nooit gedacht, dat ik zoveel affecten bij kinderen, waar ik weinig notitie van genomen had, kon oproepen. Want dát was de oorzaak, en haar onhebbelijk gedrag dat ze zelf erkende, was een onbewuste, maar volkomen geslaagde poging van haar kant, mij te dwingen m'n attentie op haar te richten. Ze gaf me in haar woede-requisitoir meteen een — overigens verbluffend juist — exposé, welke leerlingen in die klas me interesseerden en welke ik „de moeite niet waard vond”.

'k Vroeg haar nog: Maar als je dan zo ongunstig over me denkt, waarom durf je dan dat alles tegen me te zeggen? Kan ik dat niet op de een of andere manier tegen je gebruiken? Nee, was 't antwoord. Dát doet U niet. Ik weet wel dat ik het kan zeggen.

Tja — zo was het afscheid. Daar sta je met je goeie gedrag. Nu ben je 30 jaar aan een zelfde school, meent dat je je best doet de kinderen een beetje te begrijpen, een gewoon menselijke belangstelling voor hen te koesteren en daar word je afgemaakt door een nest van 16 of 17 jaar. Ik heb er een paar heel onprettige dagen door gehad. Want inderdaad had ze gedeeltelijk gelijk (zoals kinderen haast nooit 100% ongelijk tegen ons hebben), al was de vorm van haar critiek niet bepaald voorzichtig en vriendelijk. Inderdaad had ik in die klas verschillende leerlingen 'n beetje als „quantité négligeable” beschouwd. Het zou een verhaal apart zijn als ik wilde vertellen, hoe dit geval geheel in orde is gekomen. Zonder moraliseren of op 't gevoel werken, zonder éinig gesprek, zonder extra attentie, maar wel door de uiterste behoedzaamheid en een voortdurend op m'n qui-vive zijn van mijn kant. In de klas heeft er niemand — voor zover ik weet — iets van gemerkt. 't Heeft, denk ik, acht maanden geduurd. En toen hebben m'n vijandin en ik er eens hartelijk om gelachen en wisten we van weerskanten, dat er geen enkel spoor van de vroegere verwijdering over was. De moraal voor mij: Kijk niet over bepaalde kinderen heen. Er is niets hatelijker voor een kind dan niet gezien te worden. Neem desnoods weinig notitie van een charmant meisje (die krijgt toch al attenties genoeg, en 't is niet nodig, dat de leraar óók nog z'n wierook op haar altaar offert) of van een zeer kunstzinnige of sportieve jongen. Maar kijk speciaal naar de „stillen in de lande” en de onbegaafde zwogers, de moeizaam voortstropelenden. Wij geplaagde schoolmeesters in overvolle klassen kijken soms $\frac{2}{3}$ van de klas niet aan — dat sukkelt wel mee, of niet mee. We hebben al moeite genoeg in 't begin de namen te onthouden, vooral in klassen waar je 1 of 2 uur per week komt, laat staan dat ieder van die soms 300 kinderen een wordend mens is voor ons. En dat is het toch.

We kunnen dus van de kinderen veel leren voor onze dagelijkse omgang met hen, maar kunnen we ook iets leren van de manier, waarop zij de leerstof aanpakken? Dit klinkt haast ongelooflijk. Ze doen dit immers op de manier, die wij hun voorschrijven. Ja — en de beroemde heuristische methode dan? Ik heb die eens als volgt horen verklaren. Op enorme grasvlakten in Amerika zwerven — of zwierven — grote kudden halfwilde runderen. Ruiters met zweepen drijven de dieren binnen een omheining, die steeds nauwer wordt en ten slotte op de slachtplaats uitkomt. De koeien vinden heuristisch de weg naar het abattoir.

Zó gaat het ook veelal in onze scholen. Maar kan het ook anders? Kan de zelfwerkzaamheid van de leerlingen voor ons onderwijs een vernieuwend element bevatten? We spreken dus over de beroemde zelfwerkzaamheid. Een schijnbaar onbetekenend voorval heeft me van de noodzakelijkheid daarvan dieper overtuigd dan alle theoretische verhandelingen. Het is als volgt. Vele jaren geleden koesterde ik het loffelijke voornemen, te leren duiken. Ik was een paar maal zó pijnlijk plat op het water gevallen, dat ik degelijke lessen prefereerde boven een toevallig advies van een belangstellend of medelijdend toeschouwer. Als U nu verwacht te horen, dat ik me tot een patent duiker heb ontwikkeld, moet ik U helaas teleurstellen. Na enkele lessen hield ik er mee op en 'k heb ze nooit hervat. Toch heb ik er wel iets van geleerd. De morgen na m'n eerste duikles kwam ik op school en zei: Jongens, is me dát een teleurstelling geweest gisterenmiddag. Ik wilde leren duiken, ging naar de zwemmeester en verwachtte, dat die me een stoel zou presenteren met de woorden: „Uitstekend, meneer Schouten. Hier, neemt U plaats. Ik zal het U voordoen”. Maar nee hoor. Hij nam een stoel, ik stond in badcostuum op de springplank en moest volgens zijn aanwijzingen het water in schieten. Curieus, zoveel als die man zonder één overbodig woord je leert. Kom dan eens op school, daar gaat het juist omgekeerd. De leraar duikt voor, één keer, twee keer, honderd keer, en de leerlingen kijken verveeld, passief of gemuseerd toe. Hij staat enthousiast les te geven, maakt zich waarschijnlijk doodmoe — en de jongens? Die doen niets.

U kent wel het schone rijmpje:

Wenn jeder schläft und einer spricht,
Den Zustand nennt man Unterricht,

Onderwijs is: het zich bevinden in een toestand van onderwezen worden. De pogingen van Montessori- en Daltonscholen zijn grotendeels uit het streven ontstaan, de praatschool tot een doeschool te maken. Natuurlijk bedoel ik niet, dat de doeschool, de werkplaats, noemt Kees Boeken haar, een vinding van de laatste tijd zou zijn. Toen ik ongeveer een halve eeuw geleden bij mijn vader in de klas zat, moest deze (hij had drie afdelingen voor zijn rekening) telkens twee groepen aan 't werk zetten, vóór hij met de les aan de derde kon beginnen. De zelfwerkzaamheid was een noodzakelijk — en heilzaam — gevolg van de omstandigheden. Onze inrichtingen voor middelbaar onderwijs zijn heus

niet alleen hoor- en praatscholen, vooral niet voor de exacte vakken. Voor ons, taalleraren echter, is het gevaar niet denkbeeldig, dat we ons door een gedeeltelijk benijdenswaardige geestdrift verleiden, veel te veel te praten en de jongens veel te weinig te laten doen. Ook in de hogere klassen. Daar vooral. Ik kan, wat de practische uitwerking betreft, daarvan natuurlijk alleen over mijn eigen lessen wat zeggen — voor elk vak is dit verschillend.

In V en VI gymnasium is 't mijn gewoonte, enkele toneelstukken in de klas te laten spelen, als „Leseprobe'', dus de kinderen staan met 't boek in de hand voor de klas. Ze zijn èn aan het meesterwerk van de dichter èn aan hun klasgenoten verplicht, hun uiterste best te doen. Enkele weken vóór ik begin, worden de rollen verdeeld (meestal geef ik daarvoor de opdracht aan twee prominente leden van onze toneelclub, omdat die 't beste de capaciteiten van hun Pappenheimers kennen), en als ieder met de voorbereiding klaar is en ik een vrij uitvoerige inleiding op het stuk gegeven heb, kunnen we beginnen. Ik zelf ga achter in de klas zitten, bij het publiek.

'k Heb wel eens van collega's gehoord, die zelf zo'n stuk in z'n geheel voorlezen. Ze verbeelden zich, dat het dan beter gaat. Kom, niet zoveel zelfoverschatting! Dacht U nu heus, dat U evenveel charme in Uw voordracht en in Uw gerimpelde gezicht kon leggen bij het uitbeelden van Roxane in Cyrano, van Franziska in Minna von Barnhelm of van Julia in Shakespeares liefdesdrama, als een meisje van 17 of 18? Kom nou. Die doet het on-eindig beter dan wij. En ik verzeker U, dat de kinderen voor elkaar onverbiddelijke beoordelaars zijn. Ook soms qualiteiten tonen, die we nooit opgemerkt hadden. Ik moest een „Jeanne d'Arc'' hebben voor het spelen van de titelrol in Schillers Jungfrau. De bruikbare krachten uit de klas waren in 't vorige stuk al aan de beurt gekomen en vormden dus nu het publiek. Er was nog één meisje, dat in aanmerking kwam, maar sedert menschenheugenis volkomen onverstaanbaar sprak. Haar gefluister bracht ieder docent tot wanhoop. Ik vroeg haar, of ze die rol aandurfde en verzweeg m'n bezwaren niet. Nu, ze wilde het wel eens proberen. Ze deed het uitmuntend, haar stem schalde door het lokaal, al die maanden; ook in het hoest- en proestseizoen bleef haar stem prima. Later hoorde ik van haar moeder, dat ze thuis (groot doktershuis) boven stond te oefenen, en wel zó geestdriftig, dat het een paar kamers verder te horen was. En later? Later sprak ze weer volkomen onverstaanbaar, en wie prijs op een antwoord

stelde, moest het ver gebracht hebben in de kunst van liplezen. Waarom ik zulk een stuk laat spelen? Natuurlijk om tal van praktische redenen: uitspraak, dictie, levendigheid, enz. maar om nog een andere reden. Wat beschouw ik als *mijn* taak? Om een verbinding tot stand te brengen tussen Schiller en de klas. Schiller heeft iets tot elk jong gemoed te zeggen, vindt juist bij de jeugd weerklank, brengt bij hen een snaar aan het trillen. (In de bezettingsjaren werd Schillers „Wilhelm Tell” haast tot een Hollands-nationale demonstratie!). Moet ik nu *over* Schiller praten? Ongetwijfeld — dat ook. Maar het enorme nadeel is, dat dan niet Schiller spreekt, maar Schouten. En het is mijn doel, Schiller met de klas te verbinden. Natuurlijk moeten daarvoor bepaalde historische moeilijkheden eerst verklaard worden, moet inzicht ontstaan in zijn gedachtenwereld en taalgebruik, maar verder houd ik me zoveel mogelijk aan het consigne: Zwijg. Laat Schiller spreken. Als een meisje de prachtige afscheidsmonoloog van de Jungfrau voordraagt, als een jongen de elegische klacht van Melchtal uitsniakt, als de twee koninginnen in Maria Stuart vol haat tegenover elkaar staan — stoor dan niet. Hang niet de schoolmeester uit met woordjes of zo, behalve als een kleine interruptie tot juist verstaan van de tekst onvoorwaardelijk nodig is. Van vele oud-leerlingen heb ik de verzekering gekregen, dat deze „lessen” tot hun aangenaamste herinneringen behoorden. Wären het dan lessen? Nee, feitelijk niet. Anders waren ze nooit zo prettig geweest. Waar dit contact tussen de dichter (en dit kan natuurlijk even goed bij de lectuur van een novelle) en de klas gelegd is, is ons hoogste doel bereikt: we zijn overbodig geworden. Het „orde” probleem is daarbij vanzelf opgelost; als iedereen het druk heeft met de les, is er vanzelf geen wanorde mogelijk. En voor onszelf wordt een stuk, dat we misschien tientallen keren gelezen hebben zeer nieuw door de onverbruikte, vaak originele manier, waarop de kinderen het aanpakken.

Totnogtoe heb ik voornamelijk gesproken over vernieuwing door omgang met mensen. Kan die ook niet gestimuleerd worden door boeken? Ongetwijfeld.

De leraar moet ook ná zijn doctoraal of B examen blijven studeren. Een ieder, die niet geestelijk op pensioen leeft, is en blijft student, zegt Prof. v. d. Leeuw.¹⁾

Ik mag dan ook wel de nadruk leggen op het bijhouden van de contemporaine literatuur, en uit lange ervaring kan ik U verzekeren

¹⁾ Wending Jan. 1951, blz. 608.

dat dit een zeer omvangrijke taak is. Vroeger deed ik het altijd zó, dat ik elke grote vacantie van een bepaald modern schrijver ongeveer het hele oeuvre las, en ook, zo mogelijk, enige boeken óver hem, tot ik een vrij scherp omljnd beeld van deze auteur had verkregen. De essentiële punten noteerde ik, en zo heb ik in de loop van de jaren een aardige collectie verzameld. Ongetwijfeld schuilt in de keus van de schrijvers een zeker subjectief element, maar langzamerhand raken we langs deze weg toch georiënteerd over dit gehele onderdeel van ons studievak. Ik heb onvoorwaardelijke eerbied voor de klassieken, en zij nemen bij mijn onderwijs een grote plaats in, maar zowel de probleemstelling als de vorm moet eerst dicht bij de leerlingen worden gebracht, voor deze hun iets zegt. Tijdgenoten behandelen actuele vragen in de taal, die ons vertrouwd is. Van onze belezenheid en tact hangt het af, hiervan de geschikte capita uit te kiezen. Of de leerlingen dan allen zoveel lezen? Neen, de meesten hebben er geen tijd of geen belangstelling voor. Maar, speciaal op een gymnasium, zijn er in elke klas nog vrij veel, die bijzondere belangstelling koesteren voor een bepaald schrijver en ons advies daarover vragen. Zeer gewenst is het, dat ook de schoolbibliotheek voortdurend vernieuwd wordt, natuurlijk onder onze leiding — wij moeten daarin een deskundige gids zijn en er slag van hebben, voor iedere leerling iets passends uit te pikken.

Of de meer filologisch geïnteresseerden onder ons dan niet de studie van hun voorkeur mogen beoefenen? Ongetwijfeld, maar met 't oog op de school mogen ze de letterkunde van de 20ste eeuw niet vergeten. Niet alleen de leerlingen, maar ook de collega's zullen hen nog wel eens voorlichting vragen over een of ander boek. Waarschijnlijk niet over Racine, Goethe of Shakespeare, maar over een werk, dat nu in 't centrum van de belangstelling staat. We behoeven en mogen geen slaven van het actuele worden, maar mogen het evenmin negeren. Het is immers een onbetwistbaar feit, dat we *nu* leven, al is dat niet steeds een onverdeeld genoegen en voelen we het misschien allesbehalve als een voorrecht. Geregelde studie zal vanzelf ons onderwijs verfrissen. Ik ben ook voor m'n lessen aan het gymnasium altijd dankbaar er voor geweest, dat mijn docentschap aan de School voor Taal- en Letterkunde mij tot studeren dwong en nog steeds dwingt. Iets daarvan sijpelt altijd door naar het gewone middelbaar onderwijs, al is de manier om de stof te behandelen, natuurlijk anders. Een leraar, die de behoefte aan mededeling heeft — en dit is een onmisbare voorwaarde, om een goed docent te zijn —

zal vanzèlf wel eens over studieobjecten spreken, waarmee hij zich kort tevoren intensief heeft bezig gehouden. Ik mag na deze opmerking toch niet nalaten, op een gevaar te wijzen. Er zijn leraren, die eigenlijk de levensstijl ¹⁾ en de interesseswereld van de geleerde willen continueren, en elk uur voor de klas als verloren voor hun studie beschouwen. Die mogen niet vergeten, dat de school no. 1, no. 2 en no. 3 is, en de studie daarna pas komt. In dit plichtenconflict bevinden zich velen van U. U wilt U geheel geven aan Uw schoolwerk en óók geheel aan Uw studie, en zo mogelijk, ook een beetje aan uw gezin. Ik kan U verzekeren, dat ik voor deze uiterst moeilijke situatie, die in wezen onoplosbaar is, volledig begrip heb. Daarom is het zo gewenst, géén leraar te worden vóór U de volledige bevoegdheid hebt. Natuurlijk weet ik, dat vele A bezitters, niet zelden op verzoek, hun vaste betrekking bij het L.O. of U.L.O. opgeven, om leraar aan een middelbare school te worden, waar ze met ontslag worden bedreigd, als ze de B akte niet halen. Ik ben blij, dat de overheid door een beurzenstelsel reeds enigszins deze moeilijkheden verzacht en koester de hoop, dat ze dit steeds meer zal doen. Maar wie klaar is, ik bedoel, wie zijn B-diploma heeft, moet, nu bevrijd van examendwang, de geestelijke verfrissing van geregelde studie als noodzakelijk beschouwen. Het zou uiterst gewenst zijn, dat iedere leraar na tien dienstjaren met behoud van salaris een half jaar verlof kreeg, dat aan verplichte wetenschappelijke studie moest worden gewijd, maar ik denk niet, dat dergelijke desiderata onder de huidige economische omstandigheden kans op verwezenlijking hebben. Een leraar moet dus z'n onderwijs verfrissen. Voor ons, taalleraren, is een van de wegen daartoe de volgende. Voor de beginselen van de grammatica is daarvoor weinig speelruimte. Hoeveel we moeten onderwijzen? Zo weinig mogelijk, maar dit gedeelte moet dan ook het onvervreemdbaar eigendom van de leerling worden. Ik geloof, dat ieder van ons rekenschap moet kunnen geven van elk onderdeel van de leerstof, waaróm hij dit onderwijst. Wie bij zichzelf ontdekt, dat het ballast is, die meegesleept wordt door traditie of bijgeloof, is verplicht, die onmiddellijk over boord te werpen. 'k Heb wel eens gesproken over de culturele betekenis, die de Opsterlandse Compagnonsvaart in onze scholen heeft. Er zijn nog heel wat van die vaarten, ook in onze schoolboekjes, die zonder gevaar kunnen gedempt worden. Laten we het dan zo gauw mogelijk

¹⁾ Zie Dr. M. J. Langeveld: Verkenning en verdieping 1950, blz. 207.

doen. Die Opsterlandse Compagnonsvaart is natuurlijk geen opmerking aan 't adres van onze collega voor aardrijkskunde, en evenmin bestemd voor hen, die de opgaven voor de toelatings-examens samenstellen. Gelukkig blijkt daarin het streven, steeds minder te vragen naar de „weetjes”, en wel een onderzoek in te stellen naar begrip en algemene geschiktheid voor de studie. Ik bedoel veel eerder ons leraren, die door de jarenlange vertrouwdheid met de stof de critische blik verloren hebben voor wat al of niet noodzakelijk is. Een collega voor Engels, die aan een eindexamencandidaat voor de H.B.S. kwalijk neemt, dat hij de namen van de schaaakstukken in 't Engels niet weet, zou m. i. zijn Opsterlandse Compagnonsvaart moeten dempen.

Zijn er twee collega's aan een school voor eenzelfde vak, dan moeten ze over elk detail van de stof overleg plegen. A mag niet eisen, wat door B overbodig wordt geacht.

Om economische redenen is het gewenst, niet zonder dwingende noodzaak van grammatica-methode te veranderen. Met lectuur hebben we meer speelruimte. Ik zelf lees nooit in twee opeenvolgende jaren 't zelfde leesboek: voor de zittenblijvers is dat gedeelte van de stof dus geheel nieuw. Bij ons onderwijs in literatuur hebben we, practisch gesproken, volkomen vrijheid. Van enige volledigheid kan toch geen sprake zijn: we blijven steeds op capita selecta aangewezen, en kunnen dus in V en VI totaal verschillende onderwerpen behandelen in twee opeenvolgende jaren. Voor ons zelf is dit veel animerender dan het permanente doorstamelen van steeds maar hetzelfde boek. Waarom zouden we, als we dit jaar Aart van der Leeuw in 't middelpunt plaatsen, 't volgend jaar niet Guido Gezelle nemen? Het is voor ons een welkome gelegenheid, tot eigen studie te worden gedwongen, die ons onderwijs direct ten goede komt. Het is tevens een nuttig experiment, te zien in hoeverre een bepaald toneelstuk of novelle of schrijver het in een klas „doet”, en of gymnasium A of B, of H.B.S. A of B daarop verschillend reageren. Ik verzeker U, dat deze ontdekkingen altijd weer boeiend en leerrijk zijn: misschien bemerken we, dat we zelf nog niet diep genoeg in de schrijver zijn ingedrongen, om kort, eenvoudig en boeiend hem de kinderen nader te brengen.

Zoeven sprak ik van onderwijs aan een gymnasium en H.B.S. tegelijk, of eventueel aan een lyceum. Ik geloof, dat ook dit ons voor eenzijdigheid kan bewaren. Een classicus, die ik gekend heb, sprak steeds zeer denigrerend over de „Burgerschool” en oordeelde, dat het lyceum in de hel was uitgebreed, hoewel

hij van deze scholen nooit anders dan de buitenmuren had gezien. Als ik U echter vertel, dat hij van z'n 11de tot z'n 65ste jaar op het gymnasium was geweest, met alleen een onderbreking van een zestal jaren, die hij in de collegezaal of op z'n studeerkamer had doorgebracht, wordt een dergelijke bewustzijnsvernaauwing wel verklaarbaar.

Werkelijke belangstelling voor ons ambt als leraar, dus ook voor de theoretische en praktische paedagogisch-psychologische zijde er van, zal ook een stimulerende invloed hebben op onze collega's, speciaal op de jongeren, en het niveau van de gesprekken in de leraarskamer ten goede komen. Een gedeelte van die studie zal plaats moeten hebben in de vacantie. Want die hebben we nodig.

Ik behoor niet tot de categorie, die de schooltijd beschouwt als de onaangenaamste onderbreking van de vacantie, en wil ook niet beweren, dat onze arbeid zó inspannend is, als zou een kleine drie maanden het minimum van de ons toekomende vrije tijd zijn. Er zijn zakenlui, die langer en harder werken. Die vacantie hebben we echter nodig, om berekend te blijven voor onze taak, voor onze rust, die veelal zal bestaan in afwisseling van arbeid. Zoeven zei ik reeds, dat ze voor ons de mogelijkheid van studie en lectuur schept. Wie een moderne taal onderwijst, heeft verder telkens een niet te kort verblijf in het land van zijn studievak nodig, om de fijne puntjes, die van uitspraak en vaardigheid wat afgesleten zijn, bij te slijpen. Maar niet alléén daarom. Wij hebben in deze periode na de tweede wereldoorlog zeer bijzonder de taak, aan onze kinderen te leren, de draagkracht van de woorden te beseffen, wat in deze tijd van schreuderige propaganda en ontstellende devaluatie van het woord van uitzonderlijk belang is. Misschien zouden we dit nog thuis kunnen leren. Als we Frans, Duits of Engels onderwijzen, moeten we echter zelf op de hoogte blijven van de veranderende culturele structuur van deze landen, we moeten proberen, onze leerlingen meer begrip voor de mentaliteit en moeilijkheden van een ander volk bij te brengen, wat heus nog niet tot een nationaal minderwaardigheidscomplex hoeft te leiden. (dit is nl. in ons kleine Holland waarschijnlijker dan een op de spits gedreven chauvinisme). Door jeugdcorrespondentie, uitwisseling van jongelui, internationale kampen, de radio zien ze zelf het practisch belang van de taal als communicatiemiddel — de grenzen tussen de West-Europese landen worden steeds meer vervaagd. (over Oost-Europa waag ik in dit verband niet te spreken, voornamelijk uit onkunde). Een groot deel van de opvoeding tot jonge Europe-

anen valt òns ten deel, en we kunnen dit niet behoorlijk vervullen, als het levend contact met het volk, waarvan we de taal onderwijzen, verloren gaat. Helaas maakt ons nauwlijks toereikend salaris het ons vrijwel onmogelijk, elke zomer als betalend toerist naar het buitenland te gaan. Door woningruil of logeren bij vrienden in de vreemde is hier nog wel meer te bereiken dan thans reeds geschiedt. We mogen niet vergeten, dat de jongere generatie meer internationaal gezind is dan wij, mensen voor de tweede of voor de eerste wereldoorlog, die leefden in de veilige beslotenheid van de neutrale natie. Het behoort ook tot onze taak, de onderlinge samenhang van de culturele stromingen in Europa te bespreken. Misschien openen een leestafel, debatingclub, schoolkrant of leerlingenbibliotheek ons hierin bepaalde mogelijkheden. En verder is onze vakantie nodig om iets geheel anders te doen, om ons schoolmeesterspakje aan de kapstok te hangen en te genieten van zee en bos, van lucht en water, en vooral, zoals Paul Keller het eens zei, Ferien vom Ich te krijgen — weldadig, verfrissend en vernieuwend. Ieder zal dit op verschillende manieren trachten te bereiken, door retràite of door bergtochten, door 't bezoek van kunstschaten of door kamperen — nódig is het echter voor ons allen.

Want we mogen één ding niet vergeten: als we leraar willen zijn, moeten we in de eerste plaats méns worden. Prof. Langeveld spreekt in een lezing over het: *V.H.M.O. uit een oogpunt van geestelijke hygiëne*¹⁾ over de speciale beroepssituatie van de leraar. „Hij leeft in kinderland en is een volwassene”, aldus Langeveld. „Voor de ouders van de dochter is de leraar geen man, voor de ouders van de zoon is de lerares geen vrouw: zij leven tussen de geslachten. Hoe moet een niet rustig en gaaf uitgerijpte, veelzijdig gestimuleerde natuur hier dodelijk vermoeid van worden, zó, dat ze pijn in de rug krijgen van het geestelijk gebukt gaan. Hoe moet men hier kunnen snakken naar een levensgebied meer appellerend aan de volle masculine kracht, expansiviteit, veelvormigheid”. Tot zover Prof. Langeveld, die m. i. zich hier schuldig maakt aan ongeoorloofd generaliseren. Een leraar hoeft helemaal geen pijn in de rug krijgen van het geestelijk gebukt gaan, want hij moet rechttop blijven staan, als een sterk, volwassen mens, die, omdat hij zèlf een vaste basis heeft, van daaruit zijn leerlingen een sterke hand kan geven. Dan hoeft hij ook niet te lijden onder een zekere onvolwaardigheid als man. Want hij

¹⁾ Verkenning en verdieping 1950, pag. 206.

móet een man zijn. Dit is niet alleen een biologische kwestie. U kent allen het apostolisch woord: „Toen ik een kind was, sprak ik als een kind, was ik gezind als een kind, overleide ik als een kind, maar wanneer ik een man geworden ben, zo heb ik te niet gedaan hetgeen eens kinds was”. Hebben we dat inderdaad? Volgens Prof. Huizinga komt het grootste deel van de mens niet boven de heerschappij van puberteitsvoorstellingen uit en ik geloof, dat hij gelijk heeft. Iemand kan intellectueel een zeer grote hoogte bereikt hebben, „zeergeleerd” of zelfs „hooggeleerd” heten, en wat z'n gevoelsleven aangaat nog op een zeer kinderlijke trap staan. Het is heus niet waar, dat de chronologische leeftijd noodzakelijk een overeenkomstige emotionele of sociale leeftijd betekent.

Hoe kunnen we psychische onrijpheid constateren? Bij ons zelf uiterst moeilijk. Ik verzeker U echter, dat een klas in zéer korte tijd dit onfeilbaar doorziet, ook zonder wetenschappelijke tests. Daarvoor hebben ze hun eigen onderzoekingsmethode, wreed en doeltreffend.

We kunnen gefixeerd zijn aan een ontwikkelingsstadium, dat we reeds lang gepasseerd moesten zijn, we kunnen er ook in terugvallen, en ik zou de stagnatie of de terugval niet tot het sexuele gebied willen beperken, zoals Freud doet, maar op onze gehele karakterstructuur willen toepassen. In elk geval is het onze onafwijsbare plicht, door te stoten naar of te worstelen om een hoger gedragsniveau. Infantiele volwassenen zijn voor leraar ongeschikt. Ik ga op al de problemen van de volwassenheid hier niet verder in.¹⁾ Maar ik ben het van harte met Fontane eens, als hij van de hoofdpersoon uit een van zijn romans zegt: hij was het grootste, wat we kunnen zijn, een man en een kind. Helemaal een man, die onwrikbaar staat, helemaal een kind, met al de frisheid, onverbruiktheid, het openstaan voor het nieuwe, met de heilige lichtzinnigheid, het vreemde vertrouwen, waarmee we de toekomst tegemoet gaan. We zijn zulke vermoeide, gedesillusioneerde, angstige mensen. We verstaan de kunst zo slecht, als onverbruikt mens door het leven te gaan. We kennen niet meer de rebellie tegen de axioma's, hebben ons aangepast aan de postulaten van de gezamenlijkheid. En we staan te midden van onze leerlingen, in een losgeslagen, nihilistische tijd. Nihilisme betekent, zegt Nietzsche, dat de hoogste waarden hun waarde

¹⁾ Dr. H. R. Wijngaarden: Hoofdproblemen der volwassenheid. Utrecht 1950.

verliezen. „Onze hele Europese cultuur, zo schreef hij in 1889, beweegt zich met een marteling van spanning, die elk decennium groeit, als 't ware naar een catastrophie toe, onrustig, met geweld, als een stroom die naar het einde snelt, die zich niet meer bezint, die vreest zich te bezinnen". Meen niet, dat onze leerlingen zelfs in hun relatief behoeve milieu, hier niets van merken. Ze weten, dat ze in een bezeten wereld leven. En ze weten niet beter of het hoort zo.

Welke wonderlijke paradox moeten wij nu leren? We moeten ons gestadig vernieuwen, en toch onze vastheid niet verliezen.

Nur der verdient sich Freiheit und das Leben
Wer täglich sie erobern muss.

Onze vastheid moet het product zijn van dagelijkse strijd, dus dagelijkse verandering. Als onze kinderen bij ons komen, zoekende naar vastheid, verlangen ze van ons niet een paar afstandse axioma's te horen die voor ons ook geen levend bezit meer zijn, maar een vastheid, die ondanks alles standhoudt.

Maar hoe is het met ons, leraren, wetenschappelijk gevormde mensen? Wij gaan er prat op, objectief te zijn, we willen elke richting volkomen tot haar recht laten komen, aan ieder het volle pond geven, we stellen er vaak een eer in, gèn standpunt te hebben. We komen niet verder dan een voorzichtig tegen elkaar afwegen van de verschillende principes, en concluderen, dat voor elk van die steekhoudende argumenten zijn aan te voeren. En dit is naar mijn mening ook onze plicht. Ik persoonlijk heb het als een compliment opgevat, toen een uiterst beperkt opgevoede jongen me eens zei: „Door U heb ik geleerd, dat er verschillende meningen over een bepaalde vraag bestaansrecht kunnen hebben". Het is juist de vloek van de tegenwoordige tijd, dat een groot deel van de mensheid gekluisterd is aan standaardmeningen, waarvan het onder geen voorwaarde mag afwijken. Meningen, die niet door persoonlijke strijd zijn verkregen, maar die van boven zijn opgelegd. Het is niet alleen onze plicht, aan onze leerlingen eerbied in te boezemen voor de mening van anderen, maar ook hun ogen te openen voor de relatieve of gedeeltelijke juistheid, althans het bestaansrecht daarvan. Hiertoe behoort niet een starre afwijzing, maar een ons-er-voor-opstellen, en daarna een positie kiezen ten opzichte van al het nieuwe. Dat is de ene kant. Maar de andere, de minstens even dwingende is deze, dat we niet mogen verzinken in het drijfzand van een

volkomen relativisme. We moeten op een vast punt staan, niet om vandaar banvloeken naar andersdenkenden te slingeren, of onze leerlingen met een paar beschimmelde principes of versteende dogma's af te schepen, maar een vast punt, van waaruit we alle vraagstukken trachten te benaderen. Dat is nu meer nodig dan ooit, omdat we leven in een crisis van zekerheden, die daardoor ook een crisis van normen is geworden. In zijn *Steppenwolf* zegt Hermann Hesse ¹⁾: Elke tijd, elke cultuur, elke zede en traditie heeft haar stijl, heeft de bij haar passende tere en harde, mooie en wrede kanten, houdt bepaalde moeilijkheden voor vanzelfsprekend, aanvaardt bepaalde kwalen geduldig. Tot werkelijk lijden, tot een hel wordt het menselijk leven slechts daar, waar twee tijden, twee culturen en religies dwars door elkaar heen lopen. Een mens uit de Oudheid, die in de middeleeuwen had moeten leven, zou daaraan jammerlijk gestikt zijn, evenals een wilde zou moeten stikken te midden van onze civilisatie. Er zijn nu tijden, waar een ganse generatie zo tussen twee tijden, tussen twee levensstijlen in raakt, dat ze daarmee elke natuurlijkheid, zede, geborgenheid en onschuld verliest". Tot zover Hesse. Hij bedoelt met die periode onze decennia. Het is onze taak, mèt te gaan met onze tijd, en toch onze vastheid niet te verliezen. Welke vastheid dit zal zijn, is niet meer discutabel, omdat dit een vraag is van levensovertuiging. In die vastheid, die dagelijks wankelt en dagelijks opnieuw veroverd moet worden, kunnen we in dagelijkse strijd en dagelijkse vernieuwing een steun zijn voor onze leerlingen.

Nu ik aan 't eind ben, mag ik niet nalaten, voor een misverstand te waarschuwen. 't Was allermintst m'n bedoeling, een bepaald vernieuwingsrecept te geven, de voorbeelden — vergeef me, dat ik ze alleen uit de hoogste klassen heb genomen — 't heeft een persoonlijke reden, nl. dat ik al verscheidene jaren geen 12 en 13-jarigen meer gehad heb — dienden alleen dáártoe, te laten zien hoe ik met veel struikelen en vallen zelf mijn weg tracht te vinden. Ieder docent behoeft niet te gaan toneelspelen met z'n klas — misschien komt daar bij hem niets van terecht, en bereikt hij brillante resultaten met een procédé, dat bij mij tot mislukking is gedoemd. Elke imitatie is uit de boze — ieder moet handelen volgens zijn eigen persoonlijkheid.

Wellicht is er iemand, die geïrriteerd vraagt: ik doe het nu

¹⁾ Hermann Hesse: *Der Steppenwolf*. Berlin 1927. blz. 37.

goed, met die veranderende tijd heb ik niets nodig, waarvoor zou ik me vernieuwen of vernieuwd worden? Laat me toch met rust. Voor wie zó denkt, heb ik nog een mooie geschiedenis tot slot. U kent misschien de oude legende van de Zeven Slapers van Efeze? Ze zochten tijdens de vervolgingen van Diocletianus een toevlucht in een grot, sliepen in en kwamen driehonderd jaar later, toen het Christendom overal heerste, er weer uit. Ze zijn heilig verklaard. En dat na driehonderd jaar slapen. Wellicht, dat dit verhaal troostende perspectieven opent voor anti-vernieuwers.

TIJDSCHRIFTEN.

Ons Eigen Blad (red. Fr. S. Rombouts). Uitg.: R.K. Jongensweeshuis, Tilburg. No. 6 (jrg. 35).

Over de brandende kwestie van de Kindermis schrijven Br. Hyginus en Fr. Rombouts „Dus toch maar sturen?” — A. Janmaat vraagt „Is het zo?” zulks naar aanleiding van het geluwde enthousiasme voor de vernieuwing. — in „Kwesties van den Dag” geeft Ad Latus een wel wat heel sombere kijk op de jeugdbladen („’t Gedeelde kwaad is dubbel kwaad”). — Aug. A. Boudens bepleit in „Ouders en School” een groter aandeel van de ouders in de zaken van onderwijs.

No. 7 (jrg. 35).

L. G. Weldering geeft een belangwekkend artikel over „Bijbelse geschiedenis op de Lagere School” (V; het boek Job). — Ad Latus houdt beschouwingen over „Boekenooft op de Jeugdmarkt” en ook hier treft ons weer de sombere toon. — Van Zr. Paula Maria is een uitmuntend artikel over „De dans als: levensuiting, enz.” — Böckling schrijft over het vak Nederlandse Taal („De grootste vijand van de Nederl. Taal is de Lagere School”. — in „Kwesties van den Dag” vinden we o.a. een herdenkings-artikel bij het overlijden van Prof. Dr. J. H. Gunning.

No. 8 (jrg. 35).

Dit nummer opent met een overdruk van enige artikelen van wijlen Prof. Gunning; B. J. van der Peet, dir R.K. Kweekschool te Eindhoven vraagt om steun en waardering voor het kweekschoolonderwijs, dat z.i. nog niet op een behoorlijk wetenschappelijk peil staat. — J. B. te T. meent, dat er tegenwoordig bij het onderwijs niet voldoende zuinigheid wordt betracht, aangezien er veel nieuwe, misschien goede, maar toch vrij overbodige uitgaven verschijnen („Te veel van het goede”). — Fr. Andreo bespreekt uitvoerig „Twee aanwinsten voor het onderwijs in plant- en dierkunde”. — In „Kwesties van den Dag” schrijft Breezand over „Visiting Teachers”, en hij waarschuwt tegen te grote bemoeiing van de school met de gezinszaken.

De Christelijke School (red. E. H. Bos en Dr. J. Schoneveld). Uitg. Nijgh & Van Ditmar, Rotterdam).

Joh. Tigchelaar pleit in Geestelijke armoede „voor een wat ruimer blik” bij het onderwijs. — Prof. Dr. K. Dijk vervolgt zijn art. „Hoe brengen we het Schoolkind tot de Bijbel?” (door vertellen). — Ds. Van Griethuysen heeft het over het godsdienstonderwijs op de Belgische scholen. A. L. van Hulzen geeft een art. „Van jeugd en jeugdlectuur”.

No. 11 (jrg. 4).

Prof. Van Dijk en A. L. van Hulzen vervolgen hun art. uit no. 10. — Joh. Tigchelaar schrijft over „Zakgeld en zakgeldbesteding” (nr. aanl. van het desbetreffende boekje van J. Diederick). — Jos. van Gemert Smits Jr. houdt in „School en beroepskeus” een pleidooi voor het schooladvies door bespreking en bibliotheek. — H. Dam schrijft „Over het Rekenonderwijs op de Lagere School” (de huidige didactiek van het vak stelt de ontwikkeling van het denken voorop).

No. 12 (jrg. 4).

Prof. Van Dijk, A. L. van Hulzen en Dam vervolgen hun art. uit no. 11. — A. J. de Jong schrijft in „Tekenen” over de methode van Greeven en Jungschleyer „Tekenen is een Wereldtaal”. — J. Mooyaart geeft een beschouwing over „Het kind in de gezinsconstellatie” (het enige, jongste, oudste kind, enz.)

No. 13 (jrg. 4).

Dr. Langedijk opent een artikelenserie over Mr. Groen van Prinsterer en het onderwijs. — Prof. Dijk, A. L. van Hulzen en H. Dam vervolgen hun artt. uit no. 12.

Dux (red. Dr. H. M. M. Fortmann, enz. uitg. „De Katholieke Jeugdraad”).

No. 4—5 (jrg. 18).

Dit als steeds voortreffelijke blad wijdt een geheel nummer aan het vraagstuk van de dans. Hier wordt de dans niet „zonder meer” veroordeeld, maar de positieve zijden van deze kunst- en levensuiting worden in een aantal uitstekende artikelen naar voren gebracht.

Het Kind (red. J. A. de Herder—Scherpenhuysen en Dr. A. de Vletter). Uitg. Stichting „Het Kind”.

No. 4 (jrg. 51).

Uit dit nummer willen we noemen: „In de moeilijke jaren”, door D.V. — „De opleiding tot lerares bij het Landbouwhuishoudonderwijs, enz.” door J. Y. — W. — De medische rubriek van Mevr. Beernink-Trip handelt over „Het eerste kindje”. — Voorts bevat het no. nog verscheiden historische bijdragen, en een herdenking van de betekenis van de onlangs overleden Prof. Gunning voor de volksontwikkeling (door Dr. C. P. Gunning).

Jeugdkrant (red. C. Wiedhaup, e.a.). Uitg. I.V.I.O., Amsterdam.

Door de stijging van papier- en drukkosten verschijnt de jeugdkrant van het I.V.I.O. in het vervolg slechts 1 maal per maand, maar in een iets groter omvang dan vroeger. — De inhoud van dit tijdschrift voor de jeugd handhaaft zich op het oorspronkelijke, hoge peil.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEORDELINGEN.

Lexikon der Pädagogik, in 3 Bänden, Herausgeber und Schriftleiter Heinrich Kleinert, Dr. Phil. Vorsteher der Oberabteilung der städtischen Mädchenschule Bern, Präsident der Redaktion-kommission, u. a. Verlag A. Francke AG. Bern. (Importeur: Meulenhof en Co N.V., Amsterdam) Band I, 806 pg. Prijs f 63,60.

Van deze *Lexikon der Pädagogik*, in 3 Banden is thans de eerste band verschenen. Het ligt in de bedoeling in de loop van 1951 de tweede en derde band uit te geven.

De eerste en tweede band zullen het systematische deel omvatten, respectievelijk van de letters A—J en K—Z, terwijl de derde band tot inhoud zal hebben:

Geschiede der Pädagogik, Biographieën in alphabetischer Reihenfolge, Darstellungen der Erziehungsweisen einzelner Staaten.

Uit het voorwoord blijkt het volgende:

„Der *Lexikon* wendet sich nicht nur an Fachleuten sondern an alle, denen erzieherische, unterrichtliche und schulorganisatorische Fragen am Herzen liegen”.

„Das vorliegende werk gibt Aufschluss über die Grundbegriffe und Probleme der Pädagogik. Fragen der Philosophie und Religion, Psychologie und Psychiatrie, Hygiene und Fürsorge usw. werden nur insofern berücksichtigt, als sie für wissenschaft und Praxis der Erziehung von Bedeutung sind. Besonders eingehende Darstellung erfuhren die methodischen Anliegen. Die schulorganisatorischen Probleme sind zumeist durch Beispiele aus dem Schulwesen der scheidzerische Kantone erläutert”.

De thans voor ons liggende „eerste band” is een welverzorgde, prettig hanteerbare uitgave, waaraan ruim 300 personen en instellingen medewerkten, voor het overgrote deel allen Zwitsers, doch ook buitenlanders met een erkende reputatie onder vakgenoten. De artikelen bij de trefwoorden zijn alle ondertekend en bevatten vele ruime, doch niet te overvloedige literatuuropgaven. Jammer echter, dat zij zich zo goed als geheel tot Duitse en Franse publicaties beperken; Amerikaanse en Engelse komen slechts sporadisch voor. De tekst is duidelijk en begrijpelijk, zodat dit werk inderdaad zich tot een ruime kring van paedagogische geïnteresseerden richt. Wel blijkt dat de redactie, mede gezien de aard van haar literatuuropgaven, daarbij vooral denkt aan een West-Europese kring van gebruikers, die tevens een sterk West-Europees gerichte belangstelling heeft, al ontbreken onder de trefwoorden de namen van paedagogen en psychologen uit andere landen en werelddelen niet. Waarschijnlijk zal echter de „derde band” hier voldoende compensatie kunnen bieden. In elk geval mag met veel belangstelling de voltooiing van deze welverzorgde en verantwoorde uitgave tegemoet gezien worden.

H. N.

J. B. Ubink, *Het testament van mijn jeugd*.
De school aan de Houbrakenstraat. 244 pg. Uitg.:
J. B. Wolters - Groningen, Djakarta, 1950.
Prijs f 3,90.

In het „Ten Geleide” vermeldt Gilles van Hees dat dit boek verschenen is als huldiging van de onderwijzer-litterator Jan Ubink. Het eerste deel

verscheen ongeveer 40 jaar geleden, als uiting van een jong onderwijzer, die zijn kweekschooljaren herdenkt en daarvan afscheidt neemt; het tweede deel verschijnt eerst thans, en geeft de kijk van hoofd der school, of liever van een hoofd-van-een-school-uit-een-armoe-buurt aan het eind van zijn loopbaan.

Het eerste deel bevat gevoelige schetsen, niet zonder weemoed geschreven; het tweede deel een rake typering van het gehele schoolbedrijf in en met een paupermilieu: eerlijk en zuiver en gevoelvol beschreven. Het toont echter tevens hoe, ondanks allerlei goede bedoelingen, dit schoolbedrijf uiterst onpsychologisch en onmaatschappelijk functioneerde. En men kan het dus gebruiken als een pleidooi voor de noodzakelijkheid van onderwijsvernieuwing. Maar als zodanig werd het niet geschreven en daarom wordt het hier alleen beoordeeld als wat het heeft willen zijn: een gevoelige, levendige, rake weergave van een tijd- en milieubeeld. En als zodanig betuig ik het gaarna mijn hulde.

H. N.

Joh. Tigchelaar, *Godsdienstige opvoeding in de puberteit*, 111 pagina's. Uitg.: J. B. Wolters - Groningen, Djakarta, 1950. Prijs f 2,25.

„Eertijds maakte dit boek deel uit van de serie: *Moderne Opvoeding en Wereldbeschouwing*, uitgegeven door de firma H. Meulenhoff te Amsterdam. Deze serie is na de oorlog niet voortgezet”, aldus de aanvang van het „Voorbericht”. Het lijkt me een goede daad dat thans deze studie verschenen is in „*Losse Paedagogische Studiën*” onder redactie van de professoren Kohnstamm en Langeveld. Ze is thans weer voor ieder belangstellende gemakkelijk toegankelijk.

H. N.

Dr. B. M. v. d. Heyden, *Nazi-Mentaliteit en Geestelijke Volksgezondheid*. Uitg.: J. B. Wolters Uitg. Mij. N.V., Groningen-Djakarta 1949. 256 p. Prijs: geb. f 5,75.

Dit boek bestrijkt een veel groter gebied, dan men uit de titel zou opmaken. En het hoofdprobleem dat er in behandeld wordt verdient de grootste aandacht, ook wanneer sociale ziekteverschijnselen, gelijk het nationaal-socialisme er eens was, zich in dezelfde of analoge vorm nooit zouden herhalen. Dat hoofdprobleem is nl. de vraag in hoeverre onze gehele cultuur bedreigd wordt door de omstandigheid, dat in het algemeen de hogere culturele lagen in onze Westerse maatschappij en in 't bijzonder in Nederland een duidelijk verschil in kinderaantal vertonen met de lagere.

En van de zeer vele grafieken, die in dit boek de gedachtengang verduidelijken, drukt ieder verantwoordelijk lezer dit probleem zeer nadrukkelijk op het hart. In fig. 37 zien wij de ontwikkeling van de samenstelling van een bevolking, uit twee groepen bestaande, waarvan de ene 10 en de andere 20 geboorten per jaar heeft en beide 15 sterfgevallen. Wanneer bij het begin beide groepen even talrijk zijn is na 30 jaar de tweede gestegen tot 58.1%, na 60 jaar tot 67.5%, na 100 jaar tot 82.4% en „na 140 jaar heeft de groep met het grootste geboorteaantal de andere groep volledig verdrongen”.

De kritische lezer zal nu echter opmerken, dat in deze formulering een zekere tendentie te bespeuren valt. Dat een *gesloten* bevolkingsgroep, waarvan het sterftcijfer anderhalf maal het geboortecijfer is, na zekere tijd uitsterft

is evident. Van een „verdringing” door een andere groep kan men hier eigenlijk niet spreken. Want zij zou ook uitsterven als die andere groep in 't geheel niet aanwezig was.

Het cultuur-gevaar, dat op deze wijze aangekondigd wordt, berust op drie onderstellingen: a. dat in onze huidige maatschappij zulke gesloten groepen bestaan; b. dat zij ondanks de zeer grote sociale verschuivingen, die wij beleven, zullen blijven bestaan; c. dat de bekwaamheid naar verschillende richtingen in zeer overwegende mate een quaestie is van onveranderlijke erfelijke aanleg, en niet van milieu-omstandigheden, in de eerste plaats opvoeding en onderwijs.

Speciaal deze laatste onderstelling wordt nu bij de toelichting van deze figuur (p. 147) uitgesproken als een bewezen feit in deze woorden: „Uit psychologische en sociologische onderzoekingen blijkt, dat de geestelijke ontwikkelingsmogelijkheden van de mens een erfelijk karakter dragen, dat zij veel minder afhankelijk zijn van milieu-factoren als werd verondersteld.” Maar deze uitspraak is toch moeilijk in overeenstemming te brengen met tal van andere plaatsen in het boek, waar aan opvoedingsmethoden en opvoedingsfouten een overwegende invloed op de gehele persoonlijkheidsstructuur wordt toegekend.

En bij de bespreking van de betekenis, die aan deze structuur van maatschappelijke opbouw toekomt, zijn de formuleringen van de schr. zeer veel voorzichtiger dan op de plaats (p. 147), die ik zoëven citeerde. In de eerste plaats dient er dan op gewezen te worden, dat hij geenszins lijdt aan de overschatting van de waarde van het I. Q. die na de eerste wereldoorlog opkwam en nu nog maar al te vaak gepropageerd wordt. Zo lezen wij op p. 64: „Thans weten wij, dank zij het psycho-diagnostisch onderzoek naar de aanleg-structuur, dat het zg. intelligentie-quotient slechts één der factoren vormt, die van prognostische waarde zijn voor de scholing in algemene zin”. En deze uitspraak wordt in de volgende bladzijde toegelicht door het geval van een chemicus, die met zijn I. Q. van ± 111 nauwelijks geacht zou worden tot universitaire studie geschikt te zijn, maar dank zij een voortreffelijke persoonlijkheidsstructuur een uitstekend figuur maakt in een leiding-gevende functie in de chemische industrie.

Typische voorbeelden van school-mislukkingen door moeilijke huiselijke omstandigheden wijzen in dezelfde richting. Het is mij daarom niet duidelijk, waarom op een andere plaats in het boek zo veel heil verwacht wordt van een psycho-technisch onderzoek dat *alle* kinderen zouden moeten ondergaan. En ook de zeer grote invloed, die van uit de ondervonden opvoedingsfouten hebben gewerkt op het ontstaan van de Nazi-Mentaliteit, in het bijzonder bij enkele der leidende figuren als Hitler zelf, Goering, Goebbels, Streicher is m. i. niet geheel in evenwicht met de op andere plaatsen in het boek sterk beklemtoonde overwegende invloed van de erfelijke aanleg.

Wat geenszins wegneemt, dat juist deze biografische bijzonderheden in hoofdstuk X en XI zeer lezenswaardig zijn.

Ph. K.

Rectificatie.

In de vorige aflevering staat op blz. 192 als prijs vermeld van „*Leermiddelen met zelfcontrôle*”, uitgave fa. L. C. G. Malmberg te 's-Hertogenbosch, f 12,50. Men gelieve hiervoor te lezen f 2,50.

DE „NOTA BETREFFENDE ONDERWIJS-
VOORZIENINGEN” VAN 19 JULI 1951

DOOR

DR. H. NIEUWENHUIS

Op 19 Juli 1951 heeft Prof. Dr. Th. Rutten, Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, een „Nota betreffende onderwijsvoorzieningen” gericht aan de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal.

Deze nota wordt door de Minister gezien als een inlossen van de belofte, gedaan in de Troonrede, uitgesproken bij de aanvang van het zittingsjaar 1950—1951, waar gezegd wordt, dat „aan de Staten-Generaal zal worden voorgelegd een nota betreffende het geheel van onderwijsvoorzieningen, die voor de toekomst van onze jeugd en met het oog op de behoeften van onze maatschappij wenselijk zijn.” Zij wordt echter tevens beschouwd als een antwoord „op de uitnodiging, vervat in de motie van orde, op 2 Dec. 1949 aangenomen door de Tweede Kamer der Staten-Generaal.”¹⁾ En zij wordt kort, maar krachtig en duidelijk gekenschetst in de beide volgende zinnen: „Een leidraad voor een geleidelijke (re)organisatie van ons onderwijsstelsel wordt in deze nota voorgesteld. Die leidraad is opgesteld vanuit een onderwijskundig gezichtspunt.”

De minister „verwacht en hoopt, dat deze schets zal leiden tot besprekingen in de Staten-Generaal en daarbuiten. Die besprekingen zullen voor toekomstige wettelijke regelingen betreffende het onderwijs ongetwijfeld vruchtbaar zijn.”

Ik vermoed, dat er weinig wensen van minister Rutten zijn, waarvan met zo grote stelligheid gezegd kan worden, dat zij ongetwijfeld in vervulling zullen gaan, als deze.

Het is nauwelijks denkbaar, dat niet iedere organisatie die, en elk orgaan, dat met onderwijs en opvoeding te maken heeft, aan dit belangrijke stuk werk grote aandacht zal besteden, het aan zijn leden en lezers zal voorleggen, het op de voet volgend of samenvattend zal bespreken, speciaal aandacht bestedend aan

¹⁾ Uit deze motie, die reeds eerder in Paed. Stud. ter sprake kwam (jrg. XXVII, pg. 330), zij hier slechts het volgende in herinnering gebracht: „De Kamer, . . . nodigt de regering uit met inachtneming van de vrijheid van onderwijs te geraken tot een wetenschappelijk verantwoord plan van onderwijsvoorzieningen”

dat gedeelte dat voor eigen kring het meest direct van belang is, hier instemmend, daar eigen zienswijze naar voren brengend.

Daar de lezers van Paed. Studiën zeker wel bijna allen een of meer vakbladen op het terrein van onderwijs en opvoeding onder ogen krijgen en daarmee min of meer gespecialiseerde beschouwingen, lijkt het me gewenst hier niet deze weg in te slaan, maar juist de aandacht te vragen voor de reeds geciteerde hoofdstrekking van de nota in kwestie, nl. te willen zijn *een leidraad voor een geleidelijke (re)organisatie van ons onderwijsstelsel geschreven vanuit een onderwijskundig gezichtspunt* en na te gaan welke waarde zij als zodanig heeft.

Men zou kunnen vragen: Wat is meer vanzelfsprekend dan deze hoofdstrekking en wat meer voor de hand liggend dan het genoemde gezichtspunt? Ja, als er een één-éénduidig verband zou bestaan tussen de werkelijkheid, speciaal die op het gebied van onderwijsontwikkeling en -wetgeving en wetenschappelijk-paedagogisch inzicht, dan zou deze vanzelfsprekendheid inderdaad — vanzelfsprekend zijn, maar helaas zijn de historie en de feiten daar om het tegendeel te bewijzen. Ieder ter zake kundige weet maar al te goed dat ons onderwijs-in-zijn-geheel geen gebouw is dat architectonisch en functioneel een eenheid vormt, maar een complex van bouwsels waaraan in de loop der tijden tal van bijgebouwen zijn toegevoegd, en waarin men allerlei tussentijdse vertimmeringen en partiële moderniseringën heeft aangebracht, om het zich uitbreidende en ontwikkelende „bedrijf” zo goed mogelijk een onderdak te bieden en te laten draaien.

Wel heeft het in de twintigste eeuw niet ontbroken aan pogingen om tot een meer radicale en doeltreffender algemene verbouwing te komen en een modernisering van het gehele bedrijf — de nota wijst daar met nadruk op — maar verder dan een pogen is het helaas nooit gekomen.

Thans wordt het opnieuw geprobeerd en het is zeer te hopen dat deze keer positieve resultaten bereikt zullen worden. Voornamelijk om tweeërlei redenen.

In de eerste plaats om de poging qua talis. Ons onderwijs als onderwijs, d. w. z. als didactische en paedagogische activiteit is ten opzichte van de ontwikkeling van de wetenschappelijke inzichten op het gebied van paedagogiek en psychologie, met name de kinder- en jeugdpsychologie, en de maatschappelijke ontwikkeling zo veel ten achter geraakt, dat elke ernstige, van verantwoordelijkheidsgevoel getuigende poging om deze dis-

crepantie te overbruggen, reeds daarom alleen ten volle belangstelling en waardering verdient. Het is zeer te wensen dat bij de komende besprekingen in en buiten 's lands vergaderzaal dit gezichtspunt steeds in gedachten moge blijven. Laat men toch steeds voor ogen houden, bij alle eventuele andere opvattingen en inzichten die men zal kunnen hebben ten opzichte van allerlei onderdelen, desnoods ten opzichte van de poging in haar geheel, dat hier althans eindelijk weer een mogelijkheid opdoemt, dat ons land in het bezit komt van een onderwijs, dat een weldoordacht samenhangend geheel vormt, een *onderwijsstelsel*, en dat behalve organisatorisch, ook didactisch, paedagogisch en zelfs economisch verantwoord zal kunnen zijn, wat van het vigerende onderwijs stellig niet gezegd kan worden. Wat men ook zou willen veranderen in deze „leidraad”, laat men de poging als zodanig vasthouden, want het gaat hier om een zaak van ideëel-cultureel, maar niet minder nuchter-zakelijk en praktisch nauwelijks te overschatten waarde. Het gaat om een zeer wezenlijk stuk vorming en opvoeding van het nederlandse volk in zijn geheel, dat van groot belang kan zijn voor de plaats en de betekenis van dat volk te midden van de West-Europese cultuur, de economie daarbij inbegrepen.

En dit laatste spreekt nog sterker wanneer we onze aandacht niet alleen richten op de poging-qua-talis tot hervorming van ons onderwijs, maar bovendien op de inhoud van deze poging; de tweede reden waarom wij aller ernstige belangstelling meenden te mogen vragen voor deze „leidraad”.

Deze inhoud wordt in de eerste plaats gekarakteriseerd door de boven reeds geciteerde uitspraak, dat deze „leidraad is opgesteld vanuit onderwijskundig gezichtspunt”. En dus ook de in deze leidraad voorgestelde (re)organisatie van ons onderwijsstelsel. En dat is iets, wat broodnodig is!

Wil dit dan zeggen, dat men vroeger het onderwijs niet vanuit onderwijskundig standpunt heeft opgebouwd en ingericht? Natuurlijk heeft men dat wel gedaan. Maar dat was dan toch altijd vanuit het onderwijskundig inzicht van de desbetreffende tijd. Niemand kan trouwens ooit meer verlangen. Ook van zijn eigen tijd niet. Maar dat kan en mag en moet men dan ook verlangen, nl. dat de opbouw en inrichting geschiedt volgens de inzichten van de eigen tijd: inzichten op paedagogisch, psychologisch, sociologisch en didactisch terrein. En eigenlijk ook, ja, in zeker opzicht zelfs in de eerste plaats, op religieus en wijsgerig terrein, maar de betekenis van deze inzichten, of liever

belevingen, is bezwaarlijk in wettelijke regelingen vast te leggen, en de nota geeft in dit opzicht dan ook, zeer terecht, geen nadere aanduidingen.

De eerstgenoemde tereinen van wetenschap worden echter met nadruk genoemd en getracht wordt vanuit de ontwikkelingsgang van deze wetenschappen en het door hen thans bereikte stadium, en de evolutie van het maatschappelijk leven, het onderwijs zo te hervormen, dat het in wezenlijke zin modern, d. w. z. op de hoogte van zijn tijd, genoemd zal kunnen worden.

Het is niet mijn bedoeling hier een critische paraphrase te geven van al de concrete voorstellen tot hervorming waartoe deze leidraad komt. Dat zal de lezer allicht zelf doen, of in andere bladen onder het oog krijgen. Hier wil ik aannemen, dat het in deze nota voorgestelde, min of meer gewijzigd, in wettelijke voorschriften wordt vastgelegd en dan tot praktische resultaten voert. En dan de vraag stellen: „*Wat zal dit tot gevolgen hebben?*”

Natuurlijk in de eerste plaats: concrete veranderingen in ons onderwijs als stelsel, in de contacten en verhoudingen der onderdelen, veranderingen in lesrooster, enz. enz. Maar dat lijkt me toch niet het belangrijkste!

Van veel groter waarde dunkt me, dat als deze nota tot praktische realisering komt, dat dan een krachtige opbloei van geestelijke activiteit op het gehele terrein van het onderwijs noodzakelijk het gevolg zal moeten zijn. Dan zal een diepere bezinning op het dagelijks werk in de school niet kunnen uitblijven en zullen steeds groter groepen betrokken worden in het zoeken naar nieuwe wegen en middelen om het onderwijs wetenschappelijk en maatschappelijk zo goed mogelijk te doen zijn. Het experiment, dat met het herstel van het V.G.L.O., voor 't eerst op enigszins grote schaal zijn intrede deed in ons onderwijs, zal in omvang en waarde kunnen en moeten toenemen; het teamwork — kenmerk van onze tijd op praktisch en theoretisch gebied overal buiten het onderwijs — zal ook hier verder kunnen doordringen.¹⁾ En dit alles zal de ontwikkeling van de persoonlijkheid van leerkracht en leerling slechts ten goede kunnen komen; waarmee een van de meest doeltreffende middelen ter hand genomen wordt tot bevordering van de opbouw van een werkelijk democratische samenleving en dus het beste middel tot bestrijding van de steeds sterkere dreigende „*Vermassung*” met de daaraan wezens-nood-

¹⁾ Zie: „Een nieuwe phase in ons onderwijs” door ondergetekende, Paed. Stud., jrg. XXVII, pg. 322 e. v.

zakelijk verbonden „dictatuur”. En tenslotte zou dit alles er toe kunnen leiden, dat het „onderwijs” in de algemene belangstelling en waardering een groter plaats zou kunnen innemen, dan tot nu toe het geval geweest is, en door de grotere belangstelling en waardering weer meer kan *doen*.

Is het overdreven bovenstaande verreichende gevolgtrekkingen en zwaarwichtige algemene overwegingen af te leiden uit het verschijnen van een toch-niet-wereldschokkende-„nota betreffende onderwijsvoorzieningen”?

Ik geloof van niet.

1. Op pg. 3 van de nota staat het simpele zinnetje: *Het opvoedende element heeft in het onderwijs een grotere plaats gekregen*. Wie hier ernst mee maakt, ontkomt niet aan een grondige herziening van didactiek en methodiek, van lesrooster, leerplan, schoolorganisatie, en dus niet aan bezinning, verdieping, aan een sterker bewust handelen, aan zelfopvoeding, enz. enz. En van dit alles is de waarde voor kind, volwassene en samenleving nauwelijks te overschatten. Eenmaal in gang gezet werkt dit proces als een keten van atoomsplittingsen: er komt steeds meer energie beschikbaar. En iets meer dynamiek kan ons onderwijs wel gebruiken.

2. Nog zo'n „kleinigheid”.

Op pg. 4 wordt gezegd, dat „de ervaring en de jeugdpsychologie leren, dat *de ontwikkeling van de jonge mens verloopt in fasen, die elk haar eigen psychologische kenmerken vertonen*”. Dit is natuurlijk geen verrassend-nieuw geluid. Maar laat men het in de nota voorgestelde eens tot realiteit trachten te maken. Dan zal men zien wat daaraan vast zit.

Een van de gevolgen wordt in de nota zelf zeer kort aangeduid. Ook al in zo'n simpel zinnetje. „Het is niet verantwoord vòòr de eerste caesuur (7e levensjaar) reeds te klemtoon te leggen op de verstandelijke vorming.” Welk een verandering in de opbouw van het eerste leerjaar van de lagere school vloeit hier uit voort, als men dit inzicht in praktijk gaat brengen! En welk een bergketen van verzet zal er rijzen. Waar blijft de glorie van: „En bij ons rekenen ze al in de eerste klas tot 100.” En hoe brengen we al onze onderwijzeressen mitsgaders de betrokken hoofden van scholen, en niet-te-vergeten de ouders, tot het inzicht, dat „rekenen-tot-honderd”, nooit rekenen geweest is, maar alleen maar het toepassen van mechanisch geleerde kunstjes, die

niet alleen het eigenlijke rekenonderwijs nooit hebben bevorderd, maar het integendeel slechts hebben belemmerd. Welk een geestelijke activiteit zal nodig zijn om de oude vastgeroeste instelling te doorbreken! En dit kan alleen weer door de leerkrachten zelf een andere geestelijke habitus bij te brengen, de aanstaande leerkrachten anders op te leiden, en vele autoriteiten tot het hanteren van andere waardemaatstaven te bewegen, dan waarmee ze reeds jaren gewend geweest zijn te werken. Ook hier weer: welk een verandering in persoonlijke instelling bij de leerkrachten en leerlingen, welk een verandering in didactiek en methodiek.

3. „Daarom is enige infiltratie van de techniek in het algemeen vormend onderwijs, meer in het bijzonder in het algemeen vormend voortgezet onderwijs, zeker voor de mannelijke jeugd, noodzakelijk geworden. Ondergetekende beraadt zich nog op de wijze waarop en de mate waarin die infiltratie in de leerplan van de onderscheiden schooltypen kan worden verwezenlijkt.” (pg. 5).

Het laatste is begrijpelijk. Men kan niet in een eerste ontwerp alle details kant en klaar presenteren. Maar laat men de hoofdgedachte eens vasthouden en tot de een-of-andere-vorm-van-uitvoering doen komen. Welke vorm, dat lijkt me secundair. Hoofdzaak is dat men het probeert. De onderwijskundige en de maatschappelijke gevolgen zullen enorm zijn. Hoeveel leerlingen, die nu ten onrechte een toekomst trachten op te bouwen langs een zuiver theoretische schoolopleiding, zullen de smaak van en waardering voor de handen-arbeid op deze wijze leren kennen en misschien nog terechter tijd van koers veranderen? Tot geluk van henzelf, hun ouders, en de maatschappij? En zal de waardering van „witte-boord” en „overall” niet gezonder kunnen worden?

4. „Uit de wijze, waarop opdrachten, al dan niet in groepsverband, worden uitgevoerd, zijn waardevolle aanwijzingen te verkrijgen betreffende de aanleg der leerlingen voor voortgezet onderwijs.” (pg. 9).

5. „Het euvel van het blijven zitten zal, behalve door het vormen van groepen met homogene begaafdheid en het geven van aan hun intelligentie aangepast onderwijs, wellicht mede kunnen worden bestreden door een systeem van bevordering per vak in plaats van per klasse.” (pg. 9).

6. „Het huiswerk voor de leerlingen van de school voor basisonderwijs dient in alle zes leerjaren zeer beperkt te blijven; in de lagere klassen mag het niet of uiterst zeldzaam worden gegeven en dan nog moet het van zeer geringe omvang zijn; ook in hogere klassen moet het in het algemeen zeer beperkt blijven.” (pg. 9).

Laten deze 6 punten voldoende mogen zijn. Het zou niet veel moeite kosten er nog 6, even belangrijke uitspraken aan toe te voegen. En commentaar lijkt me, na wat naar aanleiding van de eerste drie gezegd is, overbodig. Slechts dit nog. Welk een andere instelling van ouders, leerkrachten en autoriteiten zal de vervulling van punt 6 vragen! Welk een taak dit ingekankerde kwaad van het huiswerk en de demagogie en het zelfbedrog, die er mee bedreven worden uit te roeien. Welk een zegen voor kind en gezin als het lukt. En welk een winst voor het onderwijs: want maar al te vaak heeft het opgegeven huiswerk nauwelijks enige waarde voor een werkelijke geestelijke ontwikkeling. En tot welk een bezinning op het werk noopt ook deze verandering weer, zoals trouwens omgekeerd eerst een diepere bezinning de afschaffing of in elk geval een uiterste beperking van het huiswerk mogelijk zal maken.

Neen, ik geloof dat de „dikke woorden” die ik gebruikte om de betekenis voor school en maatschappij te schetsen, van deze nota als-ze-tot-een-of-andere-vorm-van-realiserings komt, niet in het minst overdreven genoemd kunnen worden.

En daarom heb ik slechts één wens, één vurige wens: laten allen, die hier invloed kunnen uitoefenen, bij alle critiek die ze mogen hebben, bij alle andere inzichten en opvattingen, die in hen mogen leven, en waarvoor zij zullen willen strijden, dit ene voor ogen houden: laten we komen tot de daad! Laat de onderwijsvernieuwing, die in allerlei geledingen van ons onderwijs worstelt om gestalte te krijgen, een steun en stimulans mogen ontvangen vanuit ons hoogste besturend college. Het zal een wel-daad zijn, geestelijk-cultureel, maar ook economisch-practisch, voor ons gehele volk.

Zendt de zaaiers, de velden zijn rijp om te bebouwen! Want zonder deze komt de oogst zeker niet, ook al is het God, die de wasdom geeft.

MODERNE DIDACTIEK EN PARATE KENNIS

DOOR

F. J. SCHMIT

De algemeen didactische kenmerken van het „gewone” L,O,

Het is het eenvoudigste deze algemeen didactische kenmerken in het negatieve te geven. De critische litteratuur over de huidige didactiek is zo uitgebreid, dat we willen volstaan met een korte samenvatting.

1 Het onderwijs is *te weinig individualiserend*. Aan alle leerlingen worden dezelfde eisen gesteld. De leerstof wordt voor alle kinderen bepaald door het aan een fictieve middelmatige leerling gestelde einddoel. Om bij de kinderen zo gelijk mogelijke resultaten te bereiken worden er veel mondelinge lessen gegeven: de onderwijzer legt uit, hij verklaart en stelt zich daarbij steeds in op de denkbeeldige zwak-middelmatige leerling. „Lastig” zijn bij dit systeem de achterblijvers en de vluggen. Fouten zijn hierbij als muizen in een korenveld: ze moeten verdelgd worden. Symptomen van deze neiging tot uniformering zijn de z.g. eenheids-school en het Algemeen Leerplan, zoals dat in vele grote Gemeenten vigeert.

Bij de gangbare didactiek wordt een leerling niet getaxeerd op zijn intrinsieke waarde, doch veeleer op zijn bruikbaarheid in het gevolgde systeem, zoals een fabrieksarbeider getaxeerd wordt op zijn waarde als arbeidskracht.

2. Het onderwijs is *te weinig activerend*. Doordat de gewone schoolboekjes op een bepaalde denkbeeldige middelmaat zijn ingesteld, zijn ze voor een groot deel der kinderen te moeilijk, dan dat ze door hen vlot verwerkt kunnen worden. Door deze zwakke leerlingen is er voortdurend tijdnoed: daarom delen de leerkrachten maar mede, wat de kinderen moeten weten en doen ze vóór, wat de kinderen moeten nádoen. In onze meeste scholen is het kind als regel passief, receptief en reproductief.

3. Het onderwijs is *te verbalistisch en te mechanisch*. Hier hebben we de veel gehoorde klacht over het doen memoriseren van te veel feiten, zonder enig verband te leggen met het leven en zonder rekening te houden met de belangstelling van het kind. Het gaat te veel om „weten” i.p.v. om inzicht. De vragen zijn geen denk-opdrachten, maar examenvragen.

Veel parate kennis moge dan geen ideaal meer van de school

zijn, zij is dit zeker nog van vele ouders. En die ouders zoeken in Nederland nu eenmaal zelf uit wat de „beste” school is.

4. Het onderwijs is *te intellectualistisch*. De ontwikkeling van het gevoel en de vorming van de wil staan op de achtergrond. Lichamelijke oefening, handenarbeid e.d. genieten vooral waardering als middelen om het „werken” te variëren en daardoor indirect bij te dragen tot verbetering van de leerprestaties.

5. De gebruikelijke didactiek houdt *te weinig rekening met de uitkomsten van de Kinderpsychologie*.

Hoewel de Vermogens-, de Voorstellings- en de Gewoontepsychologie algemeen als overwonnen standpunten beschouwd worden, werken een aantal consequenties van deze verouderde psychologieën in onze didactiekopvattingen nog steeds na. En ondanks de fundamentele verschillen droegen ze alle drie in meerdere of mindere mate het hunne bij tot de genoemde kenmerken der traditionele didactiek.

De *Vermogenspsychologie* voerde tot de eis: heel veel oefening. Nog steeds laat men op vele „volksscholen” de kinderen een 150 jaartallen en een 2 à 3000 geografische namen leren, terwijl de leerkrachten wel weten hoe weinig er van deze kennis beklijft. Zou hier niet onbewust de aan de Vermogenspsychologie inherente opvatting van de vormende waarde der leerstof tot uiting komen?

Als men, zoals de *Voorstellingspsychologie* doet, de geesteswerkzaamheid versimpelt tot een reproduceren van voorstellingen en wanneer alle normale kinderen deze voorstellingen, die door aanschouwing en oefening moeten associëren, kunnen opnemen, komt het er op aan bij de passieve leerlingen zo veel mogelijk van deze actieve voorstellingen „aan te brengen” en komen we via de Formalstufen en de Vielseitigheid des Interesses in de verbalistische inpompschool van het begin dezer eeuw.

De *Gewoontepsychologie* moge dan aan het motorische prioriteit boven het sensorische toekennen, de eis van „learning by doing” voert in de practijk maar al te vaak tot een vorm van didactiek, die na verwant is aan een verbalistische dressuur.

Didactische consequenties van de moderne Totaliteits- en Denkpsychologie.

De parate kennis wordt beschouwd als middel i.p.v. als doel. Vaste verankering ervan is nodig en die kan slechts bereikt worden, wanneer de L.S. haar eisen in deze tot een minimum

beperkt. Eerder dan door mechanisch memoriseren moet de parate kennis het eigendom worden der leerlingen door functionele oefening. Reeds in 1930 kon Prof. Révész aantonen, dat ook bij het Rekenen, dat toen nog als het denkvak bij uitnemendheid gold, het teren en vertrouwen op parate kennis de grondfout was en dat de traditionele didactiek ook hier neerkwam op dressuur, mechanisatie en schematiserende oefening.¹⁾

De school moet vooral aan de kinderen leren hulpmiddelen te gebruiken voor het opzoeken van wat ze niet (meer) weten. Daarnaast moet het kind gebracht worden tot geestelijke zelftucht, bv. het leren controleren van gevonden antwoorden.

Vertrouwdheid met sleutelbegrippen is belangrijker dan het kennen van veel feiten.

Dat leren denken één van de voornaamste taken der moderne L.S. moet zijn, behoeft na de vele publicaties van het Nutsseminarium hier niet nog eens betoogd te worden.

Lagere school en Selectie.

De taak der L.S. is zeker niet in de eerste plaats selectie, maar er is nu eenmaal een groot verschil in prestaties en er blijven kinderen zitten. Het is niet zonder betekenis, dat het overslaan van een klas, hoewel het onderwijs op de middelmaat is gericht, tot de zeer hoge uitzonderingen behoort. Ook in scholen, waar het doubleren in het geheel niet of vrijwel niet wordt toegepast, selecteert het onderwijs de leerlingen in goede, middelmatige en slechte. Of dit nu tot uitdrukking komt in cijfers, woordrapporten of in het aantal verwerkte taken en de aan die verwerking bestede tijd, is in dit verband van weinig betekenis.

Dat het aansluitingsprobleem een kwestie is, die het L.O. niet aangaat, zoals o.a. door K. van der Graaf betoogd is,²⁾ gaat o.i. te ver. Als paedagogische instelling zal de L.S. steeds bij de aansluiting betrokken *willen* zijn. Dat de beoordeling der leerlingen met het oog op hun geschiktheid tot het volgen van theoretisch gericht voortgezet onderwijs, weinig bevredigend is, is een communis opinio.

De spreiding der prestaties, zoals die thans op de L.S. optreedt, is zodanig, dat wel de kennelijk-ongeschikten (hetzij dan voor V.O., hetzij voor bevordering), doch niet de uiteindelijk evenzeer-

¹⁾ „Prüfung der rechnerischen Fähigkeit und Fertigkeit an Schülern der höchsten Klasse der Grundschule“.

²⁾ „Consolidering: Onderwijsvernieuwing in de practijk” (1940).

ongeschikten naar voren komen. Wanneer we van willekeurige klassen de cijfers voor bepaalde of alle prestaties rangschikken, krijgen we altijd een benadering van de Gaussische verdeling. We blijven dus steeds ver van de in Mededeling 24 van het Nutsseminarium beschreven „ideale selectieve kromme”. Het zal weinig tegenspraak ontmoeten, wanneer we zeggen, dat een dergelijke spreiding der cijfers o.a. het gevolg is van de welwillende gezindheid en de voorzichtige aard der leerkrachten. Ze maken van een 3 graag een 4 en geven liever een 7 dan een 8. Maar toch rijst daarna nog de vraag of de spreiding der prestaties niet mede een gevolg is van de algemeen didactische grondslagen van het onderwijs. Op grond van de volgende overwegingen menen wij het antwoord in bevestigende zin te kunnen geven:

1. *Het streven naar gelijke resultaten.*

De instelling op de middelmatige leerlingen biedt de meer begaafden weinig kansen om te tonen wat zij eigenlijk zouden kunnen presteren. Noch onze leerplannen, noch onze schoolboekjes houden rekening met de grote verschillen in capaciteiten der kinderen en hierin ligt een geweldige hinderpaal op de weg naar meer individualisatie bij ons onderwijs. De spanwijdte tussen goede en slechte prestaties kan door de uniformeringstendenz nooit groot worden.

2. *De passiviteit van het kind.*

De huidige didactiek begunstigt de kinderen met een rustige aard, die vaak juist door hun geringe wezenlijke belangstelling een „gleichschwebendes Interesse” opbrengen. De kinderen worden niet principieel voortdurend voor problemen gesteld, op hun activiteit wordt te weinig een beroep gedaan. „Iets nieuws” wordt voorgedaan. De werkelijk intelligente kinderen moeten daarbij stil zitten en zwijgen — „zij weten het immers toch wel.” Deze levendige intelligente kinderen geloven zelf spoedig, dat hun verveling het gevolg is van hun toch-wel-begrijpen, en wanneer dat niet het geval is, leveren zij de middelmatige prestaties, die de leerkracht doen verzuchten: „Ik geloof, dat Jan veel meer zou kunnen bereiken, als hij maar wilde”.

3. *Het verbalisme.*

De waardering van veel parate kennis begunstigt de vlijtige, de plichtsgetrouwe, de dociele leerlingen en die met een goed geheugen, terwijl de goede het gevaar lopen als zodanig niet op te vallen.

4. *De levensvreemdheid.*

Die van onze gewone rekenboekjes is overbekend. Veel kin-

deren kunnen in school de eenvoudigste vraagstukjes niet oplossen, terwijl diezelfde problemen hun in het „volle leven” na weinige toepassingen geen moeite meer kosten. Men denke aan de snelheid en de accuratesse waarmee sommige boeren en vele winkeliers allerlei berekeningen uit het hoofd maken.

Het maken van bepaalde schoolse oefeningen in het zuiver schrijven vereist een speciale feeling, die weinig garantie biedt voor het foutloos schrijven van brieven, opstellen e.d. Anno Domini 1950 verscheen er bij een grote uitgeverij nog een boekje, waarin oefeningen voorkomen met zinnen als:

In de bibliot(h)eeek van de burge(r)meester vin $\frac{d}{dt}$ men een boek over de Goer $\frac{e}{ee}$ se en Overflak(k) $\frac{e}{ee}$ se steden en dorpen.

5. *De opvattingen omtrent de betekenis der herhaling.*

Volgens de Herbartiaanse didactiek is onderwijs geven eigenlijk niets anders dan het vastleggen van associaties tussen voorstellingen. Wanneer deze bewerking bij de zwakke broeders en zusters de eerste keer niet slaagt, dan moeten zij dezelfde oefening nog maar eens overdoen. De meer begaafde kinderen krijgen niet de kans nog meer op de middelmatigen en de zwakken uit te lopen.

6. *De rol van het tempo.*

Ons op de middelmatigen gerichte klassikale onderwijs bewerkt dus, dat enerzijds de tragen opgejaagd worden, anderzijds de vluggen tot stilzitten (de z.g. „gepaste bezigheden”) gedoemd worden. Dit aan allen opdringen van een fictief, normaal, middelmatig tempo draagt er wederom toe bij om de prestaties Gaussisch te spreiden en te verwringen. Het remmen van de vluggen heeft even weinig zin als het opjagen van de tragen.

We zijn er ons volkomen van bewust, dat we hierboven een min of meer caricaturale beschrijving gaven van de „traditionele” school. Er zijn heel wat scholen, waar de oude didactiek op vele punten doorbroken is. En dan is er altijd nog de grote betekenis van de man of de vrouw voor de klas als persoonlijkheid. In de paedagogische verhouding kind-volwassene komt de didactiek pas op de tweede plaats.

Al nemen wij dus aan, dat de spreiding der prestaties verband houdt met de algemeen didactische vooronderstellingen van het onderwijs, dan volgt daar nog geenszins uit, dat bij een andere didactiek ook een andere selectie zal optreden. Van onze poging om op dit probleem een eerste, voorlopig antwoord te geven, zij het volgende een beknopt verslag.

De bekende onderzoekingen van Selz, Bauer, Kindler, Sand,

Prins en Bouma toonden aan, dat het mogelijk is de prestaties van de leerlingen aanzienlijk te verbeteren door hun betere werk-, leer- en denkmethoden bij te brengen. Wij gingen na, of enkele der genoemde onderzoeken enig uitsluitsel zouden kunnen geven in verband met onze vraagstelling.

Herrmann concludeert, dat de goede en de slechte leerlingen bij beide door hem vergeleken methoden even veel (weinig) presteren en dat de middelmatigen het meest profiteren van dressuur („Die Fähigkeit zu selbständigem Lernen und die natürlichen Lernweisen zur Zeit der Volksschulreife”, pag. 138).

De getallen, die T. Bouma geeft op pag. 22 van zijn „Geschiedenis-didactiek en Denkpsychologie”, kunnen, wat de resultaten van de lessen I en IV betreft als volgt worden gegroepeerd:

Groep	Les I			Les IV			Toename
	Aantal	Ge- middelde	Afstand	Aantal	Ge- middelde	Afstand	
Goeden	9	73,3		7	88,14		14,81
			19,33			20,14	
Middel-m.	14	54		14	68		14
			21			21,29	
Slechten	5	33		7	46,71		13,71

De gemiddelden drukken percentages goede antwoorden uit. De groepeerindeling is gebaseerd op de gemiddelde variatie, die we berekenden met behulp van de formule: $v = \frac{\sum x}{n}$ waarbij we de gemiddelden afronden tot resp. 56 en 68.

Een indeling op grond van de standaardvariatie, berekend volgens de formule: $\sigma = \frac{\sum (x^2)}{n}$ geeft een gelijksoortig beeld.

Het lijkt niet onwaarschijnlijk, dat een op denkpsychologische grondslagen berustende didactiek enigszins scherper selecteert dan een Herbartiaanse.

Om de aanwijzing, die uit deze en andere onderzoeken in verband met onze probleemstelling naar voren komt, nader te toetsen, namen we een aantal proeven in onze eigen school, waarvan we er hier onder enkele zullen bespreken.

Opzet en uitslag van enkele onzer proeven.

We behandelden steeds gelijksoortige stof telkens op twee verschillende manieren:

A — op de traditionele

B — op een min of meer „moderne”.

Na iedere proef toetsten we de parate kennis. We deden dit op grond van de volgende overwegingen:

a — de resultaten van beide delen (A en B) van iedere proef moeten vergelijkbaar zijn

b — het is zeer moeilijk, zo niet onmogelijk, het verworven inzicht te scheiden van het reeds eerder aanwezige

c — moderne didactiek moge dan inzicht boven weten stellen goed onderwijs moet toch ook een bepaalde hoeveelheid parate kennis aanbrengen.

d — dat methode B het inzicht meer vergroot dan methode A is reeds meermalen aangetoond, maar het blijft mogelijk, dat zij te weinig parate kennis aanbrengt.

Proef I

We verzamelden 100 willekeurige „moeilijke” woorden, die niet in het taalboekje van de 4e klas onzer school voorkomen. Om deze 100 woorden in twee ongeveer even moeilijke groepen te kunnen verdelen, dicteerden we ze in twee groepen aan de leerlingen van de klassen 5 A — 6 A (eindonderwijs), 5 B — 6 B (opleidingsklassen). Naar het aantal keren, dat ze verkeerd geschreven werden, verdeelden we ze in twee even moeilijke groepen van 50 woorden.

Deze twee reeksen (A en B) lieten we daarna in de 4e klas tegelijkertijd behandelen en wel aldus:

Op 5/6, 15/6, 26/6 en 6/7 1950 moesten de leerlingen resp. 12 — 12 — 13 — 13 woorden (als groep telkens even zwaar) van reeks A, na verklaring van de betekenis, 10 × overschrijven, welk „werkstuk” telkens met een cijfer gehonoreerd werd. Op 15/7 werden de 50 woorden van reeks A in een andere volgorde als „proefwerk” gedictieerd.

De woorden van reeks B werden in de periode 5/6 — 8/7 1950 stuk voor stuk (1 per schooltijd) aangeboden. Ieder woord kwam op het bord. Het werd goed uitgesproken, ontbonden, nageschreven en nagesproken, er werd gevraagd naar de betekenis, naar woorden, die net zo geschreven worden enz. Kortom: de kinderen waren met ieder woord 5 à 10 minuten actief bezig.

Op 17/7 werden de woorden van reeks B als „proefwerk” gedictreed.

In tegenstelling tot wat wij verwacht hadden, was het resultaat bij de actieve methode slechter dan dat bij de mechanische. Het gemiddeld percentage goed geschreven woorden daalde van 58,1 tot 54,2. De gemiddelde variatie bedroeg resp. 17,3 en 18,8. De resultaten kunnen als volgt gegroepeerd worden:

Groepen	Reeks A			Reeks B			Verschil
	Aantal	Ge- middelde	Afstand	Aantal	Ge- middelde	Afstand	
Goeden	8	81		5	84,8		+ 3,8
			24,6			26,2	+ 1,6
Middelm.	14	56,4		15	58,6		+ 2,2
			30			35,5	+ 5,5
Slechten	5	26,4		7	23,1		- 3,3

Bij een vorm van meer actief verwerken presteren volgens deze tabel de goede leerlingen iets meer, de slechte iets minder. De caesuur tussen goeden en slechten is bij de B methode iets duidelijker. De dresseermethode schijnt de resultaten meer te nivelleren en de slechte leerlingen te begunstigen.

Proef II

Met dezelfde 4e klas behandelden we op twee manieren na elkaar België en Frankrijk. Deze kinderen hadden heel Nederland „gehad”.

Eerst werd een globaal overzicht van Europa gegeven. Daarna kregen de kinderen een „proefwerk” over Nederland om gewend te raken aan de manier van vragen, die na de behandeling van de beide landen zou worden toegepast.

De behandeling van België geschiedde op de traditionele wijze. De leerlingen kregen een gestencilde les. Met behulp van een blad kaartvragen, door huiswerk, mondelinge exercitie en overhoren werd de topografie er in „gestampt”. Na bespreking werden de „wetenswaardigheden” op dezelfde wijze aangedresseerd. Tien dagen na de laatste les kregen de leerlingen 50 testvragen zonder kaart te beantwoorden. Daarbij werd vraag voor

vraag opgelezen en moesten de kinderen direct het antwoord geven.

Daarna werd Frankrijk op een modernere wijze behandeld. Na een wegwijs maken op de kaart en in de les, kregen de leerlingen 21 opdrachten uit te werken op gestencilde omtrekkaartjes. Ze werden opgewekt om plaatjes van Frankrijk mee te nemen. Die werden op de prikborden verzameld of in de werkboekjes geplakt. Deze werkboekjes werden ook nog geïllustreerd met schetskaartjes, grafieken en schema's. Enkele kinderen, die in Frankrijk geweest waren, hielden een „causerie". Van klei werden enkele maquettes gemaakt en enkele films werden vertoond. Huiswerk werd niet opgegeven. Tien dagen na de laatste les kregen de kinderen wederom 50 testvragen te beantwoorden op dezelfde wijze als na de behandeling van België.

Het gemiddelde percentage goed beantwoorde vragen daalde van 49 tot 48,3. De resultaten zijn niet bepaald fraai, maar de schoolbevolking is zeer gemengd. Naast vrij veel zeer intelligente kinderen, zijn er bijna even veel, die aan de grenzen der debiliteit huizen.

De gemiddelde variatie bedroeg resp. 19,3 en 23,1. We kunnen de resultaten weer als volgt groeperen:

Groepen	België			Frankrijk			Verschil
	Aantal	Gemiddelde	Afstand	Aantal	Gemiddelde	Afstand	
Goeden	7	77,7		6	83,3		+ 5,6
			24,7			30,2	+ 5,5
Middelmatigen	15	53		17	53,1		+ 0,1
			36,8			46	+ 9,2
Slechten	8	16,2		7	7,1		- 9,1

Ook hier treedt weer dezelfde tendenz naar voren: bij een vorm van meer actieve didactiek, die tevens een beroep doet op het inzicht en het denkvermogen, schijnen de goeden meer, de middelmatigen ongeveer even veel en de zwakken beduidend minder feiten te onthouden.

Proef III.

Deze proef namen we, evenals de volgende, in het begin van het schooljaar 1950/'51.

In de 4e klas lieten we achtereenvolgens Groningen en Friesland behandelen. Van beide provincies kregen de leerlingen een ongeveer even uitgebreide, gestencilde les. Aan de bespreking van Groningen ging een korte herhaling van het in de 3e klas van Nederland geleerde vooraf.

Groningen werd op volkomen „ouderwetse” wijze behandeld: memoriseren van namen, verklaring van en toelichting op de „bijzonderheden”, regelmatig huiswerk en overhoren. Drie weken na de laatste les kregen de kinderen 40 testvragen te beantwoorden op de wijze als bij Proef II besproken.

Daarna werd Friesland „modern” behandeld. Na het één keer opzoeken en aanwijzen van de eilanden, wateren, delen en plaatsen (even veel als bij Groningen), werkten de kinderen 20 opdrachten uit. Dit geschiedde in een apart cahier. Alle leerlingen hadden daarbij de beschikking over een doortrekkkaartje, zodat het tekenen der kaartjes niet veel tijd vergde. De les werd terwijl de kinderen werkten en tekenden, voor zover nodig toegelicht. Verzamelde plaatjes werden in het met blanco papier doorschoten schrift geplakt. Drie weken na de laatste les kregen de kinderen 50 testvragen te beantwoorden.

Zowel bij Groningen als Friesland vroegen we uitsluitend naar feiten.

Het gemiddelde percentage goede antwoorden bedroeg resp. 57,8 en 63,3. Dat het gemiddelde gestegen is, moet zeker mede worden toegeschreven aan het feit, dat tijdens de laatste les over Friesland gelegenheid gegeven werd om het schrift en de les goed over te lezen. We deden dit, omdat we menen, dat ook bij een nieuwe didactiek gememoriseerd moet worden.

De gemiddelde variatie bedroeg resp. 17,7 en 14,4.

Wanneer we de resultaten weer op de gewone wijze rangschikken krijgen we het volgende overzicht:

Groepen	Groningen			Friesland			Verschil
	Aantal	Ge- middelde	Afstand	Aantal	Ge- middelde	Afstand	
Goeden	6	84,5		5	88		+ 3,5
			26,1			24,9	- 1,2
Middelst.	11	58,4		14	63,1		+ 4,7
			28,4			30,1	+ 1,7
Slechten	6	30		4	33		+ 3

Van een andere spreiding is hier geen sprake. Aanvankelijk meenden we het relatief goede resultaat van de test over Friesland toe te moeten schrijven aan de mogelijkheid om de les nog eens over te lezen. Pas later bleek ons, dat de vragen over het verband tussen bodem en bestaansmiddel, die zowel bij de 1e als de 2e test verscheidene keren voorkwamen, bij de tweede vragenserie aanzienlijk beter beantwoord waren. Door de meerdere oefening in dit soort vragen was de 2e test dus gemakkelijker dan de 1e

Proef IV.

Een proef met Vaderlandse Geschiedenis vond plaats in de 5 B klas onzer school. Hierin zitten de leerlingen, die na het doorlopen van de 4e klas door hun ouders bestemd zijn voor het V.H.M.O.

In de 4e klas hadden deze kinderen een globaal overzicht gehad van de Vad. Gesch. tot de Gouden Eeuw.

In September lieten we daar de tijd tot 900 behandelen aan de hand van een echt leerboekje met afzonderlijk bijbehorend vragenboekje (F. J. Schmit: „Vaderlandse Geschiedenis voor de L.S.", 1946²). De onderwijzer vertelde op de gewone wijze n. a. v. platen en kaarten. De kinderen mochten luisteren en kregen regelmatig huiswerk, dat voortdurend overhoord werd. Een week na de laatste les kregen de kinderen 50 testvragen te beantwoorden.

In October werden in dezelfde klas de Middeleeuwen op een actieve manier bestudeerd. De kinderen kregen een met blanco papier doorschoten cahier, waarin ze opdrachten en schema's uitwerkten, kaartjes tekenden, termen groepeerden, plaatjes plakten en opstelletjes maakten. Ze hadden een bibliotheekje van 30 verschillende boekjes tot hun beschikking en moesten over enkele lessen daaruit vragen beantwoorden, die appelleerden aan hun inzicht. In plaats van de vertelling van de onderwijzer werden er korte, zakelijke toelichtingen en verklaringen gegeven. Huiswerk werd niet opgegeven. Gedurende 4 weken werden er telkens 3 lessen van 1½ uur aan dit tijdvak besteed. Na de schooltijd bleven vaak vele leerlingen nog enige tijd doortekenen en inplakken. Een week na de laatste les gaven we weer 50 testvragen te beantwoorden. Het waren zuiver feitvragen — we wilden immers gelijksoortige grootheden kunnen vergelijken. Alleen lieten we het vragen naar de nauwkeurige jaartallen achterwege, daar het niet waarschijnlijk is, dat veel kinderen die a. h. w. „van zelf"

zullen onthouden. Gedurende de laatste les kregen de leerlingen 3 kwartier gelegenheid om het werkschrift goed door te lezen.

Het gemiddeld percentage goede antwoorden bedroeg resp. 85,1 en 78,2. De gemiddelde variatie was bij A: 10,5, bij B: 11,6. De resultaten kunnen weer als volgt gegroepeerd worden:

Groepen	Oudste tijd			Middeleeuwen			Verschil
	Aantal	Ge- middelde	Afstand	Aantal	Ge- middelde	Afstand	
Goeden	3	66,6		4	94,5		- 2,1
			7,8			14,4	+ 6,6
Middelm.	12	88,8		11	80,1		- 8,7
			30,2			30,8	+ 0,6
Slechten	3	58,6		3	49,3		- 9,3

Uit deze tabel kan wederom geconcludeerd worden, dat bij een meer actieve, meer op zelfstandig verwerken gerichte didactiek, de goede leerlingen ongeveer even veel, de middelmatige en de zwakke leerlingen niet onbeduidend minder parate kennis verwerven.

Proef V.

Op vrijwel dezelfde wijze behandelden we in de 6 B klas na de Zomervacantie in September de periode 1650—1702, een tijdperk vol jaartallen, veldslagen, zeegevechten, verdragen, vredes enz., dat bij geen admmissie-examen wordt overgeslagen. Ook hier viel naast de vertelling het accent vooral op memoriseren en overhoren, terwijl de activiteit der kinderen zich beperkte tot reproduceren en opzeggen. Twee weken na de laatste les gaven we een proefwerk van 50 kennisvragen over deze periode.

In de maand October behandelden we, op de wijze als bij de vorige proef beschreven, de achttiende eeuw. Ook voor dit tijdvak moesten we meer dan 15 uur aan Geschiedenis besteden, terwijl de vragen vaak na de schooltijd moesten blijven doorwerken. Na de laatste les kregen de leerlingen $\frac{3}{4}$ uur gelegenheid hun werkschrift nog eens door te kijken. Twee weken daarna gaven we op de bekende manier 50 testvragen.

Het gemiddelde percentage goede antwoorden daalde van 83,5 tot 74,4, de gemiddelde variatie steeg van 6,7 tot 9,7.

Ook bij deze proef kunnen we weer constateren, dat de oude didactiek met haar instamp- en drilmethodes de zwakke en middelmatige leerlingen minder duidelijk doet uitkomen, dus hen begunstigt. Het blijkt uit de volgende tabel:

Groepen	1650—1702			1702—1798			Verschil
	Aantal	Ge- middelde	Afstand	Aantal	Ge- middelde	Afstand	
Goeden	4	94		5	90		- 4
			9,8			14,9	+ 5,1
Middel-m.	14	84,2		12	75,1		- 9,1
			13,7			17,9	+ 4,2
Slechten	4	70,5		5	57,2		- 13,3

Proef VI.

Met dezelfde klas (het was toen dus nog 5 B) hadden we in Juni Azië behandeld volgens de traditionele manier van de Opleidingsschool. Als leerboekje gebruikten de kinderen een werkje, waarin de namen en bijzonderheden a. h. w. voor het inprenten gegroepeerd zijn (F. J. Schmit: „Aardrijkskunde voor de L.S.” 3e deeltje, 1938). Tien dagen na de laatste les kregen de kinderen weer de gewone 50 testvragen.

Na de Zomervacantie behandelden we Afrika op de „B manier”. Het overhoren geschiedde 10 dagen nadat de kinderen gelegenheid hadden gekregen hun werkschrift over te lezen.

Het gemiddelde daalde van 81,7 tot 81, de gemiddelde variatie steeg van 7,4 tot 7,8.

De resultaten kunnen weer als volgt worden verwerkt:

Groepen	Azië			Afrika			Verschil
	Aantal	Ge- middelde	Afstand	Aantal	Ge- middelde	Afstand	
Goeden	5	93,6		5	93,2		- 0,4
			12,2			10,9	- 1,3
Middel-m.	13	81,4		13	82,3		+ 0,9
			14,4			20,3	+ 5,9
Slechten	4	67		4	62		- 5

Ook volgens deze cijfers neemt de afstand tussen de uiterste groepen (goeden en slechten) iets toe bij een vorm van nieuwe didactiek, de caesuur wordt iets scherper. Het drillen en laten memoriseren camoufleert de zwakte der zwakken.

Er moet nog worden opgemerkt, dat ook voor de behandeling van Azië veel minder tijd nodig was dan voor die van Afrika.

Samenvatting en Conclusies.

In totaal namen we een 15 tal dergelijke proeven. Enige waren te breed opgezet om op één school, waar men werkt onder de druk van het Toelatingsexamen, goed genomen te worden. Bij een enkele proef bleken we het denkvermogen der kinderen te hebben overschat en aan enkele andere meenden we tenslotte niet veel waarde te mogen toekennen.

Op grond van de uitslagen van de hier boven beschreven proeven geloven we te mogen zeggen, dat bij een moderner algemeen didactische opzet van het onderwijs — althans wat het verwerven van parate kennis betreft — een *enigszins andere spreiding* der resultaten optreedt. De goede leerlingen presteren ongeveer hetzelfde, de middelmatige iets, de zwakke niet onbeduidend minder dan bij een op Herbartiaanse leest geschoeide didactiek. Er treedt een scherper caesuur op tussen goede en slechte leerlingen.

Bij onze berekeningen zijn de groepen niet constant gehouden. Het ging ons immers niet om de individuele verschillen in reactie op de didactische opzet.

Ter illustratie geven we hier nog een recapitulatie van de verschillende tabellen:

Proef	Goeden			Middelmatigen			Slechten		
	A	B		A	B		A	B	
I	81	84,8	+ 3,8	56,4	58,6	+ 2,2	26,4	23,1	— 3,3
II	77,7	83,3	+ 5,6	53	53,1	+ 0,1	16,2	7,1	— 9,1
III	84,5	88	+ 3,5	58,4	63,1	+ 4,7	30	33	+ 3
IV	96,6	94,5	— 2,1	88,8	80,1	— 8,7	58,6	49,3	— 9,3
V	94	90	— 4	84,2	75,1	— 9,1	70,5	57,2	— 13,3
VI	93,6	93,2	— 0,4	81,4	82,3	+ 0,9	67	62	— 5

Het totaal van de gemiddelde percentages der goeden nam dus toe met 1,06, dat der middelmatigen daalde met 1,65 en dat der slechten met 6,16.

De verschillen lijken niet zo groot, maar wij achten het veelzeggend, dat de prestaties wat het beklijven der feiten betreft, bij de goeden zonder geheugendril even goed zijn als bij toepassing der dresseertechniek. En of de „uilen" nu 20 of 30 % (en wie weet na hoe korte tijd 0 %!) der feiten onthouden, is voor hen zelf niet erg en voor de selectie alleen maar verhelderend.

Dat toepassing van methodes, die gebaseerd zijn op de kinderlijke activiteit en voortdurend een beroep doen op het inzicht en het denkvermogen en die aan parate kennis een heel andere functie toekennen, veel meer tijd vergen — zeker voor zover het de zaakvakken betreft — cela va sans dire. Eens te meer blijkt hieruit de noodzaak om:

1e — De te memoriseren stof drastisch te besnoeien. Nog steeds worden in onze scholen te veel jaartallen en geografische namen geleerd.

2e — De school het vereiste didactische materiaal te verschaffen. We denken bijvoorbeeld aan:

- a — doortrekkaartjes
- b — verzamelingen plaatjes (de Firma Noordhoff heeft in deze richting de eerste stap gezet).
- c — leerleesmateriaal met vragen, die gemakkelijk te corrigeren zijn
- d — verzamelingen opdrachten, waaruit de leerkrachten kunnen kiezen naar de behoeften van hun klas. Niet ieder is vernuftig en deskundig genoeg om zelf voldoende geschikt materiaal te bedenken. Wel geven de werkboekjes, die thans in groten getale verschijnen, heel wat van dergelijke opdrachten, maar die kunnen op een even funeste wijze worden gebruikt als eertijds de z.g. leerleesboekjes.
- e — kleine encyclopaedieën voor de zaakvakken.

EEN PROGRAMMA VOOR DE OPLEIDING VAN LEERKRACHTEN AAN DE BLINDENINSTITUTEN

DOOR

PROF. DR I. C. v. HOUTE

In het Nederlands Tijdschrift voor de psychologie en haar grensgebieden, aflevering 4, 1951, komt een programma voor voor de opleiding der leerkrachten aan de Nederlandse blindeninstituten van de hand van Prof. Révész, die, zoals deze daarin vermeldt, door de Voorzitter van de Stichting „het Nederlandse Blindenwezen”, is aangezocht een dergelijk programma uit te werken.

De opleiding van leerkrachten voor of bij het buitengewoon onderwijs kan hier te lande nog niet ten volle voldoening geven. Weliswaar is er aan de onderwijzers bij het onderwijs aan zwakzinnigen gedurende vele jaren door middel van Zaterdagmiddagcursussen een bevredigende voorlichting gegeven. Maar juist door dat beslag leggen op de Zaterdagmiddag doen deze cursussen wel sterk denken aan hoofdaktecursussen, waarop van de cursisten, nadat zij hun werkweek hebben afgesloten, gevraagd wordt zich op deze middagen verder theoretisch te bekwamen. En op hetgeen ter instructie van de onderwijzers bij de andere takken van buitengewoon onderwijs wordt gedaan, kunnen eveneens aanmerkingen worden gemaakt, al mag daarbij niet vergeten worden als verontschuldiging te vermelden, dat voor enkele takken het aantal in aanmerking komende cursisten wel bijzonder klein is. Het moet daarom tot voldoening stemmen, dat voor de blindenonderwijzers getracht wordt een opleiding in het leven te roepen.

Ongetwijfeld zullen deze onderwijzers met belangstelling een programma in zijn ontvouwing volgen, nu dit komt van iemand, die hun opleiding en wat zij in een na-opleiding nodig hebben om daarmee op hun beurt anderen op verantwoorde wijze te kunnen leiden, niet, of althans onvoldoende kent. Prof. Révész is, zijn ontwerp samenstellende, niet in het een of ander grensgebied gebleven, maar hij heeft zich in een naburig land gewaagd. Dit brengt altijd gevaren mede als men het zonder reisgids doet: men loopt dan immers kans verdwaald te geraken. Welnu, de samensteller was het spoor bijster, toen hij meende, dat behalve enige centrale vraagstukken der paedagogiek, de gehele didactiek met inbegrip van de behandeling van tien schoolse vakken,

vermeerderd met die van vreemde talen, de meetkunde, de astronomie en de kosmologie, voorts de beroepsopleiding met behandeling van elk der beroepen, waarvoor in de instituten wordt opgeleid, als telefonist, typist, pianostemmer, muziekleraar, spraakleraar, masseur, enz. enz., in totaal zo'n twintigtal, met nog de behandeling van de scholen voor slechtzienden — in 2 maal 22 uur verantwoord zouden zijn te geven. Dan is men zó de kluts kwijt, dat zelfs de helderschijnende middagzon geen heroriëntatie vermag te geven. Immers: enige kennis van de moderne didactiek is reeds voldoende om in te zien, dat dit aantal uren nauwelijks toereikend is voor bijv. een inleiding in lees- en taalonderwijs. En het is dan ook reeds hierom, dat van dit ontwerp niet veel kwaads te vrezen valt. Want ieder onderwijzer zal door zijn gezond verstand en zijn reeds verkregen kennis van zaken deze opleiding verwerpen en zo zal de wal dit op drift geraakte schip wel keren.

Waarom er dan bij stil te staan?

Ware het slechts bij deze ontsparing gebleven, dan zou het verkwisting zijn er, op welke wijze dan ook, op in te gaan.

Maar er is meer op te merken dan een overbelasting en onevenwichtigheid; er is misvatting over datgene wat de blindenonderwijzer, en ieder onderwijzer trouwens, aan opleiding nodig heeft, er is misvatting bovenal over hetgeen het kind voor zijn vorming behoeft.

Het programma in zijn geheel overziende, valt het op, dat Prof. Révész verzuimt om in zijn ontwerp de paedagogiek op te nemen en daar, waar hij er toch niet geheel aan voorbijgaat, dit vak toch wel op een hoogst merkwaardige wijze inlast. Men zie maar eens de indeling: een historische inleiding, blindenpsychologie, blindendidactiek, blindensociologie, de onderwijzersopleiding. Hierin ontbreekt voor de paedagoog de paedagogiek. Of men leze de inleidende toelichting: „De opleiding van blindenonderwijzers heeft ten doel theoretisch en praktisch geschoolde leerkrachten te vormen, die geestelijk en zedelijk in staat zijn, de ontwikkeling van blinde kinderen volgens bepaalde sociaal-paedagogische principes en didactische richtlijnen te leiden, en hen tot nuttige leden der maatschappij te maken”. Zeker, de blinden zullen volgens bepaalde sociaal-paedagogische principes moeten worden geleid. Maar ook volgens individueel-paedagogische. Want ten eerste liggen dertig vruchtbare arbeidsjaren achter ons, waarin de gedachte van de individuele behandeling allerwege ingang vond. In de paragraaf over blindenpsychologie

komen onderwerpen voor als: de ontwikkelingsgang van blinde kinderen in vergelijking met die van volzinnige, voorstellings- en fantasiewereld der blinden, gevoels- en wilsleven, psychische conflicten, die hun oorsprong in het blindzijn hebben, het sexuele leven, enz. Moeten de paedagogen, die straks deze cursus volgen, dan niet meer worden voorgelicht over de wijze, waarop een blind kind ten aanzien van zijn eigenaardigheden en zijn moeilijkheden moet worden geleid?

Maar er is een tweede. Deze leiding is, zoals gezegd, enerzijds afhankelijk van hetgeen het kind aan bijzondere gesteldheid heeft, doch zij wordt anderzijds door de opvoeder ontleend aan zijn levens- en wereldbeschouwing, die zijn handelen, en dus ook het handelen met het kind, bepaalt. Deze levens- en wereldbeschouwing ontleent hij niet aan de maatschappelijke orde, zodat de maatschappelijk-paedagogische principes niet de richtlijnen kunnen zijn voor zijn opvoedend handelen.

Nu kan men tegenwerpen, dat in de paragraaf, genoemd blindendidactiek, toch wel duidelijk onder punt 2 staat vermeld: Opvoeding en scholing van de leerplichtige blinde kinderen onder inachtneming van de eigenaardigheden, die uit het blindzijn voortvloeien (opvoeding in het gezin en in het internaat). Het moet een kniesoor zijn, die hieraan de vraag verbindt, of alleen leerplichtige kinderen moeten worden opgevoed en geschoold. Maar de onderwijzer, die zich er mede verenigen kan, dat de opvoeding van blinde kinderen een stukje didactiek is, dat moet in zijn vak toch wel een domoor zijn.

Laat dit genoeg zijn: er blijft voor de lezer en voor de aanstaande cursist nog ruim voldoende aan te merken over.

KLEINE MEDEDELING.

BOEK EN JEUGD.

Congres met tentoonstelling.

„Is het waar dat een aanzienlijk deel van de opgroeiende jeugd in Nederland niet meer lezen kan, omdat zij de bereidheid tot geestelijk verwerken en het concentratievermogen daartoe niet in voldoende mate opbrengt?

Wat is de reden hiervan?

Is dit feit niet in verontrustende mate een bedreiging van onze cultuur?

Wordt overal wel voldoende beseft dat het boek een belangrijke factor is in de opvoeding, zowel in school, als in de Jeugdvorming buiten school?

Hoe komt in ons land het contact tussen jeugd en boek tot stand?

Hoe kan het lezen gestimuleerd worden? . . .”

Deze en andere vragen dit probleem betreffend zullen op bovenstaand congres worden besproken.

De volgende sprekers hebben zich bereid verklaard een lezing te houden als inleiding van de discussie:

Voor het onderwijs: de heer *D. L. Daalder* en de heer *W. G. van de Hulst*; voor de jeugdvorming: de heer *Gabriël Smit*, voor de Bibliotheek mej. *J. R. Wolff*. Van uitgeverszijde is men nog in overleg over een spreker.

Een Landelijke Commissie is samengesteld uit vertegenwoordigers van Bibliotheek, Onderwijs en Jeugdvorming Buiten Schoolverband uit de organisaties van de verschillende richtingen.

Voor de voorbereiding van dit congres werken dus samen:

het Studie-centrum voor Jeugdbibliotheken, onderafdeling van de Centrale Vereniging van Openbare Leeszaalen en Bibliotheken, en van de Ned. Vereniging van Bibliothecarissen.

de Stichting voor jeugdelektuur

de Vereniging van Chr. Onderwijzers

de Unie van Chr. Onderwijzers

de Ned. Onderwijzers Vereniging

het Katholieke Onderwijzers Verbond

de Nederlandse Jeugdgemeenschap, in de afvaardiging van de Moderne Jeugdraad, de Hervormde Jeugdraad en de Katholieke Jeugdraad, en van de Nederlandse Bond van Volkshuizen

het Gereformeerd Jeugd-centrum

de Propaganda Commissie van het Ned. Boek.

Het congres zal worden gehouden 2—3 November 1951 in het Museum voor het Onderwijs te 's-Gravenhage. De tentoonstelling „Boek en Jeugd” zal van 3 tot en met 17 November geopend zijn in de Openbare Leeszaal en Bibliotheek te 's-Gravenhage.

TIJDSCHRIFTEN.

Onderwijs en Opvoeding (red. B. Swanenburg, e.a.). Uitg. Paed. Centrum van de N.O.V.).

No. 3 (jrg. 2).

Dit no. begint met een herdenking van Prof. Gunning. — Voorts vinden we een jaarverslag van het Paed. Centrum. — Een vervolgartikel van K. van Driel over „De Sociale taak van de onderwijzer”. — R. Corporaal ziet „Losser klasseverband als oplossing van het zittenblijversprobleem”. — M. Gerretsen vertelt van de „kruidenierswinkel”, die ze in haar klas heeft opgebouwd. — J. Glerum schrijft over „Groepswork in de vgl.-klas”, waar leerlingen de haven van Ierseke en „een nieuw dorp” maakten.

No. 4 (jrg. 2).

In dit nummer vinden we wederom een serie belangwekkende artikelen: „Problemen van het links zijn” door Dra. Wilha. Bladergroen (pleidooi voor een „omleiding” in het 7e of 8ste levensjaar). — „Rijping en vorming”

door Drs. L. v. Gelder. — „De Meeuwendoos”, een hulpmiddel bij het rekenonderwijs door F. A. van Riet. — „Onze jeugd tekent” door A. Boerma (nr. aanl. van een tentoonstelling van die naam te Rotterdam). — J. Brinkma, „Boekbespreking”, nl. „De psych. v. h. kind op de lagere school” door Prof. Dr. J. Waterink.

Ned. Tijdschr. voor de Psychologie (red. L. van der Horst en G. Révész). Uitg. N.V. Noord-Hollandsche Uitg. Mij, Amsterdam.

Afl. 1 (dl. VI).

Van zeer groot belang voor de bezinning op paed. vraagstukken lijken mij de artt.: Prof. Dr. H. C. Rümke: „Psychiatrie en Maatschappij”. — Prof. Dr. A. D. de Groot „Oorlogsinvloeden op het intelligentieniveau van de jeugd”, en dat van Dr. S. J. Vles en Dr. J. Groen over een onderzoek naar de persoonlijkheidsstructuur bij jeugdige asthma-patienten.

Afl. 2 (Dl. VI).

Dr. H. G. van der Waals en Dr. A. Hutter schrijven over de verhouding van psychoanalyse en moraal. — Dr. H. Hirschfeld over „De rol van sexualiteit en sublimering”. — Van Dr. Jac. van Dael en J. de Groot zijn artikelen over „Bedrijfskeuringen” (inleidingen gehouden op een vergadering van N.I.P.P.).

Vernieuwing van Onderwijs en Opvoeding (red. Ir. C. Boeke, enz.). Uitg. J. Muusses, Purmerend).

No. 83.

Uit dit nummer van dit gevarieerde en frisse tijdschrift noemen we: Dr. G. Bolkestein „Een nieuwe doelstelling van het Hoger Onderwijs” (nl. de geestelijke en zedelijke vorming der studenten, het bevorderen van hun maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef; inzicht in de geestelijke grondslagen van de Ned. cultuur). — A. Zurcher—Groenveld schrijft over: „De Kwaliteit” van de kleuteronderwijzeres. — H. Jordan hekelt de „Vernieuwings-mode”, en Dien Bos geeft een interessant artikel over „Een kleuterklas in de Eilanden”.

No. 84.

In dit nummer vinden we o.m. een artikel van A.C.V. over „Vernieuwingskansen bij het U.L.O.” (ze zijn volgens de schrijver hier groot). — Annie J. L. Dijk schrijft over „Heroriëntering van ons opvoedingsdoel” (nl. de vrijheid van de autonome persoonlijkheid van het kind). — Voorts vrij uitvoerige verslagen van conferenties, e.d.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEOORDELINGEN.

Dr. Bernard Delfgauw, *Beknopte Geschiedenis der Wijsbegeerte*, I. N.V. Internationale Uitgeverij Het Wereldvenster, Amsterdam, 1950, 160 p.

Dit boekje van de Amsterdamse Privaat-docent in Existentiephilosophie, ingeleid door Prof. Dr. H. de Vos van Groningen, bevat de eerste helft (Oudheid en Middeleeuwen) van een handboek „bestemd als eerste inleiding voor studenten en voor hen, die zich door zelfstudie met de wijsbegeerte enigszins vertrouwd willen maken. De eisen aan zulk een geschrift te stellen, somt Prof. Sassen in een aanbeveling aldus op: beperkt van omvang, wetenschappelijk verantwoord, overzichtelijk en duidelijk. En hij voegt er aan toe, dat het boek van Dr. Delfgauw ten volle aan deze eisen voldoet.

Ik onderschrijf dit oordeel gaarne. In het bijzonder verheug ik me over de behandeling van de Middeleeuwse wijsbegeerte, die voor de lezer uit niet-R.K. kring bijzondere moeilijkheden biedt. Op bijzonder heldere wijze wordt samenhang en verschil tussen de twee hoofdrichtingen onderling en met het Neo-Platonisme uiteengezet, en voor elk der beide richtingen in 9 stellingen samengevat (p. 106). Het lijkt me voor onze lezers de moeite waard ze hier naast elkaar te vermelden.

Neoplatoons-Augustijns

1. Onafhankelijkheid van de ziel t.o.v. het lichaam;
2. mogelijkheid van verstandelijke kennis zonder hulp der buitenwereld;
3. noodzakelijke goddelijke verlichting voor verstandelijke kennis;
4. trichotomie van het geestelijk leven: geheugen, verstand en wil;
5. primaat van de wil;
6. afzonderlijke wezensvormen voor vegetatief, sensitief en geestelijk leven;
7. samenstelling van alle, ook de zuiver geestelijke wezens uit vorm en stof;
8. onmogelijkheid van een eeuwige schepping;
9. practische versmelting van theologie en wijsbegeerte in één enkele wijsheid.

Thomistisch-Aristotelisch

1. Substantiële eenheid van ziel en lichaam;
2. onmogelijkheid van zodanige kennis;
3. vorming van verstandelijke kennis door abstractie;
4. dichotomie van het geestelijk leven: verstand en wil.
5. primaat van het verstand;
6. de geestelijke ziel als wezensvorm v. d. mens;
7. samenstelling van de zuiver geestelijke wezens uit bestaan en wezen en niet uit stof en vorm;
8. mogelijkheid van eeuwige schepping;
9. theoretische en practische erkenning van de onderscheidenheid van theologie en wijsbegeerte.

Het moeilijke punt 7 wordt (p. 132) door een uiteenzetting van de Thomistische opvatting nader verduidelijkt. Voor Thomas is de samenstelling uit bestaan en wezen een eerste vorm van samenstelling uit act (vervulling) en potentie (aanleg). De Schepper is zuivere act, de engelen

zijn samengesteld uit bestaan en wezen; bij hen dus geen onderscheid van stof en vorm. Daar echter de stof het individuerend beginsel is, is iedere engel van eigen soort. Eerst in de stoffelijke wezens treedt de samenstelling op uit vorm (act) en stof (potentie), waardoor het mogelijk wordt dat in verschillende individuen één zelfde soort verwerkelijkt wordt.

Duidelijk laat de kenner der existentiefilosofie ons hier zien, hoe oud het begrippenpaar existence-essence is, dat in het bijzonder bij Sartre een zo grote rol speelt, maar met een geheel andere relatieve waarde-beoordeling dan de primaat bij Sartre van existence boven essence.

Ook andere, nog zeer actuele strijdpunten worden voor de niet-R.K. aanmerkelijk verduidelijkt, bijv. dat tussen Karl Barth en de R.K. theologie over de zijns-analogie van Schepper en Schepping en in het bijzonder van God en mens (p. 131) en dat van de drie „wegen” voor de Godsbewijzen, op grond van de participatie-gedachte uit het Neo-Platonisme afkomstig (p. 137). Ik erken dan ook gaarne, hier nog heel wat verheldering te hebben gevonden en beveel onze lezers kennismaking met deze korte inleiding gaarne aan.

Ph. K.

Dr. Bernard Delfgaauw, *Wat is Existentialisme?*
Tweede, volledig omgewerkte druk, Noord-Hollandsche Uitgevers Mij, Amsterdam, 1950, 102 p.
Prijs: f 3,75.

Het Voorwoord geeft nadere bijzonderheden over de omwerking, die het titelblad reeds aankondigt. De hoofdstukken over Sartre en Kierkegaard zijn weinig veranderd; alleen is het opschrift bij de laatstgenoemde van Hoofdstuk I gewijzigd in Inleiding, om de inleidende bedoeling ervan, die sommige critici ontgaan was, te onderstrepen. Het hoofdstuk over Martin Heidegger diende herzien te worden door zijn na-oorlogse publicaties. Het hoofdstuk over Marcel bevredigde de schr. niet, „omdat Marcel's grondgedachten niet scherp genoeg getekend waren en onze uiteenzetting misschien ten onrechte eerder een theologie dan een wijsbegeerte deed vermoeden”. En bij Jaspers vielen natuurlijk ook de meer belangrijke na-oorlogse publicaties te behandelen.

Ten opzichte van één daarvan, de Philosophische Glaube, moet ik op een zeer belangrijke punt met de schr. van mening verschillen. Zeer terecht zegt hij (p. 62) dat „Jaspers twee mogelijke levenshoudingen (ziet), die bij alle verwantschap toch onherleidbaar zijn, zodat men de ene of de andere moet kiezen nl. de wijsgerige of de godsdienstige levenshouding.” Maar als hij daarop laat volgen: „Een godsdienstige wijsbegeerte is derhalve een contradictio in terminis”, begaat hij een m.i. door de titel van Jaspers' boek begrijpelijke, maar met de inhoud niet strokende vergissing. In mijn Voorbericht voor de Hollandse vertaling heb ik dan ook juist de tegengestelde mening uitgesproken, nl. dat voor Jaspers aan elke wijsbegeerte een existentiële (dus een geloofs-) beslissing ten grondslag moet liggen, dat deze echter mogelijk is, zowel in Christelijke als in Humanistische geest. Daar op dit punt vaker meningsverschillen rijzen, heb ik mij tot de enige gewend, die hierover een authentieke uitspraak kan geven, nl. Jaspers zelf. En zijn antwoord bevestigt mijn onderstelling.

Ten opzichte van Sartre kan ik voor een groot deel met Dr. Delfgaauw instemmen, maar ook hier is een belangrijk punt van verschil. Ik meen,

dat de figuur van Hoederer uit *Les mains sales* waarover ik onlangs in ander verband in Paed. Studiën sprak (Jan. 1951 p. 13 vlg.) een geheel ander licht werpt op Sartre's uiteindelijke bedoelingen, dan wat Dr. D. ons tekent. Ik vind het daarom heel jammer, dat juist dit geschrift in de opsomming van Sartre's werken wel genoemd wordt, maar blijkbaar bij het schetsen van Sartre's beeld nauwelijks of niet heeft meegeteld, als tegenstelling van de indruk bijv. van *La Nausée* en *Huis Clos*. Ph. K.

Prof. Dr. J. Peters C. s. s. R. en anderen, *Hedendaagse visies op den Mens*, Uitgeverij Winants, Heerlen z.j., 240 p. Prijs: Geb. f 5,90.

Dit boekje bevat, behalve een Inleiding en Slotbeschouwing van de redacteur een elftal schetsen van werk en leven van belangrijke auteurs, schetsen die oorspronkelijk voordrachten zijn geweest in een conferentie van 5 tot 10 Sept. '49 gehouden op de R.K. Volkshogeschool Drakenburgh te Baarn. Besproken worden: Kierkegaard door Gabriël Smit; Nietzsche door Dr. Chr. Lannoy, O. M. Cap.; Dostojewski door Dr. J. van Heugten S.J., Rilke door Dr. K. J. Hahn; Heidegger door Dr. B. M. J. Delfgaauw; Sartre door Prof. Dr. H. Robbers S.J.; Jaspers tweemaal, door Dr. J. L. Springer en Prof. Dr. H. Robbers; Claudel door Dr. B. M. Boerebach; Marcel door Prof. Peters; Blondel door Prof. Dr. J. Nota.

Binnen het kader van een recensie is het niet mogelijk van elk dezer korte schetsen de lezer weer een verkort beeld te geven. Mijn warme ingenomenheid met deze schets van Nietzsche heb ik reeds uitgesproken in mijn artikel Nietzsche als Opvoeder. Die over Dostojewski slaagt er eveneens uitstekend in binnen weinige bladzijden diens tragiek en gespletenheid tot een levende uitdrukking te brengen. Niet overal kan ik dezelfde instemming betuigen. Wanneer bijv. Gabriël Smit de tragiek van Kierkegaards leven toeschrijft aan de tragiek der Reformatie, nl. haar individualistische hoogmoed, meen ik te mogen protesteren niet slechts in naam der Reformatie, maar ook van een nauwkeurige fenomenologische analyse. In Robbers' schets van Sartre, mis ik — evenals in die van Delfgaauw in zijn boekje over Existentialisme (Verg. pag. 286) het rekening houden met het m.i. zo belangrijke *Les Mains Sales* (zie eveneens mijn artikel Nietzsche als Opvoeder). Maar ik kan mij geheel verenigen met de slotwoorden van zijn stuk over Jaspers, als hij zijn hoogachting uit „voor de ernst, waarmede de filosofie van Jaspers als een wekroep voor velen in de huidige tijd de aandacht naar transcendentie richt”.

Voor de niet-R.-Katholieke lezer zij in het algemeen aanbevolen de lectuur van de drie schetsen over Claudel, Marcel en Blondel, die ongetwijfeld ten onzent door niet R.-Katholieken nog veel te weinig worden gekend. Ph. K.

Dr. L. N. H. Bunt, *The development of the ideas of number and quantity according to Piaget*, Losse paedagogische Studiën, Wolters, Groningen, 1950 of 1951, 39 blz.

Aan de orde wordt het gesteld het probleem, op welke leeftijd het kind praktisch begrip krijgt van de natuurlijke getallen. Het natuurlijk getal wordt gezien als een constante, die aan een verzameling voorwerpen toe-

gekend wordt. Voordat het kind begrip van natuurlijke getallen kan krijgen, moet het begrip rijpen, dat een hoeveelheid materie inderdaad als constant beschouwd kan worden. Het probleem van het constant zijn van een hoeveelheid materie is dan ook in deze publicatie het centrale probleem. Dit probleem wordt achtereenvolgens besproken met betrekking tot continue en discrete hoeveelheden. Van elk willen we hier één voorbeeld aanhalen en dit van commentaar voorzien.

Twee congruente glazen A_1 en A_2 bevatten een gelijke hoeveelheid vloeistof. Verder is L een veel smaller en hoger glas. „On pouring the liquid [from A_2] into the narrow glass L , these children think the quantity has increased; and to the question how high the liquid will come when it is poured back again into the original glass A_2 , their answer is that this will come higher than in A_1 ” (blz. 10). $P.$ concludeert, dat de kinderen dus van het constant zijn van de hoeveelheid nog niet doordrongen zijn. Zij zullen dit besef eerst ten volle krijgen, zodra zij in staat zijn in te zien, dat ondanks de vormverandering de inhoud hetzelfde gebleven is. De kinderen moeten dus twee grootheden (i.c. inhouden) kunnen vergelijken, die van twee parameters afhangen (i.c. hoogte en doorsnede van de vloeistofkolom). $P.$ noemt dit het vermogen „relaties te vermenigvuldigen”. Hij concludeert: zodra kinderen dit vermogen in voldoende mate bezitten, zullen zij ook inzien, dat hoeveelheid materie een constante is. Tegen de volgorde van deze conclusie richt zich de kritiek van de schrijver. Zijn argumenten zijn helder gesteld en overtuigend. Gaarne zou ik er nog iets aan willen toevoegen.

Als in het bovengenoemde experiment het kind zegt, dat er na het overschenken meer vloeistof is, dan bewijst het in staat te zijn „relaties te vermenigvuldigen”. Immers zonder deze bekwaamheid was een vergelijken niet mogelijk. Alleen het vermogen blijkt nog gebrekkig te zijn. Als het kind daarna schat, hoe hoog de vloeistof na terugchenken zal komen, dan bewijst het reeds inzicht te hebben in het constant zijn van de hoeveelheid materie. Immers als deze niet impliciet door het kind gepostuleerd wordt, dan heeft het geen zin te schatten, hoe hoog de vloeistof zal komen te staan. Maar ook dit inzicht is blijkbaar nog onvoldoende ontwikkeld. Zou het kind het inzicht in vermenigvuldigen van relaties volledig missen, dan was een belemmering weggenomen om de eerste vraag (is er nog even veel?) goed te beantwoorden. Mist het kind het inzicht in het constant zijn van de hoeveelheid materie, dan is moeilijk in te zien, welke zin het met de gestelde vragen zal verbinden.

Dat het kind argwanend staat tegenover het constant zijn van de hoeveelheid materie, is niet te verwonderen. Het heeft de capriolen van melk waargenomen, als deze dreigde over te koken, heeft gade geslagen, dat lucifers verbranden, suiker oplost, heeft eieren klutsen of room kloppen gezien, gespeeld met elastiek en kauwgom. Waarom zou er met vloeistof ook niet iets geks kunnen gebeuren? Dat het verder geen relaties naar behoren kan vermenigvuldigen, behoeft stellig geen verbazing te wekken. Dat kunnen volwassenen ook niet perfect! Het gaat er hier dan ook niet om, wat het kind het eerst leert: relaties vermenigvuldigen of het constant zijn van de hoeveelheid materie inzien. Maar het gaat er om op welke wijze beide inzichten zich gemeenschappelijk ontwikkelen. Tot deze conclusie komt ook de schrijver.

Bovendien wil het vermenigvuldigen van relaties in dit verband zeggen,

dat het kind constateert, dat twee glazen gelijke inhoud hebben. Dit kan voor hem alleen nog maar betekenen, dat er even veel in kan. Maar wat zou dit „even veel” voor betekenis kunnen hebben, als het inzicht in het constant zijn van de materie volledig afwezig was? De opvatting, dat het vermenigvuldigen van relaties primair zou zijn, is dus onhoudbaar.

Het tweede voorbeeld betreft de opgave een hoeveelheid voorwerpen af te zonderen van gelijk aantal als een gegeven hoeveelheid. Zes voorwerpen worden op een rij gelegd. Het kind moet daar een rij van even veel voorwerpen onder leggen. Het legt er een rij onder van acht voorwerpen. Deze rij is even lang, maar de afstanden tussen de voorwerpen zijn kleiner. Het merkt zijn fout, maakt de afstanden gelijk, maar nu wordt de rij te lang. De twee voorwerpen, die te veel zijn, worden daarna verwijderd (blz. 34).

Ook hier is sprake van vermenigvuldigen van relaties. De beide parameters zijn de lengte van de rij en de afstand tussen twee opeenvolgende voorwerpen. Het „vermenigvuldigen” (in arithmetische termen eigenlijk: delen) blijkt onoverkomelijke moeilijkheden op te leveren. Dus maakt het kind eerst de lengten gelijk en heeft zo één parameter geëlimineerd. Daarna wordt de aandacht alleen op de andere parameter gericht. Deze wordt dan geëlimineerd door de afstanden gelijk te maken (de eerst eliminatie wordt daarbij dus ongedaan gemaakt). Dan springt plots in het oog, hoe het probleem opgelost moet worden: de twee voorwerpen, die uitsteken, wegnemen. De gelijkheid van de hoeveelheden is dus op zodanige wijze tot stand gebracht, dat het vermenigvuldigen van relaties niet hoeft plaats te hebben. Uit dit voorbeeld blijkt duidelijk, dat het kunnen vermenigvuldigen van relaties niet beschouwd mag worden als noodzakelijke voorwaarde voor het verkrijgen van het inzicht, dat de hoeveelheid materie constant is.

De argumenten van de schrijver verschillen enigszins van het hier boven meegedeelde. Wie belangstelling voor het onderhavige probleem heeft, raad ik ten sterkste aan deze publicatie zorgvuldig te lezen. In beknopte vorm is de schrijver er in geslaagd het probleem zeer duidelijk uiteen te zetten en in zijn kritiek de te grote snelheid, waarmee P. zijn conclusies trekt, te doen blijken.

Dr. P. G. J. VREDENDUIN.

Prof. Dr. M. J. Langeveld, *Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd*, vierde, opnieuw herziene druk, 471 pg. Uitg.: J. B. Wolters, - Groningen, Djakarta, 1950. Prijs f 10,40.

Het is niet meer nodig dit boek bij onze lezerskring in te leiden. Slechts even kunnen we de aandacht vestigen op het feit, dat in 1937 de eerste druk verscheen, in 1943 de tweede, in 1946 de derde en thans de vierde. En er rijst een eigenaardige vraag: Zou de belangstelling voor vragen van onderwijs en opvoeding, in het bijzonder betreffende de middelbare schoolleeftijd dan toch groter zijn dan vaak vermoed en beweerd wordt?

H. N.

MOGELIJKHEDEN EN MOEILIKHEDEN BIJ HET WERKEN MET LEERSTOFKERNEN

DOOR

D. VAN ZUILEKOM

In een brief aan Treitschke, waarin Ludwig von Beethoven ons iets meedeelt over zijn instelling tijdens het componeren, schrijft hij: „Naar mijn gewone manier van componeren, zelfs voor instrumentale muziek, heb ik steeds het geheel voor ogen.”

Vergelijken we deze uitspraak van Von Beethoven met de beschrijvingen van de soms ondraaglijke spanningen, die de schepingen van muzikale meesterwerken, als Chopin's zesde prelude en Händel's „Opstanding” voorafgingen en tijdens de compositie vergezelden, dan is het steeds een bepaalde eenheid, die de beoering bracht, en differentiëring zocht tijdens de uitwerking.

De wordingsgeschiedenis van meesterwerken van andere takken der kunst geven hetzelfde beeld te zien.

Uit genoemde brief van Beethoven en in Chopin's gesprekken met de kunstschilder Eugène Delacroix, blijkt ons, dat deze meesters de psychologen een honderd jaar vooruit waren, en ook zij stemden ons tot ernstig nadenken, toen we hun ervaringen toetsten aan het sleurbestaan van het leven van alle dag in onze school-praktijk, waarin na uren van veel gepieker, gepas en gemeet, netjes, als een klein mozaïekje ons rooster van lesuren ontstond. Alle vakken, die de wet voorschreef, van a t/m k plus r, werden listig op een kwartiersafstand nauwkeurig naast elkaar geplaatst, en de trots op het schoolmeesterschap rees ten top, als we de kinderen netjes en gedwee, als goed afgerichte soldaatjes, keurig in gelid op dat mozaïek konden laten exerceren.

Bij het overdenken van het onderwerp „Mogelijkheden en Moeilijkheden bij het werken met Leerstofkernen” kwamen ons onwillekeurig deze dingen in de gedachten. Wat niet zo vreemd is, omdat in beide gevallen sprake is van een eenheid, van waaruit gewerkt wordt. Immers ook bij het begrip leerstofkern, is er sprake van een eenheid; het centrum van die eenheid wordt gevormd door de kern, die rondom uit zal stralen tot in het diepst van de vakken waarin we te onderwijzen hebben.

Maar is de associatie leerstofkern-componist toch niet wat vreemd? Want bij de laatste is er sprake van een inspiratie, een bezieling, soms van een Goddelijke ingeving. Is dat dan ook zo, als er sprake is van leerstofkernen?

Als de leerstofkern goed gekozen is, kan er in sommige gevallen zeker sprake zijn van: inspiratie. Het duidelijkst kan dit belicht worden door ons eerst te bepalen tot de jongste leerlingen der lagere school; tot die leerlingen, die nog in de sprookjesleeftijd verkeren, en waarin de illusionistische fantasie nog haar voorname rol speelt. Het begrip leerstofkern valt in deze periode voor een belangrijk deel samen met het begrip belangstellingscentrum. Vooral, waar het de niet opzettelijk aangebrachte belangstelling betreft, en waar dus gezocht wordt naar centra, die in de belangstelling van het kind stónden, in tegenstelling met die, welke in de belangstelling van het kind geplaatst werden.

Op een gegeven moment b.v. zijn de leerlingen vervuld van herfstgedachten, kleuren, kastanjes, vallende bladeren. Worden deze gedachten in de school gebracht, dan zal ons onderwijs in de diverse vakken gebouwd worden rond de kern: Kastanjes, vallende bladeren enz., wat zo bezielend kan werken, dat de lessen door de kinderen met groot enthousiasme gevolgd en uitgewerkt worden.

Bij de leerlingen is dan sprake van bezieling. En bij de onderwijzer? Wel door de fijne wisselwerking tussen onderwijzer-leerling, die leidt tot een natuurlijke symbiose op beider werkterrein, worden in dergelijke momenten de poorten wagenwijd geopend naar de vorm van lesgeven, die voor dat tijdperk voor zijn klas de enig juiste zal zijn.

Het werken met leesstofkernen leidt tot groter contact met het kind, en tot groter behoefte naar studies over dat kind.

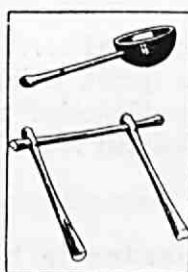
Voor een school met gecombineerde klassen brengt het werken met leerstof kernen bovendien nog een andere consequentie mede: nl. nieuwe mogelijkheden tot combinatie van leerjaren. Want, omdat het leven der kinderen van 6, 7, 8 jaar zich nog in hoofdzaak beweegt binnen de driehoek; sprookje-spel-dieren en bloemen uit eigen kleine omgeving, menen we verantwoord te zijn, bij ons klasse-gesprek en enkele expressie vakken deze leerlingen bij elkaar te nemen. Bovendien werkt dit, bij het uitwerken der lessen, het onderling overleg plegen in de hand. Met verschillen in ontwikkeling wordt bij het uitwerken der lessen volkomen rekening gehouden.

Mogen hier de grondlesjes volgen die de leerlingen na een klassegasprek over: de herfst — hebben uit te werken.

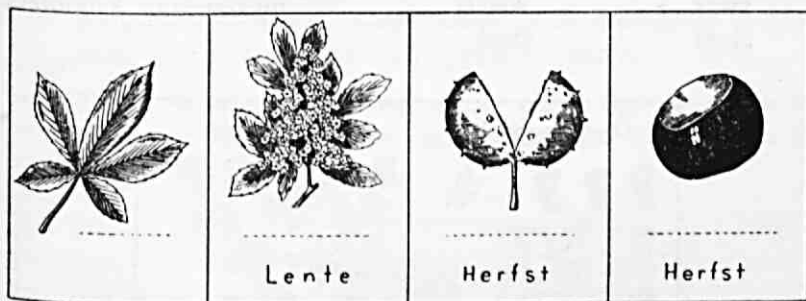
Eerste leerjaar.

1. grond | De zomer is
 voorbij | Het wordt al
 herfst | De bladeren waaien van de
 bomen | De kastanjes vallen op de
2. De kastanje zit in de | groen
 De bolster is | bruin
 Op de bolster zitten | stekels
 De kastanje is | bolster

3. Kastanje
 ik vang je
 en poets je
 mooi op.

*Tweede leerjaar.*

Bekijk de tekeningen.



1. Teken na en zet op de juiste plaats.
 in bloei
 vrucht (kastanje)
 bolster (leeg)
 blad

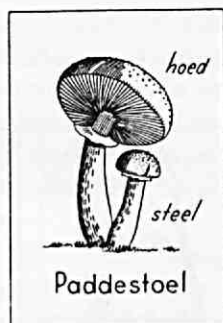
2. Vul in:

De kastanjeboom kan heel (groot, klein) worden, en krijgt dan een (dikke, dunne) stam. De kastanjeboom is een (reus, dwerg) onder de bomen. Als de boom bloeit in (het voor- jaar, het najaar) is het net of hij vol zit met witte kaarsen. In de herfst worden de (vruchten, bloemen) rijp. Om de (bloem, vrucht) zit een dikke schil. Zo'n dikke schil heet de



3. Vul in:

Nu zijn er ook veel
Ze zijn maar (groot, klein).
De meeste paddestoelen zijn vergiftig.
Je mag ze dus niet

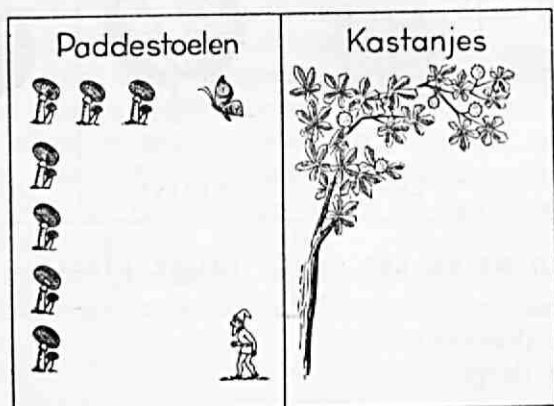


4. Zet de woorden in het goede vak.

groot
sterk
klein
zwak
stam

takken
bladeren
hoed
vogels
steel

kabouters
stoelen voor elven
nesten voor vogels
huizen voor kabouters



Derde leerjaar.

1. Vul in:

Vandaag begint de

De maand noemt men de Herfst-
maand.



2. In de Herfst wordt het al weer (warmer, kouder). We krijgen warmer aan.

herfsttinten

mooi

herfstbladeren

veranderen

Maar buiten is het
erg

De kleuren van de
bladeren

Het worden nu herfst-
bladeren, en de kleu-
ren, die ze krijgen zijn
....

In deze pot staan tak-
ken met

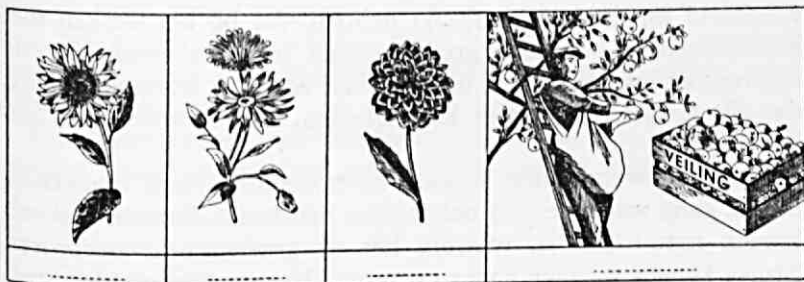


3a. Lees aandachtig.

In de tuin staan nog enkele mooie bloemen:

herfstasters, dahlia's, zonnebloemen. In de boomgaard is men bezig met het plukken van appels en peren.

- b. Teken na, kleur en schrijf op de plaats der stippelijntjes het goede woord (zie de cursief gedrukte woorden in de opgave 3a).



4a. Schrijf over:

Een zonnebloem heeft lintbloempjes en
buisbloempjes.

De geven de zaadjes.

b. Teken na, kleur de lintbloempjes geel,
de buisbloempjes bruin.

5. Voor een dictee:

herfstweer	dahlia's
herfsttinten	winderig
herfststormen	
herfstdraden	

6. druk
drukker dan
hard
harder dan

warm
kouder dan
meer dan
weinig
vroeg
vroeger dan

Vandaag waait het
Vandaag waait het gisteren.
In de herfst hebben de boeren het
In de herfst hebben de boeren het
.... in de winter.
Vorige maand was het
Nu is het vorige maand.
Het wordt 's avonds donker.
Moeder staat 's morgens op ik.
's Zomers zie je maar paddestoelen.
In de *herfst* zie je paddestoelen
in de zomer.

Natuurlijk werd er in het eerste leerjaar gewerkt met kastanjes, werden ze nagemaakt van klei, werd het versje geleerd over het domme vliegje, en werden tijdens het spelen de kinderen verdeeld in paddestoelen en kabouters (een soort van boompje verwisselen). Gelezen werd over de kastanjes uit Ot en Sien. Dit voorbeeld zal duidelijk gemaakt hebben, dat bij het werken met leerstofkernen, het door grote mensen listig in elkaar gezette rooster van lesuren, plaats moet maken voor een leerstofcomplex, dat alle gepaste en nuttige kundigheden, in zich absorbeert als het ware.

Uit het bovenstaande konden we bovendien reeds opmerken, dat de gang van zaken bij het werken met leerstofkernen een volkomen natuurlijke is, waarom het de groepsarbeid bevordert. Straks komen we hier nader op terug. Het werken met leerstof-

kernen overtuigt ons er tevens van, dat de leerling de situaties zal doorzien, wat zeer bevorderlijk zal zijn voor goed rekenonderwijs, en niet het minst voor goed taalonderwijs. De taalwerving kan onder de minst gedwongen, dus onder de gezondste omstandigheden plaatsvinden. In vergelijking met lessen uit boeken, die taal en lezen als afzonderlijke vakken zien, staan de lessen bij het gebruik van leerstofkernen vaak op een hoger plan, ze kunnen dat, omdat het kind bij de stof geïnteresseerd is, en telkens blijkt dan, tot hoeveel het kind, ook de kleuter in staat is. Door deze belangstelling kan de werving der taal in zijn onderdelen luisteren, spreken, lezen en stellen onder frisse ongedwongen, levendige omstandigheden plaats vinden, waardoor het onderwerp, dat aan de orde was doorzien kon worden, en des te scherper zal dan het vermogen functionneren om achter de taal het werkelijke te zien, dat door de taal in symbolen aan ons wordt voorgesteld.

Door werken met leerstofkernen werd het ons duidelijk hoe nauw de zaakvakken verbonden zijn met het taalonderwijs. Want zodra we boven het direct aanschouwelijke uitgaan, moeten we gebruik maken van symbolen. De meest gebruikte symbolen zijn die der taal. Bij het onderwijs maken we van de taal gebruik als aanvulling bij allerlei aanschouwelijke situaties. Zodra de situaties buiten de familiere omgeving liggen en vaktermen vereisen, komen we automatisch tot de zaakvakken. Het werken met leerstofkernen heeft ons doen inzien, dat taal, in de gemeenschap der leervakken geen mede-lid is, maar er boven staat, middelaar, presbyter is. Voor de kleine school, is deze ontwikkeling wel zeer belangrijk, omdat taal, als afzonderlijk vak daardoor eigenlijk komt te vervallen.

Enige lessen voor de hogere leerjaren ter illustratie.

Als eerste voorbeeld een les voor een leerling met een intelligente leeftijd van plus minus 11 jaar, als de ontginningen aan de orde zijn. Opgemerkt dient al vast te worden, dat we hier het begrip „leerstofkern” dicht benaderen, in tegenstelling met zoëven, toen leerstofkern en belangstellingscentrum over elkaar heenschoven.

Een klasseggesprek over ontginningen, al dan niet vergezeld of gevolgd door handenarbeid gaat vooraf. Daarna volgt de leesles:

1. Een nieuwe boerderij.
2. Opgave Aardrijkskunde.
3. Opgave Taal.
4. Reken-knip-plakwerk enz.

De nieuwe boerderij

Ja, ook Bertus had van de nieuwe boerderij gehoord. Op een middag ging hij er eens naar kijken. Hij vond de weg van-zelf, want over de vlakke zag je wel op een uur afstand de boerderij liggen, midden in de ontgonnen velden. 't Is vandaag een mooie zomerdag, 't is heet, de zon brandt de weg is stoffig. Bertus heeft het warm, doch alles heeft hij ervoor over om de nieuwe boerderij te zien.

Hij wil het zien met eigen ogen!

Aan weerskanten van de weg staat de rogge, en terwijl hij aan de ene kant van het paadje langs de rogge loopt, slaat hij met zijn hand tegen de halmen, en laat de gladde halmen door zijn hand glijden. Soms houdt hij een rogge-aar vast. Een enkele keer staat hij erbij stil, glijdt voorzichtig met zijn hand langs de aar, duwt de hand neer, zodat de aar opengaat en aan zijn hand steekt. Hij maakt de groene korrels bloot, en knijpt er één open. Het zijn zware, schone, stevige korrels.

Vlak langs de weg staat de rogge dun, en is daar minder hoog, maar naar 't midden van de akker buigen zich al de aren door de zwaarte der korrels daar beginnen de aren al geel te worden. Waar de weg wat hoger is, staat hij even stil en kijkt over de aren.

Rogge, rogge; waar ligt de boerderij?

Als hij weer doorloopt, gaat het weer langs hetzelfde paadje, met aan weerszijden niets dan rogge.

Hoe lang al? Een kwartier, misschien wel een half uur! Ha, maar ineens is het uit. Hier houdt de rogge op, en ziet hij weiland met koeien. En daar, achter een groot ijzeren hek ligt een lang, laag gebouw. Aan de voorkant een woonhuis en achter de stallen!

Vrij naar „Hun grond verwaait”.
Anton Coolen. Uitg. De Waelburgh.

Opgave. Aardrijkskunde en Plantkunde.

1. Schrijf over en vul in:

De grond, waar de nieuwe boerderij op gebouwd werd, is nu vruchtbaar, vroeger *onvruchtbaar*. Dit weet ik door het lezen van het woord (Een les over ontginningen ging vooraf. Schoolfilm en projectie-onderwijs kunnen hier voor de kleine school onschatbare diensten bewijzen. Is de school heel klein, dan neemt de hele school aan zo'n les deel).

2. Rogge is een graansoort.

Teken na.

Kleur halm en blad geel, de aar lichtbruin.

Teken de kafnaald met potlood op.



3. Andere graansoorten zijn:

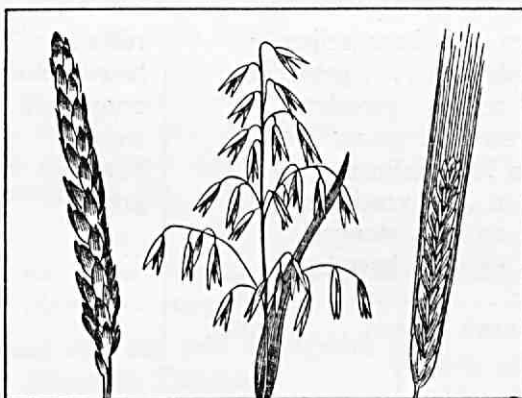
Tarwe (op klei verbouwd; de meeste tarwe-soorten hebben geen kafnaalden).

Gerst (lange kafnaalden).

Haver (geen aar, maar een pluim).

Teken ¹⁾ na en zet de naam van de graansoorten eronder.

Graansoorten.



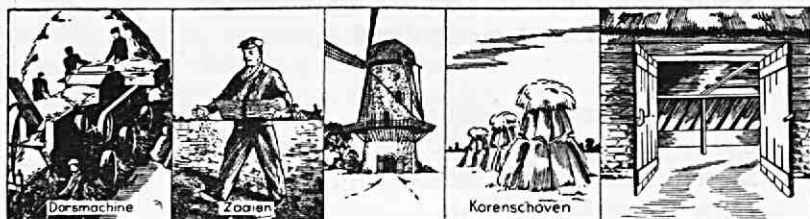
4. Neem het raam over, en zet de volgende woorden in het juiste vak:

Tarwe, rogge, Groningen, Veluwe, Friesland, Noord-Limburg, Midden- en Oosten van Noord-Brabant, Zeeland.

Ontgonnen zandgrond	Kleigrond

¹⁾ Waar de gelegenheid bestaat, wordt natuurlijk opgeplakt in het herbarium.

5. Teken na, kleur, doch zet de tekeningen in de goede volgorde.



Werk de volgende opgaven uit in je taalschrift.

1. Tegenstellingen. (Enkele te vinden in het vak).

Oude en boerderijen.
 Vruchtbare en gebieden.
 Woeste en gronden.
 Onrijp en graan.
 Gele en halmen.
 Zware en vrachten.
 Gladde en stengels.
 Stevige en korrels.
 Vlak en terrein.
 Een blauwe en een hemel.

ruwe
 heuvelachtig
 ontgonnen
 weke
 bewolkte
 groene

2. Vul de voorzetsels in (aan, op, over, langs, enz.).

Bertus is weg de nieuwe boerderij. Hij is een arme Brabantse jongen, die de zandgronden woont. Doch waar de nieuwe boerderij gebouwd is, heeft men de grond ontgonnen, en de boerderijen liggen de velden rogge. weerszijden de weg, groeien de halmen hoog op, sommigen steken tot zijn hoofd uit. Onder het lopen slaat hij soms de hand de halmen en laat ze zijn hand glijden. Als hij een korrel zijn kafjes ontdoet, merkt hij de groene kleur, dat het graan nog niet rijp is. Maar toch, het zijn zal grote en zware korrels, die hij zijn hand houdt.

3a. Voltooi:

Werkwoord

zich branden	ik mij	hij zich
lopen	ik	hij
slaan	ik	hij
glijden	ik	hij
houden	ik	hij
duwen	ik	hij
steken	ik	hij
knijpen	ik	hij
vallen	ik	hij

b. Vul in (zoek het goede woord in opgave 3a).

De zon op mijn hoofd.

Ik door de velden, en tegen de halmen.

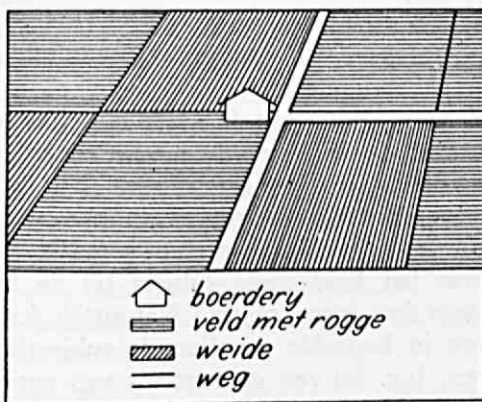
Mijn hand langs de aar.

Ik de plant vast. Als ik mijn hand omlaag,
het aan mijn hand. Soms ik in een aar; dan er
een graankorrel uit.

4. Teken na. Kleur de weg, waarop Bertus liep, bruin.

Op de plaats der stippelijntjes:

Een kaart van een stuk zandgrond } Zoek zelf het goede
of een gebied in Zeeland } onderschrift.
of een ontgonnen gebied.



Nauw wordt handenarbeid betrokken in het leerproces. Het doorzoeken van tijdschriften, het uitknippen van, op het onderwerp betrekking hebbende artikeltjes, plaatjes, reclame materiaal. Het geheel kan worden ingeplakt en verwerkt tot een „boek” met als titel „ontginningen”. Hoge eisen stellen de kinderen aan zichzelf en aan elkaar om dat zo mooi mogelijk te doen, wat leiden kan tot groter artisticeit. Er wordt bij geïllustreerd en er moet een begeleidende tekst bijgeschreven worden. Vooral dit laatste kan leiden tot groepswork op hoger plan, omdat de kinderen zich aan het opstellen maken zetten, terwijl onderling uit-gemaakt behoort te worden, welke gedeelten, welke zinnen de beste zijn. Het is onze ervaring dat ook kinderen opgevoed kunnen worden tot een zekere objectiviteit t. o. v. eigen werk. Natuurlijk spelen bij deze dingen de persoon van de leerkracht en de klas-sfeer een belangrijke rol in 't algemeen. En het vak rekenen behoeft in een goed voorbereide les niet stiefmoederlijk behandeld te worden. Het ontvangt zijn plaats in het geheel, dat zich rondom de kern uitbreidde. Er zijn wel aardige boekjes, die we best kunnen gebruiken. Uit „Rekenen naar de practijk” door Goote¹⁾ ontleenden we de volgende opgaven:

1. Op de akker van boer Louwerse staat de rogge zwaar en goudgeel. Per ha wordt er 9000 kg geoogst, het stro mee-gerekend. De opp. van de akker is 3 ha. Bereken de opbrengst.
2. De rogge wordt gedorst. 40% is korrel. 60% is stro. Hoe-veel kg rogge levert die akker? Hoeveel stro?
3. De rogge wordt gemalen tot meel. Van 100 kg rogge, krijgt men 70 kg meel. Hoeveel % van het roggegewicht wordt dus meel? enz.

Verder het berekenen van de opp. van sommige akkers met behulp van streekkaarten enz.

Het zal U bij vergelijking van de lessen over kastanjes-vallende bladeren enz., met de les over de nieuwe boerderij, duidelijk zijn geworden, dat we in het eerste geval het belangstellings-centrum tot leerstofkern maakten, en in het tweede geval de leerstofkern tot belangstellingscentrum gemaakt werd. In het eerste geval was het kind meer subjeet bij de keuze, in het laatste geval was het meer object. Natuurlijk kan ook in de hogere leerjaren in bepaalde gevallen de subjectiviteit van het kind domineren: b.v. bij een gebeurtenis van nationaal belang, bij het bouwen van een brug, na of voor een schoolreisje of

¹⁾ Uitgave N. Samsom, Alphen a. d. Rijn.

excursie. Maar tòch zal in vele gevallen in de hogere leerjaren, de „leerstofkern” primair zijn, omdat de leerlingen toch over hun milieu heen, uit moeten kunnen zien naar de wereld.

Bij de keuze der leerstofkernen behoren we ons er echter steeds nauwkeurig rekenschap van te geven, dat ook voor de hogere leerjaren, het milieu van het grootste belang blijft voor de actieve waarneming.

Uit practisch elk zaakvak zijn leerstofkernen te kiezen. De keuze van *dit* soort leerstofkernen wordt dus bepaald door het inzicht van de onderwijzer. Uit het gebied Aardrijkskunde en Kennis der Natuur, die dikwijls ook onderling nauw met elkaar in contact staan, is de keus al heel groot. Doch ook een vak als Geschiedenis leent zich ertoe. Soms is de Geschiedenis te betrekken bij Aardrijkskunde, zoals bij de geschiedenis van een plaats, een polder, een kanaal, een terp. Maar de leerstofkern kan meestal gekozen worden uit het rijke gebied der geschiedenis zèlf. Vooropgesteld moet worden, dat voor de lagere school de goede vertelling bij de geschiedenisles natuurlijk de hoofdzaak blijft vormen. Doch op voltallige scholen, waar men een leerjaar in groepen laat werken, doch zeker op de kleine scholen, zal het nuttig en dikwijls zelfs noodzakelijk zijn, om de leerlingen de stof zèlf te laten verwerken. Uitgangspunt kan dan geen dor leerlesboek zijn, maar een mooi boeiend verhaal, dat voldoet aan wat we willen noemen, emotie-eisen, aan literair-aesthetische eisen, en last not least — aan het reuzengroot oprijzen van het in de vertelling behandelde tot een overheersend geheel.

In zeer verkorte vorm willen we zo'n geschiedenisles de revue laten passeren.

Aan een les over Csaar Peter de Groote ontlene we:

„Majesteit!” stamelde Kist, die van verbazing totaal in de war was en niet wist, wat hij zeggen moest.

„Majesteit?” klonk het terug. Aan het vreemde accent kon men duidelijk horen, dat de spreker een vreemdeling was. „Hier geen Majesteit is. Ik ben Pieter Michaelof, van beroep timmerman en kom hier om de scheepsbouw te leren. Ik heb U hier laten komen, om U te zeggen, dat ik bij U mijn intrek zal nemen,” was het antwoord van de vreemdeling....

En na een spannend verhaal ¹⁾ kwamen de opgaven, waaruit we de volgende ontlene:

Csaar Peter de Grote in ons land.

¹⁾ Naar Jongens van oud-Holland. Uitg. Jeugdboekkerij A'dam.

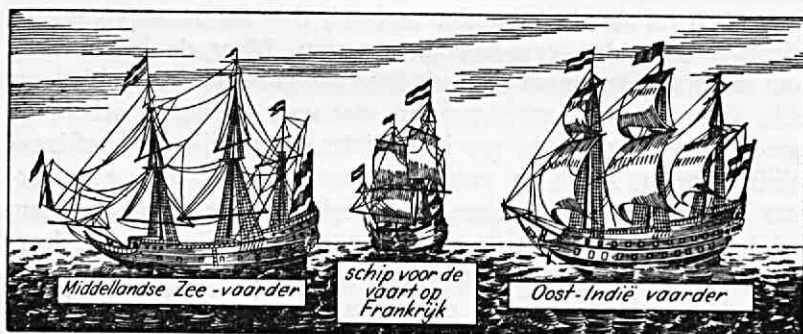
Opgave A.

1a. Vul in:

schepen
handel
zeilden
zeventiende
visserij
Nederlandse
zeeën
zeevaart

In de eeuw bezaten wij meer schepen dan alle andere landen van Europa samen. Alleen Holland bezat al meer dan 10000 De schepen werden gebruikt voor de, de en de
Onze koopvaarders naar alle werelddelen. Op alle waaide de vlag.

b. Bekijk onderstaande afbeeldingen:



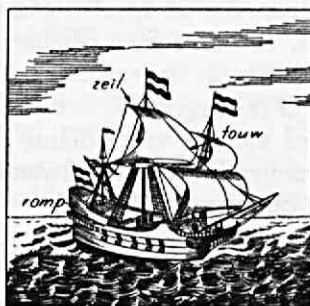
c. Vul in:

De schepen, die naar voeren waren het grootst. Maar alle schepen waren in de 17e eeuw nog stoom/zeilschepen. In die tijd bestonden er nog geen schepen. De reizen duurden daarom veel langer/korter dan tegenwoordig, en was het varen gevaarlijker/minder gevaarlijk. De schepen waren gemaakt van

d. zeil

..... touw

..... romp



Teken het scheepje na.

Zet op de juiste plaats (op de stippelijntjes):

gemaakt op een sloopstimmerwerf
 een zeilmakerij
 een touwslagerij.

2. Hieronder kun je zien, hoe de Republiek er in de 17e eeuw eruit zag.

a. Kleur het gewest, waar toen de meeste handel en industrie was geel.

b. Geef de plaats, waar Czaar Peter de Grote enige tijd verblijf hield, aan door een rode stip.

c. Zet de namen der plaatsen op je kaartje.



3. Neem over en vul in:

Als men tegenwoordig uit een dikke boomstam planken wil zagen, gebruikt men (molens, machines).

In de 17e eeuw kenden de mensen nog geen , maar wel

Om veel schepen te maken waren ook veel planken nodig. In de buurt van Zaandam zullen dus veel zijn geweest.



Opgave B.

1a. Zet op de goede plaats.

Graaf	Men sprak van de van Duitsland
Koning	de van Spanje
Bisschop	de van Holland
Keizer	de van Utrecht
Csaar	de van Rusland

b. Vul in (woordenboek!).

Een inwoner van Rusland is een

Een inwoner van Holland is een

Een inwoner van Duitsland is een

Een inwoner van Spanje is een

c. Peter de Grote sprak de Hollandse woorden wat vreemd uit. Dat kwam, omdat hij geen was.

Peter de Grote was een

2a. Wanneer doe je het beter? Onderstreep!

Csaar Peter de Grote sprak (slecht, vrij goed) Hollands.

Die les heb je (vrij goed, goed) gemaakt.

b. Onderstreep de grootste.

1. Jan is groot; Piet is vrij groot.

2. Piet is vrij groot; Klaas is nogal klein.

3. Klaas is nogal klein; Dirk is klein.

4. Klaas is nogal klein; Gerrit is tamelijk groot.

5. Zaandam was een flinke plaats; Amsterdam was een grote plaats.

3. Maak van twee zinnen één (komma!).

Csaar Peter de Grote verbleef in Zaandam. } omdat
Daar was veel industrie.Kist werd een beetje bang. } toen
Csaar Peter maakte zich boos.Langs de Zaan stonden veel houtzaagmolens. } omdat
Er werden veel schepen gebouwd.De kooplui haalden uit vreemde landen kostbare } zodat
waren.
Er werd veel geld verdiend.Er waren hevige stormen. } als
De reis duurde langer.

4a. Zet onder de persoonsvorm twee strepen, en onder het onderwerp een streep.

Csaar Peter de Grote beijverde zich om zijn land vooruit te brengen. Hij trachtte in andere landen zoveel mogelijk te leren. Ook aan ons land bracht de Csaar een bezoek. In die tijd was Amsterdam de voornaamste handelsstad van Europa. Daar werden grote pakhuizen gebouwd; en de

handelskantoren waren wereldberoemd. Ook de industrie bloeide in Holland. In de Zaanstreek bijvoorbeeld trof men grote scheepstimmerwerven aan. Vooral die scheepstimmerwerven trokken de belangstelling van de Csaar.

b. Voor een dictee:

Majesteit	Oceanen	haringvisserij
geglimlacht	Zeeën	handelsstad
klein behuisd	werelddelen	industrieën
Russisch	Atlantische Oceaan	zijdebereider
accent	Middellandse Zee	specerijen
Csaar	Indische Oceaan	producten

1. Ook de handel op de Oostzee was zeer voornaam:

In het jaar 1600 voeren in totaal (dus van alle landen bijelkaar) 4300 schepen door de Sont. Hiervan waren 2300 Nederlandse schepen.

4300 schepen = %

.... " = 1%

2300 " = %

Van elk 100 tal schepen waren er dus Nederlandse.

In het jaar 1615 voeren door de Sont in totaal 5000 schepen.

Hiervan waren 3400 Nederlandse schepen.

Van elk 100 tal schepen waren er Nederlandse.

Het Nederlands aandeel bedroeg%

2. Grafische voorstelling.



We zijn ons bewust hier en daar te beknopt te zijn geweest, maar dit gebied is zó rijk, dat het eigenlijk stof biedt voor een

reeks van inleidingen. In ieder geval kwamen enkele belangrijke mogelijkheden van het werken met leerstofkernen naar voren, waarvan we resumeren:

1. Het nauwe contact leerkracht-leerling.
2. Het werkt groepsarbeid in de hand.
3. De leerlingen kunnen de situaties doorzien, kunnen gezamenlijk praten, conclusies maken, de taal krijgt de plaats, die haar toekomt, allemaal factoren die de ontwikkeling van het denken zullen bevorderen, terwijl tevens uit voorbeelden van lessen gebleken zal zijn, dat waar een steek af wordt genomen naar de diepte, men als vanzelfsprekend tot een goede oplossing zal geraken betreffende een gezonde beperking der encyclopaedische kennis.

Maar als het werken met leerstofkernen dan zoveel vòòr heeft, moeten we er dan maar niet dadelijk en radicaal mee beginnen? Staan er dan zoveel moeilijkheden in de weg, om daartoe te geraken? Vergeet U bij de beantwoording van deze vraag niet, dat we leven in een tijdperk van overgang. Hier is geen sprake van revolutie, maar van evolutie. Met kennis van zaken en met gezond verstand zullen we het jonge moeten enten op het bestaande. Ten plattelande nog meer dan in de stad misschien.

Daarbij komt, dat we geen ijzer met handen kunnen breken, want wat in een overgangstijdperk te verwachten is — de middelen, die we tot onze beschikking hebben, zijn nog zeer beperkt. Terwijl we streven naar het volmaakte mogen we ons niet laten ontmoedigen door de gedachte, dat ideaal nog niet bereikt te hebben, maar 't is voldoende, als we blijmoedig en met dankbaarheid vervuld — onze weg gaan, omdat we mee kunnen bouwen naar het komende toe.

Soms ziet men het bestaande *leerplan* als een onoverkomelijk bezwaar om te werken met leerstofkernen.

M.i. zeer ten onrechte. Want men vergeet daarbij, dat het oude leerplan zich oriënteert naar een abstract gemiddelde! En het vak, dat meestal als grootste sta-in-de-weg wordt aangegeven, is het vak *rekenen*.

Maar ook voor het vak rekenen geeft het leerplan niet méér dan een norm. Het is toch wel zeer onbillijk, om van àl de kinderen met dezelfde kalenderleeftijd, hetzelfde te eisen. Geen kind is er, dat precies gelijk aan een ander is, waarom het zeer is af te keuren om de vorderingen der leerlingen te waarderen, in vergelijk met een van bovenaf opgelegd abstract gemiddelde.

Zeer zeker geldt dit voor het kind op de lagere school, waar men uitsluitend behoort te streven naar de hoogste prestaties van dat kind, binnen de perken van zijn vermogen. Die hoogste prestaties zijn dan te bereiken, wanneer er gewerkt wordt met een kinderpsychologisch verantwoorde werkwijze; de werkwijze van de onderwijzer wordt dan niet leerplanmatig, maar kan dan berusten in het vertrouwen op de — bij ieder levend wezen aangeboren ontwikkelingsdrang. Waar gewerkt wordt met goed gekozen leerstofkernen, wordt gewerkt met ambitie, belangstelling en dikwijls met overgave.

Waar men gebonden is aan een verouderd leerplan, behoeft ook het vak rekenen geen aanleiding te geven tot het scheppen van onnatuurlijk onderwijs, een onprettige classesfeer, en minderwaardigheidscomplexen. Mits men het kind geen abstract gemiddelde opdringt.

Voor ons zelf maken we van tijd tot tijd een overzicht, om te berekenen hoe de vorderingen van het ogenblik zich verhouden met het abstract gemiddelde, dat het leerplan aangeeft. Hieronder volgt zo'n overzichtje voor het vak rekenen in verkorte vorm.

Leerjaar I	aantal	6 leeft.	7 j. voor	14	paragrafen
	„	1	„ 8 j. voor	14	„
	„	2	„ 7 j. achter	10	„
Leerjaar II	„	1	„ 7 j. voor	20	„
	„	2	„ 8 j. voor	20	„
	„	1	„ 9 j. achter	30	„
Hogere leerjaren	„	1	„ 9 j. voor	9	„
	„	1	„ 11 j. achter	32	„
	„	2	„ 11 j. achter	32	„
	„	1	„ 11 j. voor	9	„
	„	1	„ 11 j. achter	40	„
	„	1	„ 11 j. voor	9	„
	„	1	„ 12 j. achter	30	„
	„	1	„ 13 j. achter	40	„
	„	1	„ 12 j. gelijk		
	„	1	„ 13 j. gelijk		
	„	1	„ 14 j. voor	30	„

Gemiddeld achter 4 paragrafen.

We dwingen de moeilijkheden niet op, maar laten rekenen op het niveau, waar de leerlingen met de nodige inspanning minstens een voldoende kunnen krijgen.

Het overzichtje wil U ervan overtuigen, dat men zich niet te zenuwachtig behoeft te maken, als we met een bepaalde groep, een boekje maar niet uitgeworsteld kunnen krijgen.

Het rustig vertrouwen in de leerling, in het leven, in de aangeboren drang tot zelfontplooiing, maakt ook bij de leerkracht veel remmende werkingen ongedaan, waardoor hij zelf, als bestuurder van zijn klas, ongeremd, de grootst mogelijke activiteit kan ontwikkelen.

Geeft het leerplan niet méér dan een abstract gemiddelde, houdt het daar dan bij. Het werken met leerstofkernen maakt zowel bij leerlingen als bij leerkrachten voldoende remmingen ongedaan, om het onderwijs op een zo hoog mogelijk plan te brengen.

Het is ons nog niet mogelijk te voldoen aan de eis, dat ons onderwijs volkomen in overeenstemming zou zijn met de normen, die ons inzicht en onze wens, aan het onderwijs stellen. Dikwijls zal de tijd ons ontbreken en zullen we onze toevlucht moeten zoeken bij binnen het bereik zijnde middelen.

En als de gedachte bij ons op zou komen, dat onze prestaties misschien te gering zouden zijn?

Dan toch doorgaan, ongekunsteld, rustig en blijmoedig.

Dan zal ook ons schoolwerk doortrokken worden van de volheid, die een dichter¹⁾ aldus beschreef:

Laat het leven U doordringen,
Wees vandaag alleen in 't nu,
En het lied, dat gij zult zingen,
Is een brug van God naar U.

¹⁾ P. W. v. Eyck, (Voorbereiding).

DE GEESTELIJKE GRONDSLAG
VAN DE OPENBARE SCHOOL ¹⁾

DOOR

DR. H. NIEUWENHUIS

Men kan het vraagstuk van de geestelijke grondslag van de openbare school op twee verschillende manieren benaderen. In de eerste plaats vanuit de historische ontwikkeling. Men vraagt dan naar de oorsprong van de openbare school, gaat haar ontwikkeling door de loop der tijden na, en de invloeden: godsdienstige, wijsgerige, sociale, economische, politieke, enz., die op deze ontwikkeling gewerkt hebben, om ten slotte uit te komen bij de situatie, zoals die thans is. In de tweede plaats echter is het mogelijk uit te gaan van de huidige situatie en te vragen: Wat leeft er onder de mensen, die zeggen, dat zij voorstanders van de openbare school zijn? Wat denken zij van de geestelijke grondslag van hun school, of denken zij daar in 't geheel niet over? Of vinden zij misschien dat openbare school en geestelijke grondslag elkander uitsluiten? Het spreekt vanzelf dat het beeld, dat ontstaat door een antwoord op bovenstaande vragen te zoeken, zeer verhelderd zal worden, wanneer men het tegen een historische achtergrond plaatst, maar die blijft in het geheel dan toch secundair.

Het lijkt me nu het best hier uit te gaan van de tweede mogelijkheid, daar toch vooral de nood van onze tijd en de actuele problematiek van onze dagen de redenen zijn het genoemde probleem aan de orde te stellen.

Ik begin dan met er op te wijzen, dat onder de voorstanders van de openbare school meer en meer belangstelling komt voor het vraagstuk van de geestelijke grondslag van hun school.

Dit lijkt me een belangrijk verschijnsel. Het wijst er op dat men behoefte heeft aan bezinning en verdieping. Maar bovendien, met het zoeken naar of met de bewustwording van een geestelijke grondslag wordt het principiëel pas mogelijk over die grondslag te discussiëren. Daarnaast moet men, om de grondslag vast te stellen, gaan vergelijken met grondslagen van niet-openbare scholen en dus ook van die grondslagen nader kennis nemen.

¹⁾ Uitwerking der aantekeningen voor een rede, gehouden op 31 Augustus 1951 op „De Horst”, Driebergen, op het Eerste Hervormd Paedagogisch Symposion. Wij zullen in ons volgend nummer nader ingaan op het daar besprokene (Red.).

En dit laatste maakt een discussie niet alleen principiëel, maar ook praktisch mogelijk. Hoe meer de voorstanders van de openbare school zich gaan verdiepen in het geestelijk fundament van hun school, des te meer zullen zij behoefte gevoelen aan en ook bereid zijn tot een gesprek met voorstanders van niet-openbare scholen. Het lijkt me dan ook dat allen, die bij het onderwijs betrokken zijn of daarvoor belangstelling koesteren, deze bewustwording alleen maar met vreugde kunnen begroeten, en goed zullen doen, haar zo open en onbevangen mogelijk tegemoet te treden, met de volle bereidheid om te luisteren. Dit vergroot slechts de kans, dat men van de kant van de openbare school, zoals die thans reilt en zeilt, ook naar anderen zal willen luisteren.

Dat behoefte aan bezinning onder de voorstanders van de openbare school juist in onze dagen tot uiting komt, is natuurlijk niet toevallig. Wij leven in een tijd waarin het optimisme van het eind van de 19e eeuw weinig steun meer vindt. Twee wereldoorlogen, met daartussen een geweldige crisisperiode op economisch gebied, en daarbij de mogelijkheid van een derde, nog verschrikkelijker wereldbrand in het verschiets, hebben toch niet nagelaten in zeer grote groepen, die leefden in het besef van: „wie wir 's so herrlich weit gebracht“, het gevoel van zekerheid te ondermijnen. Er is in velen, die meenden, in een of andere politieke ideologie, of zelfs alleen maar in een voor hen praktisch voldoende levenszekerheid, genoeg houvast te vinden, een gevoel van onbehagen wakker geworden. En dit noopt hen tot bezinning; bezinning in het algemeen, bezinning ook op de grondslagen van opvoeding en onderwijs.

Zij vragen dus ook naar de geestelijke grondslag van de openbare school, waarvan zij tot nu toe voorstander waren. En dan stuiten zij op een moeilijkheid. De Rooms-Katholieke school kan haar grondslag vrij gemakkelijk aanduiden en omschrijven. De Protestants-Christelijke school kan dit in principe ook, ook al stuit zij bij de concretisering van die grondslag wel op moeilijkheden. Maar haar uiteindelijke grondslag vindt zij toch in het evangelie, de Blijde Boodschap van God, gebracht door Jezus Christus.

Maar nu de openbare school. Zij wil een school zijn voor alle kinderen van de Nederlandse volksgemeenschap. Maar daaronder zijn er, die uit gezinnen komen, waar men uit het evangelie wil leven, en andere, die uit gezinnen komen, waar men dit beslist niet wil. En toch willen de voorstanders een school, waar de ouders van beide groepen hun kinderen zonder bezwaar

heen kunnen zenden. Dat dit een moeilijk probleem is, blijkt maar al te duidelijk uit de geschiedenis van ons onderwijs. Velen vonden, en vinden nog, dat hier geen bevredigende oplossing mogelijk is. Vooral van de kant van de gezinnen, die uit het evangelie willen leven, zag men onoverkomelijke bezwaren en velen verlangden, en verlangen nog, scholen waarbij de geest van opvoeding en onderwijs zoveel mogelijk in overeenstemming is met die van het gezin. Anderen echter bleven toch vast houden aan de gedachte van één school voor allen. In de praktijk is het nu zo gegaan, dat men de moeilijkheden, die daarbij rezen, heeft trachten op te lossen door de vraag naar de geestelijke basis van de school meer en meer naar de achtergrond te dringen. En zo naderde de praktijk langzamerhand het begrip van de „neutrale” school, waarbij tevens dit begrip door bepaalde groepen van voor- en tegenstanders van de openbare school meer en meer gepropageerd werd. Balangrijk is hierbij op te merken, dat deze ontwikkelingsgang in de hand gewerkt werd, doordat voor zeer velen in ons volk de geestelijke achtergrond van het leven steeds minder ging betekenen; het bekende symptoom van de geestelijke vervlakking op elk gebied, dat hier verder buiten beschouwing gelaten wordt. De geestelijke grondslag vervluchtigde en werd daarmee ongrijpbaar.

Ik geloof dat dit gevaar voor de bijzondere school, met name de confessionele school, nauwelijks aanwezig is. Daar liggen de moeilijkheden m. i. eerder naar de andere kant: de kans op verstarring van de geestelijke grondslag. En hoe meer bij de openbare school de vervluchtiging intreedt en bij de confessionele school de verstarring, des te moeilijker wordt het wederzijds contact. Hoe meer echter de confessionele school er in slaagt haar geestelijke grondslag tot een stroom van levend water te maken, en hoe meer de openbare school weer grond onder de voeten krijgt, des te beter zal een „gesprek” mogelijk zijn. Waarbij natuurlijk de principiële verschillen als zodanig gehandhaafd blijven.

Er komt echter, zoals ik in het begin van dit referaat al meedeelde, een kentering in dit opzicht onder de voorstanders van de openbare school. Zij worden zich meer en meer bewust dat opvoeding en onderwijs niet mogelijk zijn zonder een geestelijke grondslag. En zij trachten deze grondslag vast te stellen. Maar nu komen de verschillende groeperingen, die de openbare school bevolken, weer duidelijker naar voren. En dit geeft spanningen, die overal in den lande merkbaar worden. En toch

tracht men vast te houden aan het ideaal: een school, die voor zoveel mogelijk ouders aanvaardbaar is.

Bij de poging zich te bezinnen op de geestelijke grondslag van het leven, en dus van opvoeding en onderwijs, tekenen zich twee hoofdstromingen af. De ene groep wil trachten te leven van uit het evangelie, de andere uit die wereld- en levensbeschouwing, die het best met de term „humanisme” aangeduid kan worden. Bij beide groepen zijn vele schakeringen mogelijk en aanwezig. Maar zoals voor de „christenen” van verschillende richting de gemeenschappelijke basis in het evangelie gevonden wordt, kan van de verschillende verschijningsvormen van het humanisme gezegd worden dat zij een gemeenschappelijke grond vinden in een geloof aan objectieve geestelijke waarden; waarden dus, die de mens heeft te erkennen, en die hij niet naar subjectieve willekeur zelf kan vast stellen. Ik noem hier „slechts” eerlijkheid, trouw, rechtvaardigheid, naastenliefde, deemoed.

Het lijkt me moeilijk te betwisten dat dit „humanisme”, zoals het in ons land thans organisatorisch gestalte heeft gekregen in „Het humanistisch verbond”, een geloof is. Men kan toch niemand bewijzen, dat hij naastenliefde behoort te erkennen als richtsnoer voor zijn handelen. Noch eerlijkheid. Tenzij men afdaalt op het niveau van: „eerlijk duurt het langst”, waarbij we echter nauwelijks meer met eerlijkheid in diepere zin te maken hebben, maar met een vrij banaal utilisme. Hier liggen echter nog vele open vragen.

Sommigen onder de humanisten zullen t. a. v. de erkenning van objectieve geestelijke waarden liever spreken van een „aangeboren verlangen naar” deze geestelijke waarden, dan van „een geloof in”. Doch daarmee komen zij voor deze problematiek te staan: hoe komt het dat de mens in concreto maar al te vaak dit aangeboren verlangen niet volgt? Een vraag analoog aan die van de christen, hoe de zonde in de wereld is gekomen. Hoewel men ongetwijfeld een open oog heeft voor deze vraag lijkt het mij toch, dat het humanisme — althans in ons land in onze tijd — deze problematiek nog nauwelijks aangesneden heeft. Toch dunkt me hier een diepere bezinning uiterst noodzakelijk en onontkoombaar. En misschien ligt hier een mogelijkheid voor een gesprek tussen christenen en humanisten.

Hoe sterker de geestelijke bewustwording bij beide genoemde groepen van de openbare school plaats vindt, des te groter worden de spanningen en dus te dringender de noodzaak te zoeken naar een gemeenschappelijk platform, wanneer men

tenminste een gemeenschappelijke school voor beide groeperingen wil handhaven. En dit wordt door hen van grote waarde geacht, in het bijzonder met het oog op het zeer reële gevaar, dat het Nederlandse volk in verschillende groeperingen dreigt uiteen te vallen, die elkander geestelijk en cultureel nauwelijks meer kunnen verstaan en waarderen.

Nu worden de genoemde geestelijke waarden zowel door christenen als humanisten erkend, benevens het ethos — de zedelijke levenshouding — die uit deze erkenning voortvloeit. De laatste fundering van deze geestelijke waarden is echter bij beide groepen verschillend.

De voorstanders van de openbare school menen nu, dat de school — met name de lagere school — een voldoende basis voor opvoeding en onderwijs vindt in de gemeenschappelijk erkende geestelijke waarden en het daaruit voortvloeiend ethos. De bewustmaking van de nadere fundering van deze waarden zien zij als de taak van het gezin en de organen, die door het gezin daarvoor erkend worden.

Van de dienaren van het openbaar onderwijs — met name de leerkrachten — wordt als gevolg van dit standpunt een restrictie gevraagd, nl. in de school niet te trachten doelbewust vanuit eigen diepste levensgrond de leerlingen, die hen zijn toevertrouwd, te beïnvloeden. Een zelfbeperking dus, die men noodzakelijk acht met het oog op de divergentie in levens- en wereldbeschouwing in ons volk. De invloed, die van hun persoonlijk-zijn uitgaat, is vanzelfsprekend nooit te keren, en van niemand kan gevraagd worden hiernaar te streven. Ook zal men de eigen diepste levensgrond niet behoeven te verzwijgen als de situatie dit met zich mee brengt, maar een doelbewuste en systematische beïnvloeding zal hier vermeden moeten worden, althans tijdens het wettelijk voorgeschreven onderwijs. Dit geldt zowel voor christenen als humanisten.

Zeer waarschijnlijk zullen de verschillende leeftijdsfasen van de leerlingen, zoals we die kennen in ons lager, middelbaar en hoger onderwijs hier verschillende situaties mogelijk maken.

De opvoeding in het lager onderwijs zal — op enkele uitzonderingen na — gedragen kunnen worden door het bovengenoemde ethos; op de middelbare school zal de bezinning op dit ethos — de ethiek, en haar grondslagen: de godsdienstige overtuiging of levens- en wereldbeschouwing — zeker ter sprake gebracht kunnen worden. En hetzelfde geldt a fortiori voor

het hoger onderwijs. Echter ook hier zal voor het „audi et alteram partem” plaats moeten zijn.

Het is mogelijk dat er in het Nederlandse volk ouders zijn, die zich met bovengenoemd ethos niet kunnen verenigen, niet omdat ze dit als basis voor de school onvoldoende vinden, maar omdat zij het er principiëel niet mee eens zijn. Het is namelijk denkbaar dat men naastenliefde als vorm van menselijk gedrag verwerpt, en daarvoor het recht van de sterkste wil laten gelden. Elke dictatuur komt vroeger of later krachtens haar wezen tot deze houding. Wie deze zienswijze tot de zijne meent te moeten maken, zal zich op de beschreven openbare school niet thuis gevoelen, maar plaatst zich daarmee naar mijn mening ook buiten de traditionele Nederlandse cultuurgemeenschap, die in wezen toch nog steeds gevoed wordt uit de beide grote geestesstromingen: christendom en humanisme. En waar nergens meer, ook bij de diepste boring, iets van een gemeenschappelijke wortel gevonden wordt, daar is alle geestelijke gemeenschap onmogelijk geworden. Hier eindigt onvermijdelijk elk „gesprek” (Pour discuter il faut être d'accord). Echter behouden zelfs aanhangers van een dergelijke, van de historisch gegroeide Nederlandse culturele traditie afwijkende opvatting het recht een school naar eigen inzicht op te richten. Daarnaast kent ons volk grote groepen, die niet principiëel vijandig staan tegenover de beschreven geestelijke inhoud van de openbare school, maar deze ten enenmale onvoldoende vinden als grondslag voor het onderwijs. Zij hebben de vrijheid scholen op te richten waar ook de laatste grondslag van hun leven medebepalend is voor vorm en inhoud van het onderwijs, zodat geestelijke grondslag en geestelijke inhoud in een één-éénduidig verband staan.

Ook hier zullen de verschillende leeftijdsfasen van de leerlingen weer verschillen in opvattingen bij de hier bedoelde ouders mogelijk maken. Wat deze b.v. ten aanzien van de lagere school beslist noodzakelijk vinden, behoeven zij — naar eigen opvatting — niet meer te laten gelden t. a. v. middelbaar of hoger onderwijs. Hier heeft ieder het recht en de plicht volgens eigen geweten te beslissen.

Bij de openbare school zal het genoemde één-éénduidige verband niet mogelijk zijn. Zij is de school die uiteindelijk steunt op tweeërlei geestelijke grondslag: christendom en humanisme, maar wier praktische arbeid — zowel t. a. v. opvoeding als van onderwijs — gedragen wordt door de gemeenschappelijke geestelijke inhoud van beide, en, wat de lagere school betreft,

vooral door het daaruit voortvloeiend ethos. In hoeverre deze school toekomstmogelijkheden bezit en in welke mate, zal van zeer vele factoren afhankelijk zijn. Toenemende bewustwording van de eigen geestelijke grondslag van haar voorstanders zal ongetwijfeld de interne spanningen doen groeien, aan de andere kant de mogelijkheid tot een zinvolle en vruchtdragende discussie bevorderen. Maar dit geldt m. i. zowel binnen de kring van het openbaar onderwijs als voor de groepen daar buiten, en naar ik hoop, ook voor de kring van het openbaar en het bijzonder onderwijs gezamenlijk.

Het zou mijns inziens van het grootste belang zijn als er tussen de verschillende groeperingen onder de voorstanders van het openbaar onderwijs en tussen de voorstanders van openbaar en bijzonder onderwijs een werkelijk „gesprek” tot stand zou kunnen komen. Dit is essentieel iets anders dan een contact zoeken op grond van eigen belangen. In een „gesprek” gaat het er immers om de „ander” als subject te zien en te waarderen, en *zijn* standpunt — juist in zijn verschil met het eigene — volkomen ernstig te nemen. Hier liggen mijns inziens in de dagelijkse praktijk van het leven altijd vele voetangels en klemmen. Het is zo algemeen menselijk de „ander” niet geheel voor „vol” aan te zien, maar als iemand die door ons nog „bijgevuld” of „opnieuw gevuld” moet worden. Of, wat minstens even erg is, men beziet het standpunt van de ander niet vanuit diens uitgangspunt, maar vanuit het eigen, waardoor men het vreemde standpunt nooit in wezen kan leren kennen, noch als het — nu eenmaal — andere kan erkennen. Het resultaat van deze houding is zo goed als zeker geen „gesprek” maar een geïrriteerd worden van de „ander”, waarop we zelf dan weer dikwijls met geërgerd-zijn antwoorden. Subjectief blijft ieder natuurlijk altijd overtuigd, dat het eigen standpunt te verkiezen valt boven dat van de ander — elke ernstige keuze sluit dit in — maar objectief vormt dit geen basis voor een gesprek, tenzij het om een principiëel debat gaat, hoewel ook dan nog de bereidheid om ernstig te „luisteren” naar de ander een conditio sine qua non is voor een werkelijke discussie. Het principiële debat zal zeker gevoerd moeten worden, maar daarnaast zal getracht moeten worden om elkanders standpunt te leren kennen zonder meer en na te gaan, in hoeverre men — met acceptering van de verschillende zienswijzen-zo-als-ze-nu-eenmaal-op-een-gegeven-tijdstip-zijn — tot wederzijdse waardering en samen-werken kan komen. De „Christen” dient daartoe de „Humanist” als

„Humanist”, de „Humanist” de „Christen” als „Christen” te accepteren, en niet als iemand die nog maar „onvolledig Christen”, respectievelijk „onvolledig Humanist” is. Deze houding lijkt mij de enig mogelijke om tot een werkelijk vruchtbaar gesprek te komen en van groot belang zowel voor de verhouding tussen de groepen binnen het openbaar onderwijs, als voor die tussen openbaar en bijzonder onderwijs, als ook voor die tussen de verschillende groeperingen binnen het bijzonder onderwijs. Als wij dit in ons land meer en meer zouden kunnen bereiken, zou dit mijns inziens een weldaad voor onze samenleving zijn. Deze houding heeft niets te maken met een verdoezeling van principiële verschillen inzake de onderscheiden standpunten betreffende godsdienstige overtuiging of levens- en wereldbeschouwing, in tegendeel; maar zij zou wel de onderlinge strijd kunnen beperken tot die plaats en tijd en dat niveau waar hij zinvol en vruchtbaar kan zijn, en daarnaast kunnen leiden tot een vruchtbare samenwerking op grote gebieden in onze cultuur, met name op het terrein van opvoeding en onderwijs. Dit lijkt me, gezien de geestelijke grondslag en inhoud van de hier besproken stromingen, zeker mogelijk, zowel binnen als buiten de openbare school, en het zou het Nederlandse kind ten zegen zijn. En daar gaat het hier toch om.

TIJDSCHRIFTEN.

Ons Eigen Blad (red. Fr. S. Rombouts). Uitg. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg. No. 9 (jrg. 35).

Uit dit nummer noemen wij: „Betekenis van de H. Jean Bapt. de la Salle voor ons allen” (naar een art. van W. J. Battersby in „La nouvelle Revue Pédagogique”); Govert Grazer ontzenuwt in zijn art. „Hoe staat het met ons leesonderwijs?” enige bezwaren, die in het Onderwijsverslag 1948 tegen de globale leesmethode zijn geuit; in de rubriek „Kwesties van den dag” vonden we een art. van Zr. Ludovico over „Gezinswerk op een vglo. school”; fr. S. R. waarschuwt in „Testen en examineren” voor ondeskundig gedoe op dit terrein.

No. 10.

P. Gervasius schrijft over „Paus Pius X als kindervriend”; Ad Latus toont zich in zijn bijdrage „Het beest in de frontlinie” uiterst ongerust over caricaturale dierenafbeeldingen, die men in jeugdlitteratuur van minder allooi vindt; Govert Grazer bespreekt de oordelen van het Onderwijsverslag 1948 over het voortgezet lezen („Hoe staat het met ons leesonderwijs?”); Aug. A. Bodens geeft enige aspecten van de tegenwoordige „Ver-

schuiving in de gezagsverhoudingen" (nl. in het gezin en in de school); in „Kwesties van den dag" wordt o.m. het probleem „School en gezin, onderwijs en opvoeding" aan de orde gesteld (door fr. S. R.?).

De Christelijke School (red. E. H. Bos en Dr. J. Schoneveld). Uitg. Nijgh & Van Ditmar, Rotterdam. No. 14 (jrg. 4).

Over het gevaar van het liften in het buitenland handelt het redactioneel artikel „400.000 en nog wat"; A. de Jong Ezn. schrijft over „Mr. Guillaume Groen van Prinsterer", Dr. D. Langedijk over „Mr. G. Groen van Prinsterer en het onderwijs".

No. 15 (jrg. 4).

De redactie opent met een beschouwing „Kinderen naar musea". K. D. handelt over de vraag: „Hoe brengen we ons schoolkind tot de Bijbel?" (nl. door te vertellen); Dr. Langedijk vervolgt zijn art. uit no. 14; H. v. d. B. bespreekt het probleem „Concentratie van Kweekscholen?"; A. de Jong wekt op tot gezamenlijk werken voor de Bijz. Chr. school: „Haak in!"; Huisvader geeft levenswijsheid over „Examens".

Persoon en Gemeenschap (red. H. J. de Vos, e.a.). Uitg. „Ontwikkeling", Antwerpen. No. 6 (jrg. 5).

Een bespreking van dit tijdschrift, dat ook voor Nederland van belang is (in de redactie zit ook een Nederlander, nl. I. van der Velde), vindt in deze rubriek in het vervolg geregeld plaats. R. Mercy houdt een warm pleidooi voor „De Moedertaalschool": in het centrum staat het onderwijs in de moedertaal, de leerkrachten moeten hierbij degelijke leiding en voorlichting hebben. — R. Halconruij geeft in „L'enseignement normal en Équateur", een uitvoerig overzicht van de onderwijzersopleiding in Equador. Paul Bollengier spreekt met warmte over „Eerbied voor 's Kinds Geestesleven"; K. C. Lambert-Anema van de „Werkplaats" te Bilthoven schrijft over „Kinderen met beperkt Gezichtsvermogen" (I. Het schoolorganisatorisch probleem). Een „audio-visual-kroniek" van TD. geeft nieuw over film en school. — In de afdeling „Klassepractijk" vinden we een bijdrage van A. Vermeulen „Rondom de programma-herziening van het Lager Onderwijs", waarin middelen worden aangegeven, om de opvoeding (vn. de gemeenschapsopvoeding) op de L.S. tot haar recht te doen komen. Een uitvoerige aardrijkskundige kroniek handelt over „De landbouw-economische streken van België" (J. van den Branden).

No. 7 (jrg. 5).

De redactie geeft een art. (afdruk van een referaat) „de algemeen-paedagogische grondslag van de Nationale School": het houdt een pleidooi in voor een school, die niet door de politiek beheerst en geleid wordt. I. van de Velde geeft een artikel „Persoon en gemeenschap in de Nederlandse Onderwijsvernieuwing". — Dr. M. Wens en Dr. W. de Coster bespreken het „Jubileum in de Werkplaats-kindergemeenschap te Bilthoven", en wijzen hier in het bijzonder op de eigenaardige plaats, die Ir. C. Boeke in het Nederlandse onderwijs inneemt. Voorts een informeren art. „Schoolreizen langs de jeugdherbergen", de „Audio-Visual aid kroniek", en nog enige kleine bijdragen, w.o. uitvoerige boekbesprekingen.

Het Kind (red. J. A. de Herder-Scherpenhuysen en Dr. A. de Vletter). Uitg. Stichting „Het Kind”. No. 5 (jrg. 51).

Uit dit nummer noemen we „Flitsen uit het Gezinsleven” (Mevr. De Herder); D. V. bespreekt in het art. „Andere wegen dan die van nummer 4” de positieve ontwikkelingsmogelijkheden, die het goede gezin biedt voor de jongelui in de puberteit, door gemeenschappelijke bespreking van problemen; A. H. schrijft over jokken; de „Medische rubriek” (onder Mevr. A. M. E. Beernink Trip) handelt over het probleem „Hoeveel slaap hebben onze kinderen nodig?”; Dr. W. Bladergroen schrijft over „Wandelingen door kinderland”; C. Wilkeshuis over „Onze Jeugd en de plantsoenen”; voorts nog enige kleine bijdragen.

Onderwijs en Opvoeding (red. B. Swanenburg e.a.). Uitg. Paed. Centrum van de NOV. No. 5 (jrg. 2).

C. Bevelander schrijft over „De onderwijzer in de klassikale school”, en toont daarin waardering voor de „klassikale onderwijzer”. — A. Groen geeft praktische wenken betreffende „Spreekmoeilijkheden bij kinderen”. — P. Post schrijft over wandplaten in de school: „Wat hangen wij aan de wand?” — G. J. Wilterdink bespreekt onder de rubriek „Vglo-klanken” de kern „Helpt elkander”. — Van J. D. Brinksma is een recensie van M. Knoop „Leren studeren”.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEOORDELINGEN.

Encyclopaedisch Handboek van het Moderne Denken, onder redactie van Dr. W. Banning, Dr. C. J. van der Klaauw, Dr. H. A. Kramers, Dr. H. J. Pos, Dr. K. F. Proost, Dr. J. B. Ubbink. Derde, geheel herziene druk. Van Loghum Slaterus, N.V. Arnhem, 1950, 831 p. Prijs: Geb. f 26,50.

Onze Redactie ontving van de uitgevers „ter bespreking in Paedagogische Studiën” dit lijvige boekdeel, dat zich echter door zijn aard en omvang niet wel leent tot meer dan een aankondiging. En aan die wens voldoe ik gaarne, want er valt hier veel te prijzen. Reeds aanstonds, dat er voordat de alfabetisch gerangschikte trefwoorden beginnen, de redacteurs van de verschillende rubrieken mededeling doen van de wijze, waarop zij hun artikelen hebben opgezet. Zo zien wij dus de opzet voor Theologie en die voor Sociale Wetenschappen toegelicht door Banning. Philosophie, Psychologie en Ethiek door Pos, Aesthetica door Proost, Biologie door Van der Klaauw en Exacte Natuurwetenschappen door Ubbink. Het Voorbericht bij deze derde druk deelt ons verder mede, dat „niet alleen vrijwel alle artikelen zijn herschreven of gerevideerd, het boek bestrijkt thans veel meer gebieden dan de vorige drukken deden, met name mogen hier de sociale wetenschappen genoemd worden”.

Zeer belangrijk voor de gebruiker acht ik ook de opneming van een register van woorden, die niet in het Handboek afzonderlijk genoemd zijn, met verwijzing naar de artikelen, waarin zij behandeld worden. Voor

volgende drukken zou ik willen aanbevelen hieraan toe te voegen een naar de medewerkers alfabetisch geordend Register van de artikelen, die ieder van hen geschreven heeft, althans voor zover deze zich niet bepalen tot enkele regels woord-omschrijving, maar zoals de meerderheid der artikelen doen, een uitvoerige behandeling van de problematiek geven.

Opvoeding en Onderwijs zijn in goede handen bij Prof. Langeveld. Onder diens bijdragen valt ook een zeer uitvoerig, negen bladzijden vullend artikel over Ontwikkelingspsychologie. Wel is het heel jammer, dat hem niet ook de didaktiek is opgedragen. Onder dit trefwoord vinden we thans alleen een bijdrage van Dr. Proost, van een halve bladzijde, die uitsluitend handelt over Leerdichten als Van Maerlant, of Vondels Hekeldichten, of romans van didactische strekking. Ook in het twee pag. tellend artikel over Psychologie vonden wij niets over de Psychologie van het Denken. Waar nu juist de hele onderwijs-vernieuwing gebaseerd is op deze nieuwe takken van wetenschap, behoeft een volgende druk op deze punten belangrijke aanvulling.

Vergelijkt men de opzet van dit Handboek met het gebruik, dat van alfabetisch geordende Woordenboeken en Encyclopaedieën gemaakt pleegt te worden, dan kan men zeggen, dat die opzet het midden houdt tussen wat daar meestal geboden wordt tot snelle oriëntering omtrent feitelijke bibliografische gegevens en de opzet van de Ensie, die alles wat op één bepaalde tak van informatie betrekking heeft, systematisch tot een geheel verenigt. Dientengevolge zal de lezer, evenals in de Ensie, hier tal van artikelen vinden, waarin hij zich rustig en geconcentreerd wil verdiepen. Wellicht zou dit belangrijke voordeel in een volgende druk nog versterkt kunnen worden, wanneer naast de Register-uitbreiding die ik boven noemde, ook nog een Register werd toegevoegd, gerangschikt naar een systematische indeling van de geboden stof naar de verschillende gebieden van wetenschap en kunst, met vermelding van de tot elk gebied behorende uitvoerige artikelen.

Ph. K.

*Enige recente buitenlandse publicaties op
paedagogisch gebied.*

Het is verheugend, dat de paedagogiek zich wetenschappelijk niet dood blijkt te laten maken. Alle onkunde, onwil, vijandschap ten spijt blijft zij haar kleine schare van getrouwen houden. De oogst is klein en wijst op een enorm gebrek aan arbeidskrachten, maar er is een oogst.

Theodor Litt heeft, evenals van verscheidene andere werken, ook van zijn *Führen oder Wachsenlassen* een nieuwe en enigszins uitgebreide editie uitgegeven bij Klett, Stuttgart 1949. Bij dezelfde uitgever verscheen zojuist (1950) van Albert Reble: Theodor Litt, in de serie: *Gedanken führender Pädagogen*. In dezelfde serie schreef Waldemar Scheibe over Herder, Elisabeth Meyn-von Westenholz over Helene Lange. Flitner publiceerde eveneens zeer onlangs (Dec. 1950) de geheel herziene uitgave van zijn vroeger (1933) bij Hirt verschenen *Systematische Pädagogik* thans onder de titel van *Allgemeine Pädagogik*, eveneens bij Klett. Men behoort Litt, Reble, Flitner uiteraard ernstig te bestuderen, wanneer men dat nog niet gedaan heeft, om te profiteren van deze uitstekende auteurs, die de tijden en de nazi's getrotseerd hebben. Ernstige aandacht verdient ook Spranger's leerling Otto Dürr met zijn boekje: *Probleme der Gesinnungsbildung*,

uitgegeven bij de naar Heidelberg verhuisde Quelle & Meyer (1950). Van r.k. zijde verscheen Friedrich Schneider's *Einführung in die Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Lehre von Erziehen und Unterrichten* bij Pustet (Graz-Salzburg-Wenen 1948). Het boek is stellig lezenswaard, hoewel het breedsprakig en gewichtig niet zelden aan de problematiek voorbijgaat en zo in wezen zich de zaak te makkelijk maakt.

René Le Senne, de auteur van een voortreffelijke *Traité de moral général* en van een onbeduidende maar veel verkochte *Traité de Caractérologie* heeft een serie gestart, die ons helaas terugvoert tot de primitieve voorstadia der karakterkunde in de zgn. speciale psychologie van Heymans en Wiersma. Gaston Berger's *Traité pratique d'analyse du caractère*, André Le Gall's *Caractérologie des enfants et des adolescents à l'usage des parents et des éducateurs* en Paul Griéger's *l'Intelligence et l'éducation intellectuelle. Investigations caractérologiques* (alle drie Presses Universitaires de France in 1950) zijn geen van drieën op de hoogte der problematiek van onze tijd. Ze zijn merkwaardig onaangeroerd gebleven door de voortreffelijke Franse psychologische literatuur, die er ook bestaat, en geschreven van uit een onoverbrugbare afstand tot concrete paedagogische problematiek.

De Rousseau-studie heeft, na Schinz, niet zo'n prachtig hulpmiddel ontvangen als Jean Snelier's *Bibliographie générale des œuvres du J.-J. Rousseau* (P. U. F. 1950). De voor de filosofie der geesteswetenschappen steeds belangrijker blijvende Herder — weer was het Theodor Litt die hem uitgroef — heeft een fraaie voorstudie gekregen in Hannsjörg A. Salmony's: *Die Philosophie des jungen Herder* (Vineta, Zürich 1949).

M. J. L.

H. van Praag, *De zin der opvoeding*, Grondslagen van een personalistische paedagogiek, 187 pg. Uitg.: De erven F. Bohn, N.V., Haarlem, 1950. Prijs f 3,90.

In de „Volkuniversiteitsbibliotheek” onder redactie van de Vereniging V. U. B., tweede reeks, verscheen als no. 30 bovenstaande studie. In het „Voorbericht” van de hand van prof. Kohnstamm schrijft deze o. a., dat hij bij het lezen der drukproeven van dit boekje telkens weer gelegenheid heeft gehad, bij zijn leerling in de leer te mogen gaan. „Er staat heel veel voor mij in, uit de grote schat van belesenheid van de auteur, wat voor mij nieuw was. En allerlei wat ik getracht heb te formuleren, vond ik hier in verbeterde en verrijkte vorm terug”.

Dit is een recensie op zichzelf en misschien voor menige lezer van „Paedagogische Studiën” een afdoende beoordeling.

Gemakkelijke lectuur is dit boekje zeker niet en een erg grote lezerskring zal het wel niet bereiken, maar wie zich de moeite getroost in de inhoud door te dringen, zal zijn arbeid zeker beloond vinden. De schrijver verrast dikwijls door een zeer aparte kijk op allerlei problemen en prikkelt de lezer voortdurend tot een nadere bezinning op eigen standpunt. Als theoretische doordenking levert zijn studie zeker een belangrijke bijdrage tot de wetenschappelijke paedagogiek. „De weg terug” naar de practijk blijft echter een opgave voor de lezer, en deze weg zal ondanks het hoofdstuk: „Compendium der opvoeding”, lang en moeilijk blijken te zijn.

H. N.

SCHOOLPSYCHOLOGIE

DOOR

L. VAN GELDER

De aanrakingspunten tussen de school en de psychologische wetenschap worden langzamerhand groter in aantal. In de periode van 1930 tot 1940 is dit contact vooral van didactische aard geweest. De onderzoekingen van het Nutsseminarium voor de Paedagogiek te Amsterdam zijn van grote waarde gebleken voor het verkrijgen van een diepgaand inzicht in de structuur van het denken van de oudere leerlingen van de L.S. Ik denk daarbij nog niet in de eerste plaats aan de resultaten van deze onderzoekingen. Deze blijven uiteraard beperkt tot de groepen, die onderzocht zijn. Doch van groter belang is, dat door Prof. Kohnstamm en zijn medewerkers een werkmethode is uitgewerkt, die bruikbaar is gebleken voor het onderzoek van het leerproces op verschillende onderwijsinrichtingen.

Wie enigszins op de hoogte is van de moeilijkheden, die bij elke researcharbeid in de school optreden, zal niet verbaasd zijn, dat deze onderzoekingsmethode slechts op enkele gebieden is toegepast. Welk een rijk veld van onderzoekingen ligt nog braak op het gebied van het M.O. Wanneer men zich een ogenblik tracht te realiseren hoeveel werkkraft, tijd en geld beschikbaar zal moeten zijn om een bescheiden onderzoek te doen naar de psychologische structuur van het denken van het opgroeiende kind bij de ontmoeting van zovele nieuwe vakken en de ontwikkeling van dit denken gedurende de schoolloopbaan te volgen, zal men kunnen begrijpen hoeveel arbeid nog verzet moet worden vòòr een verantwoorde didactiek op te bouwen is.

Doch het didactisch onderzoek is slechts een aspect van het contact van de psychologie met de school. In de laatste jaren ontwikkelt zich een nieuwe tak binnen de psychologie, die gericht is op de oplossing van paedagogische en didactische problemen binnen de school: de schoolpsychologie. Het zou in historisch opzicht onjuist zijn wanneer we het ontstaan van deze schoolpsychologie niet veel vroeger dateerden. Niet alleen kunnen vele onderzoekingen uit de nu verouderde experimentele paedagogiek, zoals door Meumann, Ley, e. a. werd beoefend, onder de schoolpsychologie gerekend worden, ook in Amerika, Engeland, Zwitserland en Denemarken bestaat reeds gedurende vele jaren een schoolpsychologische praktijk. Ook in Nederland hebben de M.O.B.'s zich steeds met de schoolproblemen bezig gehouden.

In het Jubileumboekje van de Nederlandse Federatie: Het moeilijke Kind, naar aanleiding van de tienjarige praktijk, beschrijft Dr. Tibout de bemoeienissen van het M.O.B. bij: „Moeilijkheden in de school”.

In dit beknopte overzicht krijgen we reeds enigermate een inzicht in de aard van de problemen, waar de schoolpsychologie zich mee bezighoudt. „Onder de moeilijkheden, waarvoor hulp wordt gevraagd, nemen een grote plaats in al of niet schijnbare, intellectuele defecten, verder wangedrag, dat storend is voor anderen en in mindere mate karakterstoornissen, die psychologisch gezien ernstiger zijn — ofschoon naar buiten minder hinderlijk” pag. 55. Van de leermoeilijkheden in engere zin noemt Dr. Tibout nog de intelligentiebeperkingen en de speciale stoornissen. In een uitvoerige publicatie van dezelfde hand blijkt dat de schoolpsychologische bemoeiingen van de M.O.B.'s zich in deze richting verder ontwikkeld hebben, waarbij ook aandacht gewijd wordt aan problemen van de didactische psychologie, waaronder wij voorlopig al die moeilijkheden rangschikken, die kinderen ondervinden bij het aanleren van de gewone schoolvakken. Hier is reeds duidelijk de invloed merkbaar van de buitenlandse praktijk, voornamelijk in Amerika, waar onder de naam van remedial teaching een belangrijk stuk didactisch psychologische arbeid verricht is ¹⁾.

Het is zeer moeilijk, zonder tal van activiteiten op dit gebied te miskennen, de ontwikkeling van de schoolpsychologische praktijk in Nederland na 1945 in enkele woorden te kenschetsen. Er zijn reeds in het Westen en in het Zuiden van ons land een aantal functionarissen als schoolpsycholoog aangesteld, terwijl ook binnenkort in het midden van ons land een dergelijke functie gecreëerd wordt. Over de werkzaamheden van deze schoolpsychologen is nog weinig bekend. Enerzijds heeft hun arbeid veel overeenkomst met het werk van de M.O.B.'s, maar anderszijds liggen er voor hen tal van meer gespecialiseerde taken, vooral op het gebied van de keuze van leerlingen voor speciale schooltypen en het onderzoek van kinderen met bijzondere didactische moeilijkheden. Daarnaast houden zich verschillende instituten verbonden aan de Universiteiten van Amsterdam, Utrecht, Nijmegen en Groningen bezig met schoolpsychologische problemen, soms gericht op het onderzoek van individuele gevallen, soms

¹⁾ Dr. P. H. C. Tibout: Over het onderzoek en de behandeling van kinderen met afwijkend gedrag, pag. 151.

meer gericht op onderzoek van groepen van leerlingen bijv. in verband met de selectie voor het M.O. In verschillende plaatsen zijn ook de contacten tussen het M.O.B. en de school versterkt. Ongetwijfeld bestaan er tal van andere vormen van samenwerking tussen de school en practiserende psychologen, doch daarover ontbreken nog de gegevens.

Teneinde de omvang en de aard van de schoolpsychologische bemoeienissen nader te kunnen beschrijven, wil ik in het volgende een aantal voorbeelden uit de schoolpsychologische praktijk nemen, waardoor beter dan door het geven van een abstracte definitie de verhouding van de schoolpsychologie en de school weergegeven kan worden. Uiteraard van de zaak zullen we dan aandacht moeten schenken aan de verhouding tussen psychologie en paedagogiek.

Als eerste voorbeeld van de verschillende werkzaamheden van de schoolpsycholoog kies ik het onderzoek naar de intelligentie. In en buiten de school bestaat daar steeds een levendige belangstelling voor. De twee problemen, die geleid hebben tot de bloei van het intelligentieonderzoek, de selectie tussen normaal begaafden en debielen en de selectie van de begaafden staan nog steeds in het middelpunt van de belangstelling. Ten aanzien van het onderzoek naar de debiliteit kunnen we opmerken, dat het inzicht veld wint, dat debiliteit niet uitsluitend als een intelligentie-deficit beschouwd mag worden, maar dat debiliteit een persoonlijkheidsbeeld is, waarin het intelligentiemoment slechts een aspect vertegenwoordigt. In aansluiting op onze inleiding brengen we hier in herinnering, dat juist de onvoldaanheid over het gebruikelijk intelligentieonderzoek, aanleiding is geweest tot het onderzoek naar de diagnostische waarde van het stillezen bij de selectie van de begaafden.

Sinds enige jaren is ook de aandacht voor de positie van de zwakbegaafden toegenomen, zodat nu een derde probleem op het gebied van het intelligentieonderzoek om een oplossing vraagt. Indien we over praktische hulpmiddelen konden beschikken om de intelligentieniveaux van de kinderen op verschillende tijdstippen van hun schoolloopbaan te bepalen, zouden we in staat zijn om tijdig te selecteren, zodat elk kind het voor hem passende onderwijs zou kunnen ontvangen.

Wie een dergelijke selectie van een schoolbevolking wil gaan uitvoeren moet evenwel overtuigd zijn van de betrouwbaarheid van zijn hulpmiddelen, want de gevolgen voor het kind zijn verstrekkend. Een massaal onderzoek kan alleen geschieden door

zogenaamde groepstests. Ik heb de indruk, dat de pogingen om een betrouwbare groepstest samen te stellen niet gelukkig zijn uitgevallen. Welke prognostische waarde kan men toekennen aan een intelligentietest, die practisch de stand van de schoolontwikkeling aangeeft, terwijl uit het klinisch onderzoek alleszins duidelijk gebleken is, dat schoolkennis en intelligentie in individuele gevallen in het geheel niet behoeven te correleren?

Bij het B.L.O. is sedert jaren de Herderschree-Binet test in gebruik. Ook hier bestaat een zekere ongerustheid over de waarde van de test en zoekt men naar allerlei andere methoden om meer zekerheid te hebben voor de indicatie van debiliteit. En deze Binet wordt dan nog altijd individueel toegepast. Wie meent dat het mogelijk zal zijn door massaal onderzoek selectief te kunnen onderscheiden, is wel al te optimistisch over de betrouwbaarheid van zijn hulpmiddelen.

Is het vertrouwen in het I.Q. dan zo diep geworteld dat men bereid zou zijn over deze bezwaren heen te stappen? Of berust dit verlangen naar afdoende selectie misschien op een theoretische opvatting van de intelligentie, die de intelligentie als een autonome factor in de persoonlijkheid beschouwt? Maar is een psychologie, waarin de quantitative bepaling van de intelligentie hetzij als integrerend bestanddeel van een atomistische theorie, hetzij als eclecticistisch relict van een verouderde vermogens-theorie, nog ongeschokt bewaard is gebleven, na twintig jaren denkpsychologisch en fenomenologisch onderzoek, wel bruikbaar in een paedagogisch milieu als de school?

Ook de klinische methode maakt gebruik van intelligentietests, waarmede een I.Q. bepaald wordt. Maar elke keer, nadat ik op de voorgeschreven wijze een „getal” heb berekend, ben ik verbaasd over de verschillende betekenis, die dit resultaat heeft voor de gehele persoonlijkheid van het kind.

Bij een tweeling noteerde ik J. met een I.Q. 107 en P. met een I.Q. 110, een minimaal deviatie om een geheel verschillende prognose te stellen. Toch was P. (110) belangrijk intelligenter dan J., terwijl diens schoolvorderingen beter op peil waren.

Welke betekenis heeft het intelligentieniveau van 107 voor J.? Toch niet meer dan een momentopname in een ontwikkeling, die in dit geval (het uiterlijk milieu is hier gelijk!) bepaald werd door emotionele remmingen, ontstaan door de verschillende behandeling van P. en J. door hun ouders. Terwijl J., harmonisch ontwikkeld, alle activiteit kon ontplooiën in het schoolmilieu, zodat zijn schoolresultaten alleszins bevredigend zijn, werkt P.

ver onder zijn capaciteiten, waardoor de voor de structuur van de intelligentie zo belangrijke scholing niet tot haar recht heeft kunnen komen.

Vergelijken we nu eens twee kinderen met een belangrijk verschil in intelligentie nl. M. met 80 en K. met 103. Beide kinderen hebben hun schoolonderwijs verkregen in een school voor individueel onderwijs. Terwijl dit voor het meisje M. een perfect paedagogisch milieu is geweest, waarin zij tot een gaaf, zij het intellectueel beperkt, psychisch gezond kind is opgegroeid, is K. in dit milieu volkomen verloren gegaan. Zijn schoolkennis is chaotisch, zijn denken verward, emotioneel is hij onvolgroeid. Ongevormd en ongeschoold staat hij hulpeloos tegenover een vijandige wereld, die hij niet beheersen kan. Toch beschouwt men M. (80) als een grensgeval, waarvoor de aanwijzing voor B.L.O. niet zonder grond zou zijn. Ik kan niet anders dan constateren, dat het voor dit kind een zegen geweest is, niet op een B.L.O.-school geplaatst te zijn, doch als volwaardig kind in een normaal milieu de kans gekregen te hebben op te groeien tot een bruikbaar mens.

Het lijkt mij, dat met deze enkele gevallen wel voldoende gedemonstreerd is, dat mijn opvatting van het schoolpsychologisch onderzoek niet in de richting van massale selectie gaat ¹⁾. Dit onderzoek van het individuele geval is niet alleen wetenschappelijk beter verantwoord, het lijkt mij, dat ook de school daaraan in de eerste plaats behoefte heeft ²⁾.

In de laatste jaren bestaat de tendens om een groter aantal kinderen af te zonderen van het normale schoolmilieu en te plaatsen in speciale klassen. Het heeft mij verbaasd, dat daarbij de bezwaren tegen deze isolering van kinderen uit het normale milieu niet geuit zijn. De aard van deze selectie is zeer verschillend. Enerzijds selecteert men naar duidelijke physiologische tekorten,

¹⁾ Vergelijk de veranderde opvattingen over het selectievraagstuk in de psychotechniek. Jhr. Dr. D. J. van Lennep in: Psychotechniek als kompas voor het beroep; pag. 14. „De psychologisch proefsituatie is niet langer een beantwoorden van onpersoonlijke vragen, maar een ontmoeting van de ene mens met de andere mens.”

²⁾ Het gestelde probleem hangt ten nauwste samen met de omvang van de groep kinderen, die aan de zorg van de schoolpsycholoog worden toevertrouwd. Men vergelijke de overeenkomstige probleemstelling bij F. S. Livie-Noble in: The Schoolpsychologist, waarin hij op pag. 44 schrijft: „The type of man or woman I have in mind could be appointed as visiting psychologist to three or four schools, and find time to serve them adequately if they were within reasonable proximity.”

b.v. gebrekkigen, anderszijds naar sociale gestoordheid (M.O.K.). Daarnaast bestaat de groep van kinderen met leermoeilijkheden. Wie hier van partiële defecten spreekt, moet zich wel bewust zijn, dat deze aanduiding kan berusten op een atomistische opvatting van de psychologie en dat, indien deze slechts gebruikt wordt als een voorlopige benadering van een nog nader te analyseren verschijnsel, het samenbrengen van deze gestoorden op z'n minst een vooruitlopen is ten aanzien van de theoretische fundering.

Eenzelfde selectiezucht als op het intelligentiegebied tot uiting kwam, dreigt ook hier de taak van de schoolpsycholoog aan te tasten. De schoolpsycholoog krijgt de opdracht om met steeds snellere en meer afdoende diagnostische middelen de schoolbevolking te zuiveren van alles, wat buiten de norm staat. Het is hier niet de plaats om over onderwijsvernieuwing te schrijven, maar ik vraag mij wel af, hoeveel van onderwijsvernieuwing begrepen wordt, indien men de huidige klassikale school als een „normaal” opvoedingsmilieu voor het schoolkind gaat beschouwen. Heeft men enig inzicht in het verloop van leermoeilijkheden bij het meer individueel onderwijs? Zijn de moeilijkheden van de zelfde aard, of zou hier weer een andere „norm” aangelegd moeten worden?

De werkwijze van de schoolpsycholoog wordt wel eens vergeleken met die van de schoolarts. Het is mogelijk, dat de overheid van de schoolarts niet meer verlangt, dan een voorlopige selectie in normale en afwijkende kinderen. Ook de schoolpsycholoog zou dan geen andere taak hebben, dan deze selectie, het etiketteren van de afwijkingen en de verdere arbeid over te laten aan de specialisten. Het lijkt mij, dat een goede schoolarts een hogere opvatting van zijn taak heeft, al zal hij de hulp van specialisten nooit versmaden. Deze hogere opvatting uit zich in de zorg voor de lichamelijke gezondheid, zodat door samenwerking van arts, school en gezin, alle maatregelen overwogen worden, die de lichamelijke gezondheid van het kind kunnen waarborgen.

Indien we in deze zin de taak van de schoolpsycholoog nader willen aanduiden, stuiten we op een principieel probleem. Wat doet de psycholoog, die zijn dossier onder de arm neemt en het gezin of de school binnenstapt om „alle maatregelen te overwegen, die de psychische gezondheid van het kind kunnen waarborgen?” Hij stapt, als we de beeldspraak handhaven, uit de psychologie in de paedagogiek. Het was maar een beeld en daar-

door onjuist. Want de schoolpsycholoog kan zijn dossier niet samenstellen als hij geen paedagogisch psycholoog is. Het kind, dat hij onderzoekt is niet een psychologisch te classificeren X met de aanlegfactoren Y en Z, maar hij treedt met een kind in een persoonlijke relatie, die in haar wezen paedagogisch is.

Wie het voorrecht heeft gehad om het onderwijs in vrijwel al zijn vertakkingen actief te hebben doorleefd, heeft waarschijnlijk bijzondere moeite om zich in te denken in een vorm van ontmoeting van volwassene en kind, die niet paedagogisch georiënteerd is. Elke testsituatie in de kinderpsychologische praktijk is een omgangsvorm, die gericht is op de ontdekking van het fenomenologische wereldbeeld, waarin het kind leeft¹⁾. In dit wereldje is een groep van volwassenen van het grootste belang voor het kind, nl. zijn opvoeders, want die geven het kind de mogelijkheid om opgevoed te worden. Aan hen geeft hij zijn vertrouwen, voor hen staat het kind open. Uit zuiver onderzoekstechnisch oogpunt zal de schoolpsycholoog zich daarom opvoeder moeten weten en als zodanig met het kind aan het werk gaan.

Doch dit is misschien nog niet principieel scherp genoeg gesteld. De taak van de schoolpsycholoog is inhaerent aan de opvoeding. Zijn probleemstelling ontleent hij aan de paedagogiek, want de vraag is niet alleen: „Hoe is dit kind?“ maar vooral, dringend door de school en het gezin gesteld: „Op welke wijze moeten we verder met dit kind?“ En dit verder is steeds gericht op de ontplooiing van het kind tot zijn bestemming, zijn zelfstandige plaats als mens in het sociale geheel. De schoolpsycholoog is in deze ontwikkeling van het kind, slechts een schakel, misschien slechts een tijdelijke toevallige ontmoeting voor het kind, maar van doorslaggevende betekenis voor het verdere verloop in die gevallen, waarin school en gezin zijn hulp dringend nodig hebben. In dit paedagogisch veld kan de schoolpsycholoog niet plotseling verschijnen als een technicus (van de ziel) zonder de paedagogische verantwoording, die zijn werk pas vruchtbaar kan maken, te aanvaarden.

Deze paedagogisch psychologische houding moet niet alleen theoretisch verwerkt zijn. Deze zal ook door praktisch begrip voor de opvoedingssituaties in school en gezin gesteund moeten worden. Het is niet zo wonderlijk, dat deze theoretische beschouwing gekoppeld is aan het onderzoek van kinderen met

¹⁾ Zie het artikel van Prof. Langeveld in *Paedagogische Studiën* van Jan. 1951.

specifieke leerstoornissen. Want juist deze leerstoornissen zijn veelal verweven met tal van paedagogische en didactische tekorten. Bij het diagnostiseren van een leesstoornis moet men toch de fasenontwikkeling van het leren lezen, de methode van leren lezen, de schoolsituatie en het persoonlijkheidsbeeld van het kind tegen elkaar afwegen om de onderbroken ontwikkelingslijn geheel te kunnen volgen.

Ik acht een dergelijke diagnostiek alleen mogelijk indien de schoolpsycholoog de school inderdaad kent. Nog sterker wordt deze eis, indien we denken aan de behandeling van het kind. Ook in de gespecialiseerde klassen zal de schoolpsycholoog zijn didactisch-psychologisch advies moeten geven. Op welke wijze zal dit kunnen geschieden, als hij b.v. met de methode-Hoogeveen alleen op zijn 6e jaar en met de globale methode in het geheel niet heeft kennis gemaakt.

Het zwaartepunt van de schoolpsychologische activiteit ligt m.i. niet in de selectie, maar in de verzorging van het schoolkind. Bij deze verzorging denkt men aan de behandelingsvormen, zoals deze bij de behandeling van het gestoorde kind ontwikkeld zijn. Behalve de psychotherapie in engere zin vinden we daar het Case-work, de speltherapie, de groepstherapie, de paedagogische beïnvloeding en de remedial teaching (de didactisch-psychologische behandeling).

Over de therapeutische werkzaamheden van de psycholoog zijn de meningen nog sterk verdeeld. Terwijl de paedagogen (waarmee ik vooral de gespecialiseerde onderwijskrachten bedoel) de paedagogische behandeling als hun natuurlijk terrein beschouwen, bestaat anderszijds de opvatting de overige behandelingswijzen aan medische specialisten toe te wijzen. Uiteraard distancieer ik mij van elke gedachte om de psycholoog te laten werken op een gebied, waar hij onbevoegd is. Maar ook dan blijft er voor de schoolpsycholoog een ruim terrein van paedagogisch-psychologische verzorging over, waarbij hij of zelf de behandeling op zich neemt, of leiding geeft aan de hulpbiedende onderwijzer. Daarnaast is een nauwe samenwerking met de M.O.B.'s e. d. van het grootste belang voor de beoordeling of een psychotherapeutische ofwel een didactisch psychologische behandeling gewenst is.

Een enkel voorbeeld ter toelichting.

T.P. is een van de vele slachtoffers van de oorlogssituatie, die in hun pubertaire ontwikkeling geremd zijn door concentratiekamp, gemiste schoolaansluiting en gehandicapt door abnormale

gezinsverhoudingen, de normale aanpassing aan het leven niet meer kunnen opbrengen. In dit geval was de innerlijke passiviteit samenhangend met een te autoritair optreden van de vader een bijzondere moeilijkheid voor de jongen om de goede aansluiting in de paar jaren, die hem nog resten, voor hij in militaire dienst moest, te bereiken.

Gedurende een half jaar heeft deze jongen z.g. zijn huiswerk bij mij gemaakt, waarbij echter een groot deel van de tijd besteed werd aan gesprekken over zijn toekomstplannen, over zijn kampbelevissen, over de verhouding tot zijn ouders, de keuze van zijn vrienden, over het indelen van zijn werk, over leren studeren, etc. Na deze periode was de jongen in staat zijn besluit te nemen. Hij koos een technische studierichting en werkt daar nu zeer actief en met gunstige resultaten. De behandeling verliep gunstig door het gebruikmaken van de paedagogische mogelijkheden, die door het psychologisch onderzoek waren gevonden.

De schoolpsycholoog zal meestal niet de gelegenheid hebben om zelf de gehele behandeling in handen te nemen. Hij is dan aangewezen op de hulp van de onderwijzer of een speciale „mentor”. Ook van de belangstellende onderwijzer mag men niet verlangen, dat hij de middelen beheerst, die nodig zijn om een kind met specifieke moeilijkheden op weg te helpen. Het is dan de taak van de schoolpsycholoog om, in nauwe samenwerking met de onderwijzer, de te volgen weg uit te stippelen.

Ik denk daarbij b.v. aan een geval van anorthographie met overeenkomstige moeilijkheden op het gebied van het mechanisch rekenen. De onderwijzer kan uiteraard weinig beginnen met de aanwijzing van de tekorten in de intellectuele structuur, die genoemde verschijnselen veroorzaken. Een psychologisch rapport, dat slechts constateert, wekt hij hem de reactie: „Dat wist ik ook!” hetgeen de waardering voor de schoolpsycholoog, die zijn nut voor de school ook bewijzen moet, niet doet verhogen. Alleen wanneer met het psychisch beeld ook de richting van de te volgen weg wordt aangegeven, kunnen schoolpsycholoog en onderwijzer elkaar begrijpen.

Het is misschien nu mogelijk een antwoord te geven op onze vraag, wat is schoolpsychologie? Ik heb dit antwoord trachten te vinden, door uit te gaan van de werkzaamheden van de schoolpsycholoog. We hebben gezien, dat hij schoolkinderen onderzoekt, die moeilijkheden hebben of in de school moeilijkheden geven. Daarna houdt hij zich bezig met de behandeling of geeft hij leiding aan de onderwijzer, die het kind onder zijn hoede heeft.

Het uitgangspunt voor zijn werkzaamheden is het kind en het doel is de zelfstandigheid van dit kind.

Bij het onderzoek is de clinische methode, die gericht is op de fenomenologische analyse van de kind-wereld-situatie, gebruikt, terwijl de behandeling aansluit bij de normale levenssituatie van het kind, zowel in het gezin als in de school.

Het is duidelijk dat in deze richting nog zeer veel arbeid te verrichten is, voordat de grenzen van de schoolpsychologische activiteit te bepalen zijn. Zorgvuldig individueel onderzoek, verdieping van de diagnostiek, nauwkeurige beschrijving van de gevolgde therapieën, publicatie van de ervaringen zijn de meest nodige werkzaamheden in het huidige stadium. Wanneer men school en maatschappij grotere beloften doet, dan in deze fase van het onderzoek te bereiken is, wordt de instelling van de schoolpsychologische verzorging een teleurstelling voor de school en de schoolpsycholoog.

DE KERK IN GESPREK MET DE SCHOOL

DOOR

J. JONGES ¹⁾

Aan het einde van de grote vakantie op 30 en 31 Aug. werd op „de Horst” te Driebergen het eerste Hervormde Paedagogische Symposion gehouden. Het initiatief was genomen door de Hervormde Raad voor Kerk en School. De oorspronkelijke bedoeling was, dat ik als deelnemer mijn indrukken van dit eerste symposion zou weergeven voor de lezers van Paedagogische Studiën. Maar hoe is het met een „indruk” gesteld? Die is toch altijd min of meer subjectief en laat althans de mogelijkheid van een andere

¹⁾ Toen wij in het vorige nummer (p. 309) aankondigden, in dit nummer nader in te gaan op de discussies op het eerste Hervormd Paedagogische Symposion, hadden wij daarbij in de eerste plaats de *paedagogische* betekenis op het oog van deze ontmoeting tussen voorstanders van het openbaar en van het Bijzonder onderwijs. In het artikel, dat wij hier plaatsen, heeft de schr. minder daarop, dan op de theologische zijde van deze ontmoeting de nadruk gelegd. Maar hij geeft zoveel stof tot overdenking ook aan alle opvoeders en opvoedkundigen, dat wij het onze lezers zeker niet zouden willen onthouden. Wij hopen nu echter in volgende nummers ook de opvoedkundige zijde nog nader te belichten, mede in verband met een aantal andere publicaties, reeds verschenen of binnen kort te verwachten. (Red.)

en gelijkwaardige visie open. Men geeft een „indruk” zozeer van uit zijn eigen geschiedenis, dat deze vorm toch niet zo geschikt is om de afwezigen en zo objectief mogelijk beeld te verschaffen, hoogstens kunnen de aanwezigen *mijn* indruk toetsen aan de *hunne* om zo tot meerdere objectiviteit te komen.

Daarnaast was ik er niet helemaal van overtuigd, dat alle lezers van dit tijdschrift precies op de hoogte zouden zijn van wat er in de laatste jaren gaande is in de verhouding tussen Kerk en school. Het een met het ander maakte, dat ik de formulering in de titel van dit opstel verkoos boven die van: „Indrukken van . . . enz.” Nu is de karakterisering van de verhouding tussen Kerk en school als „in gesprek met” misschien alreeds een subjectieve indruk. Maar voor degenen, die al enige jaren in „de nieuwe koers” van de Ned. Hervormde Kerk hebben meegevaren is de term „ingesprek met” toch méér dan een subjectieve indruk, want „spreken met”, althans *pogen* „te spreken met” de moderne wereld is een nieuwe gedragswijze van de Kerk. Dat haar deze „techniek” nog niet altijd goed afgaat is billijk, het eist leer-tijd. In zekere zin is het bovengenoemde Symposium een oefen-school geweest in „het gesprek met”. Maar dit is dan een indruk, die ik zoveel mogelijk zal proberen te beredeneren. Het is mijn allereerste indruk, dat „spreken met” een uiterst moeizame bezigheid is. Het blijkt telkens weer, dat wij — d.w.z. de Kerk en de school — met termen, woorden opereren, die zó zwaar historisch belast en somtijds zó affectief geladen zijn of waren, dat het misverstand herhaaldelijk op de loer ligt. Daarbij komt dan nog het eveneens menselijke: „How can I hear, what you are saying, when what you are is thundering in my ears”, hetgeen elk principieel gesprek bemoeilijkt. Kerk en school hebben ieder een uiterlijke verschijningsvorm, met al hun fouten, onvolkomenheden van elk mensenwerk. Gelukkig was dit niet de sfeer op de Horst, integendeel daar was een grote openheid en een trachten zich met elkaar te verstaan, met op de achtergrond een diepe bewogenheid van uit de Kerk en vanuit de school.

De Kerk tracht dus een gesprek aan te knopen met de school, met de Openbare, zowel als met de Bijzondere, Protestants-Christelijke school.

Van beide zijden is gevraagd: vanuit welke pretentie doet zij dat? En waarom zo opeens? Als dat zo doorgaat, verstoort zij hier de schoolvrede en daar de status quo, menen sommigen. Inderdaad: de Kerk tracht de school van nu iets te zeggen, en hier vindt zij openheid, daar geslotenheid, ergens anders argwaan, ook niet

helemaal openlijke tegenwerking. Zo wordt „de nieuwe koers” van de Ned. Hervormde Kerk goedkeurend, afkeurend, argwanend en kritisch bekeken.

Als wij de ontwikkeling van de Kerk vanaf de Reformatie nagaan, is de „nieuwe koers”, of de „Abrahamietische tocht”, zoals Prof. Kraemer het ergens formuleerde, van de zomer van 1940. Toen werd door de Algemene Synode de commissie van Kerkelijk overleg ingesteld. Hier lag de aanvang van de zelfbeinning van de Hed. Herv. Kerk op haar wezen en op haar opdracht.

Daarvoor waren ook reeds reorganisatie pogingen gedaan, maar zij waren aldoor op niets uitgelopen. Gewoonlijk wordt 1816 als het fatale jaartal genoemd, maar wij kunnen in dit bestek niet verder hierop ingaan. Slechts één ding: wij kennen allemaal wel onze „Vaderlandse Geschiedenis”, hebben wij uit die geschiedenis de indruk, dat de Kerk zich in de Gouden Eeuw en de daaropvolgende van haar taak gekweten heeft jegens de toenmalige wereld? Laten wij dan maar aannemen, dat de regeling van 1816 enigszins de houding van de Kerk verklaart in de 19e eeuw. In ieder geval was het besef levendig geworden, dat de Kerk met haar boodschap en haar opdracht in een totaal andere wereld staat, dan in de tijd der Reformatie. Tegenover de uitdaging, die lag in de snelle geestelijke en maatschappelijke veranderingen der 19e en 20e eeuw, heeft zij, door welke oorzaken dan ook, haar houding niet kunnen bepalen. Maar nu wil zij zich in ieder geval als Kerk in de wereld gedragen en van uit haar profetische functie vat zij het „gesprek” op met de wereld. Wat houdt die profetische taak, dat gesprek in? Niet meer, maar ook niet minder: het leven van de mensen van de verschillende maatschappelijke instellingen, de politiek, het economisch bestel, de school, de sport, de radio, de televisie, kortom alle menselijke levensvormen in het licht van het Evangelie te plaatsen. Het werkterrein van de Kerk omvat dus vele, al te vele gebieden. Ze alle te overzien is een onmogelijke taak, vandaar dat de Kerk zich bedient van verschillende Raden, die ieder een bepaald gebied toegewezen krijgen. Zo is er de Hervormde Raad voor „Kerk en School”, die rechtstreeks ressorteert onder de Synode, en die namens de Kerk het gesprek voert met de school. Dat gesprek stuit in ons land op eigenaardige moeilijkheden, omdat wij in de eerste plaats tal van levensvormen, instellingen en organisaties kennen met het adjectief „Christelijk”. En alle levensvormen, instellingen, organisaties, die dit adjectief niet voeren, zijn „niet-christelijk”, of men zegt

liever „neutraal” of „algemeen”. Zo vindt de Kerk in de „christelijke” sector de Protestants-Christelijke school en in de „niet-christelijke” sector de Openbare school. De historische ontwikkeling van dit bestel mogen wij bekend veronderstellen.

Nu is een kenmerk van het historisch gegroeide, dat het ontzettend taai is, het is geneigd tot zelf-genoegzaamheid, men spreekt graag van „historisch recht”. Een werkelijk gesprek met een zelf-genoegzame is een uitermate moeilijke zaak, de zelfgenoegzame houdt meer van de monoloog, dan van de dialoog. De dialoog is een gevaar voor de zekerheid en het historisch recht. De Kerk stuit natuurlijk ook op deze moeilijkheid. Maar de moeilijkheid wordt des te groter, naar mate de Kerk zich opmaakt om waarlijk Kerk te zijn. Zij moet de wereld ergeren en irriteren, zoals het Evangelie ook een aanstoot was. De gesecculariseerde wereld laat zich niet zomaar door de Kerk gezeggen.

De reformatorische theologie van deze tijd heeft zich dus tot taak gesteld, het wezen van de Bijbelse openbaring, het woord Gods en de Kerk opnieuw aan het licht te brengen. Dat is eigenlijk niets nieuws, het ligt in het begrip Reformatie opgesloten. In de vervulling van die taak stuit zij op de *religieuze behoeften* van de mens. Ik bedoel, dat in ieder mens, de drang, de behoefte leeft naar een geborgenheid, naar een heil. Deze behoefte komt bij de heidenen uit bij de goden, bij de atheïst in een of andere metaphysica. De religiositeit, de religieuze behoefte, is een zuiver menselijke aangelegenheid, behoort tot zijn creatuurlijkheid en heeft voorlopig niets van doen met het levende Woord Gods, met het Evangelie. (zie bijv. Deut. 18 : 9—14 en Jes. 1 : 13, 14 en ook de opwekking van Paulus om het Evangelie vast te houden. 1 Cor. 15 : 1, 2). In de religieuze sfeer is geloven een menselijke handeling. Daarover heeft Rümke het voorbeeld, in zijn boekje: „Karakter en aanleg in verband met het ongelooft”¹⁾, waarin hij ongelooft dan ook een *ontwikkelingsstoornis* noemt. Geloven in Bijbelse zin is niet een menselijke prestatie, maar het is God, die geloof *schenkt*. Instructief is het voorval in de buurt van Cesaréa Filippi, waar Jezus een gesprek voert met de discipelen over de vraag, wie hij eigenlijk is. De een zei dit en de ander dat, maar Simon Petrus antwoordde: „Gij zijt de Zoon van de levende God.” Jezus antwoordde en zeide: Zalig zijt gij, Simon Barjona, want *vlees en bloed heeft u dat niet geopenbaard*, maar mijn vader,

¹⁾ Dr. H. C. Rümke, Karakter en aanleg in verband met het ongelooft, ten Have, A'dam.

die in de hemelen is." Hoe ver, hoe hoog, hoe diep de religieuze mens transcendeert, hij vindt nooit het levende woord Gods in Jezus Christus. Hij vindt misschien wel een profeet, of een Christus Idee. Tenslotte blijkt de laatste Niets te zijn¹⁾. Dit is echter niet alleen de situatie van de niet-christenen of van de onkerkelijken of de buiten-kerkelijken. Deze tendentie of deze religiositeit gaat dwars door alles heen, dus ook door de Kerk. Zodra de mens het Evangelie gaat hanteren bestaat aldoor het gevaar, dat Het terecht komt in de sfeer van de religieuze behoeften en de religie. Niemand is daar helemaal vrij van.

Vele trouwe en brave christenen zijn het uit verlegenheid, omdat er om een of andere reden geen andere mogelijkheid tot bevrediging van hun religieuze behoeften in de buurt was. De religieuze mens heeft altijd de neiging om het Evangelie *naar zich toe te halen* en te fatsoeneren naar zijn religieuze behoeften. Zo wordt het Evangelie „neergehaald” en komt in de sfeer van de metaphysica, in de sfeer van levens- en wereldbeschouwing te liggen. Zij maakt dan op dezelfde wijze een absoluutheidsaanspraak als de andere levens- en wereldbeschouwingen, die meestal op „-isme” eindigen. De absoluutheidsaanspraak van het Evangelie geldt de enkeling, maar *vanuit de enkeling*, niet voor de anderen, in tegenstelling met iedere idealistische metaphysica. In plaats van de mens dus vrij te maken, zoals het Evangelie doet, maakt de „christelijkheid” onvrij. Alle christelijke verenigingen en instellingen ontwikkelen licht de religiositeit. Allerlei levenshoudingen, inzichten op politiek-economisch gebied, opvattingen over de school worden als geloofsgehoorzaamheid verstaan en bevestigd. De leuze vervangt het levende Woord Gods: „God, Nederland en Oranje,” „in het isolement ligt onze kracht.” Ik ontken niet het bestaansrecht van al deze dingen, ik wil er alleen maar op wijzen, dat in al deze vormen het gevaar ligt van de verkering van de evangelische vrijheid in een gesecculariseerde dogmatiek. In deze sfeer van de religiositeit bewaart men ook graag een veilige afstand met de Kerk, die stelt maar lastige, zelfs ongepaste vragen.

¹⁾ Vgl. ook het bekende aphorisme van Nietzsche: „Das grösste neuere Ereignis — dasz Gott tot ist, dasz der Glaube an den Christlichen Gott unglauwürdig ist — beginnt bereits seine ersten Schatten über Europa zu werfen”. Als deze uitspraak betrekking heeft op de Platonisch-idealistische interpretatie van het Evangelie, dan heeft hij volkomen gelijk.

Het religieus versluierde Christendom verschijnt *vanuit zijn ontkerstende vorm* op het toneel als een levens- en wereldbeschouwing naast de andere. Waarom zou men dan ook niet evengoed anthroposoof kunnen zijn, of humanist? Waarom zou het bestaansrecht van de Christelijke school niet gelijkwaardig zijn aan dat van de Openbare School. En omgekeerd. Wij zien dan ook de poging om voor de Openbare School een gelijkwaardige „geestelijke grondslag” te formuleren; die een beetje steviger schijnt dan art. 42, dat er tot nu toe voor doorgaat.

Om hieruit vandaan te komen, zullen wij terug moeten: het Bijbelse „geloof” kan niet overgeleverd worden, van geslacht tot geslacht, heeft geen traditie. Waar het geloof van de oorsprong in het Woord losgemaakt wordt, en dat gebeurt onvermijdelijk in de traditie, ontstaat even onvermijdelijk een of ander „-isme”, Katholicisme, Protestantisme. En door al deze vormen wordt het ongeloof geprikkeld zich eveneens wereldbeschouwelijk te formeren, partijen en tegenpartijen te vormen en strijdbaar te reageren. Daarom faalt het officiële Christendom ook tegenover het nihilisme, onkerkelijkheid (welk een liefdeloze term!), humanisme, communisme en welke er nog meer wezen mogen. Let wel: ik heb niets tegen een levens- en wereldbeschouwing, zelfs niet tegen een christelijke, zo die er is ¹⁾. Zij is een geschikt reddingsvlot in de aanvankelijke schipbreuk, die het leven nu eenmaal is.

Waarom deze uitwijding? Omdat de school midden in de krachtsvelden staat; omdat elke levens- en wereldbeschouwing interesse voor opvoeding en onderwijs moet hebben, vanuit haar drift tot zelfbehoud. De Kerk moet dat ook hebben, maar niet vanuit haar drift tot zelfbehoud, zoals wel ten onrechte gemeend wordt, maar vanuit haar opdracht. Temidden daarvan staat ook de Kerk, maar ook er tegenover. Wat moet zij doen? Zij kan niet een ruimte in de wereld met een valse onderscheiding — vanuit het Evangelie gezien — van geloof en ongeloof afgrenzen, zij kan niet wereldbeschouwelijke grenzen erkennen.

Haar taak is slechts op te komen voor het geloof tegen iedere usurpatie van voorrang van een levens- en wereldbeschouwing. Dit is vaak pijnlijk en wordt niet overal en altijd begrepen, zowel binnen de christelijkheid als daarbuiten. Zodra de drift tot zelfbehoud geprikkeld wordt, komen de affecten.

¹⁾ Zoals wij op 't ogenblik bezig zijn met een Bijbels verantwoorde anthropologie, is er misschien ook wel een Bijbels verantwoorde levens- en wereldbeschouwing mogelijk, alleen betwijfel ik of die nu al bestaat.

Van deze problemen is ook niet te scheiden de belichting van het Evangelie op de opvoedingshandeling. De juiste scheiding van en onderscheiding van Kerk en wereld stuit alle opvoedkundige mogelijkheden uit. Geloof, wedergeboorte, vernieuwing vallen buiten de paedagogische doelstreving van de mens. In de stricte betekenis kunnen „het Evangelie” of zelfs „de Christen” geen opvoedingsdoel of ideaal zijn. Let wel, ik zeg niet, dat alle opvoeding tevergeefs is. Zij ligt in de creatuurlijke sfeer. Tot de wereld behoort de *noodwendigheid* om op te voeden en om opgevoed te worden. De mens kan zonder opgevoed te worden, niet wezenlijk mens zijn in deze wereld. Wij moeten iets voor elkaar doen, waardoor het menselijke mogelijk blijft als een zijn in de wereld. Zo wordt onderwijs tot opvoeden, omdat daarmee de vrije relatie van de mens in en tegenover de gegevens van de wereld mogelijk wordt. Maar opvoeding blijft een noodmaatregel en wij moeten scherp *uitgangspunt* en *doelstelling* uit elkaar houden. De christen doet mee aan het opvoedings werk in een nieuwe gehoorzaamheid, hij doet het niet anders en zeker niet bij voorbaat beter. Hij is misschien nuchterder, omdat hij een „homme averti” is, nl. om de opvoeding niet religieus te laden en om de christelijke bijdrage niet te zien, als iets, dat in het paedagogische veld toetreedt.

De Kerk tracht dus het gesprek aan te knopen met de Prot-Christelijke en met de Openbare school. Hoever is zij daarmee gevorderd? Op welk niveau zij gekomen is t. o. v. de Prot-Christelijke school kan men het beste gewaar worden in het tijdschrift *Wending* van September 1950, in het artikel van Prof. van Niftrik: „De fundering van het Christelijk onderwijs”, ¹⁾ oorspronkelijk de rede, die hij gehouden heeft voor de jaarvergadering van de Herv. Raad voor Kerk en School te Utrecht in het voorjaar van 1950.

In de Openbare School heeft de Kerk een eigen, zelfs officiële deur, n.l. art. 26 der L.O. wet, door welk artikel de Kerk de mogelijkheid gegeven wordt om het godsdienst onderwijs te geven, in de schoollokalen, die „onder voorwaarden, door burgemeester en wethouder na overleg met de inspecteur te bepalen, zo nodig verwarmd en verlicht, kosteloos voor dit godsdienstonderwijs beschikbaar gesteld worden”, aldus het 2e lid van genoemd artikel.

Eigenlijk is het niet juist om te spreken van *de* Kerk, hetgeen de

¹⁾ *Wending*, Maandblad voor Evangelie en Cultuur, jaargang 5, September 1950, Nr. 7, uitg. Boekencentrum, 's-Gravenhage.

schijn wekt alsof de Ned. Herv. Kerk hier alleen optreedt, het is voluit: de federatie van I. K. O. S. en N. P. B. In het I. K. O. S., het inter-kerkelijk overleg in schoolzaken, zijn alle Kerken verenigd, die gebruik hebben gemaakt van art. 26 en wel: de Ned. Hervormde Kerk, de Doopsgezinde Societeit, de Remonstrantse Broederschap, het Evangelisch Lutherse en Hersteld Evangelisch Lutherse Kerkgenootschap. Met de N. P. B., die als een niet-kerkelijke instelling, organisatorisch niet in het I. K. O. S. past, is de activiteit van de Federatie er op gericht, het bijbel-onderricht te intensiveren, door de leerkrachten zelf in dit onder-richt te betrekken. De Ned. Herv. Kerk is in dit werk één van het team. Tot een werkelijk gesprek met de Openbare school is de Kerk dus (nog) niet gekomen.

Deze lange en eigenlijk nog te korte uiteenzetting was nodig om het in het begin genoemde symposion naar waarde te kunnen schatten. Bovendien, ik zou mijn indruk weergeven, maar de mens krijgt indrukken nu eenmaal op een achtergrond, die men heeft, naarmate de achtergrond verschilt, verschilt de indruk, die men ontvangt. Deze achtergrond heeft men in de loop der jaren verworven i. c. in de sfeer van het Gemeente-opbouwwerk. Psychologisch gezegd: die wordt bepaald door aanleg, rijpheid en gevormdheid. De objectiviteit van de indruk valt binnen deze grenzen.

Het programma van het „Symposion”, misschien beter gezegd „studie-conferentie” was natuurlijk veel te omvangrijk. Wij zouden oorspronkelijk ter sprake brengen: de theologische grondlijnen van de opvoeding, de christelijke school en de openbare school als opvoedingsmiddelen. Wij dachten zelfs ook nog terecht te komen bij enkele didactische consequenties. De laatste hebben wij moeten laten varen, niet alleen, omdat de Heer Evers, verhinderd was zijn nota te behandelen. De grondlijnen en de beide scholen bleken al op zoveel tijd en energie beslag te leggen, dat er nauwelijks iets afgeronds tot stand is gekomen. En dit is al een eerste indruk: het gesprek is een techniek, die ons niet zomaar aangewaaid komt, maar eist inspanningsbereidheid tot luisteren haast nog meer dan tot spreken. Er lag ook een geweldig brok training in, die zeker de mogelijkheid van transfer in eventuele volgende studie-conferenties in zich bergt. Wij hebben dus heel wat formele vorming opgedaan, maar ook materiele vorming, om deze schoolse termen te gebruiken.

Er waren twee brandpunten: een christelijke opvoedkunde en de school. Zonder critische vraagstelling van de filosofie is geen opvoedkunde mogelijk, zonder theologie, dus zonder be-

trekking met de openbaring Gods in Christus is geen *christelijke* opvoedkunde mogelijk. Het was Prof. van Niftrik, die de theologische grondlijnen voor de opvoeding trok. In de theologische bezinning is met het oog op de opvoedkunde de opbouw van een christelijke anthropologie weer centraal. Maar die dogmat'sche anthropologie zal steeds in gesprek moeten blijven met de wijsgerige anthropologie, omdat het bedrijf van de dogmatiek een menselijk bedrijf is, in de sfeer van de relativiteit en de zondigheid van alle cultuurarbeid staat. „Het spreekt dan ook vanzelf, dat de „christelijke” paedagogie steeds in gesprek zal blijven met allerlei andere paedagogieën met een ander uitgangspunt en een andere ondergrond. Wij kunnen onmogelijk menen, dat onze mening zich tot die der anderen verhoudt als het licht tot de duisternis. De merkwaardige herontdekkingen in de existentiële filosofie maken het voor de anthropologie en paedagogie dringend geboden zich met deze filosofie bezig te houden.

Een dogmatiek, een anthropologie, een paedagogiek, die zó werkelijk in gesprek zijn, kunnen zich niet gevoelen en gedragen als platonische ideeën, die in een tijdeloze, eeuwige onveranderlijkheid er alleen maar zijn om de werkelijkheid te beheersen en te stempelen zónder door die werkelijkheid beïnvloed en bepaald te worden. Het staat te vrezen, dat er in ons vaderland door vele christenen en theologen nog op platonische wijze over de dogmatiek, de anthropologie in de paedagogie wordt gedacht. Dat alle kennis, ook de theologische kennis slechts inadaequaat is, opgenomen in het proces der historische ontwikkeling, wordt hier niet voldoende bedacht. Men meent in zijn dogmatisch, anthropologisch, paedagogisch stelsel de waarheid gegrepen te hebben. Gesprek met anderen heeft dan weinig zin meer: men kan dan niets meer leren hoogstens kan men de anderen tot het eigen inzicht bekeren. Er ontstaat een fanatieke handhaving der eigen waarheid.”

Aldus, de nota van Prof. van Niftrik. Laat dit niet alleen gezegd zijn tot „de vele christen en theologen in ons vaderland”, maar ook tot de niet-christenen en de niet-idealistische wijsgeren in ons vaderland, voor zover zij zich althans scherpe onderscheidingen bewust zijn.

Uit dit citaat blijkt toch wel overduidelijk, hoezeer de „dialogoog” een constitutieve categorie in „de nieuwe koers” is, en door en door Bijbels is.

De eigenlijke theologische grondlijnen kwamen op de studieconferentie in gecomprimeerde, tē gecomprimeerde vorm ter

sprake. De niet-theologisch geschoolde had hier dan ook behoorlijk moeite mee. De orientatie is dringend geboden, want in het randgebied: de anthropologie ontmoeten de paedagoog en de theoloog elkaar. Het „gesprek” in deze sfeer lijkt voor de niet-theoloog voorlopig nog uitermate moeilijk, waarschijnlijk, omdat zich tot nu toe te weinig van zijn anthropologische vooronderstellingen bewust is. Misschien in de practijk van de school nog meer dan in de theorie. Voor de geïnteresseerde moge ik verwijzen naar de publicatie van Prof. van Niftrik: Zie, de Mens, ¹⁾ waarin men de „schets” kan vinden, welker „grondlijnen” ter studie-conferentie lagen.

Belangrijk zijn de consequenties te onderstrepen, die uit de theologische grondlijnen voortvloeien voor het probleem: Christelijk en Openbaar onderwijs. „De opvoeding maakt ons op school tot ménsen, niet tot Christenen. De Kerk predikt de verzoening. Opvoeding hoort thuis in de orde der Schepping. De school is niet een verlenging van de Kerk. De Kerk hoort thuis in de orde der verzoening. De school in de orde der schepping. De school kan hoogstens leiden tot de drempel der Kerk. Het is misbruik van de doopbelofte, ²⁾, als men daaruit *dwingend* besluit tot de Christelijke school.”

Men heeft wel gemeend, dat de Kerk hiermee de christelijke school gedésavouéerd, zelfs wel verraden heeft. Het tegendeel is natuurlijk waar, de Kerk verheugt zich van ganser harte over het geen er in de Christelijke scholen gedaan wordt om de kinderen in aanraking te brengen met het Evangelie. Maar zij bezitten daarvan niet het monopolie. Er bestaat geen één-éénduidig verband tussen de doopbelofte en de opvoedkundige handeling: „zijn kinderen naar de christelijk school sturen”. De *ouders* kunnen wel op grond van de doopbelofte hun kinderen naar de christelijke school sturen, maar omgekeerd kan men niet-„bewijzen”, dat de ouders, die hun kinderen naar een andere school sturen, nu on-christelijk handelen. Nog minder kan men hun „mate van geloof” aan deze handeling afwegen. Aan de derde doopvraag kan ook *buiten* de

¹⁾ Dr. G. C. van Niftrik, zie, de Mens!, uitg. Callenbach, Nijkerk.

²⁾ De Doopvragen zijn:

1. Belijdt gij, dat onze kinderen, hoewel in zonden ontvangen en geboren, in Christus geheiligd zijn?

2. Belijdt gij, dat het woord van God, samen gevat in de geloofsbelijdenis, de waarachtige en volmaakte leer der zaligheid is?

3. Beloofd gij dit kind in genoemde leer naar uw vermogen te onderwijzen of te doen onderwijzen?

school om voldaan worden, formeel ook op de openbare school via art. 26, zoals wij reeds gezien hebben. De ouders kunnen het zelf ter hand nemen en er zijn er niet weinigen, die dit laatste de juiste oplossing achten, in de doopbelofte staat deze mogelijkheid zelfs voorop.

De andere pool, de andere partner, de school kwam aan het woord bij monde van de Heer J. W. van Hulst, directeur van de Hervormde Kweekschool, uit Amsterdam, Prof. Kohnstamm en Dr. H. Nieuwenhuis, de leider van het Paedagogisch centrum van de Gemeente 's-Gravenhage, welk Centrum voor alle richtingen werkt. De Heer van Hulst getuigde, hoe hij op grond van de doopbelofte zijn kinderen naar de christelijke school zond, hetgeen, zoals wij zoeven gezien hebben even juist, of liever even verantwoord is, als om het niet te doen. De Heer van Hulst wees er bovendien op, dat de christelijke school wil helpen om haar leerlingen een bijbels verantwoorde levenshouding te doen vinden in de moderne wereld. De onmisbare voorwaarde is de Verkondiging tot kern te maken van het gehele bijbelse onderwijs. Hij denkt er dus niet over, dit uitsluitend aan het gezin over te laten. Hij is er blijkbaar van overtuigd, dat de school hierin ook een taak heeft. Hij staat hierin m. i. sterk: de bedoeling van de school is toch de kinderen leren zich te oriënteren in de wereld en wij kunnen de waarderende houding niet anders dan opzettelijk d.i. onnatuurlijk er buiten houden. Voor het voortgezet onderwijs geldt dit in nog sterkere mate dan voor het lager onderwijs.

De Heer van Hulst beriep zich dus bij zijn keuze niet op de paedagogische wenselijkheid van de continuïteit van de sfeer en opvattingen in het gezin en in de school, al heeft deze gedachte op de achtergrond misschien wel meegespeeld bij de keuze. Wij zijn hier blijkbaar in het paedagogische veld aangekomen en hebben dat van de theologie verlaten. En het was vooral op paedagogische gronden, dat Prof. Kohnstamm de voorkeur gaf aan de Openbare School, n.l. om het kind te wennen aan en te leren omgaan met „andersdenkenden". Hij acht dit van buitengewoon groot belang met het oog op de grote heterogeniteit van het Nederlandse volk. Wij Nederlanders moeten nu eenmaal samenleven en samen-werken met mensen, die van een ander geloof zijn, een andere levens- en wereldbeschouwing hebben. Prof. Kohnstamm wees er nogmaals op, dat in ons land de schoolkeuze niet binnen de verantwoordelijkheid van Kerk ligt, noch binnen die van de Staat, maar binnen de verantwoordelijkheid van *de ouders*, een verworvenheid van de vorige eeuw. Door de Staat is het recht

der ouders gewaarborgd sedert de grondwetsherziening, van 1848, de Kerk acht het ouderrecht Bijbels verantwoord. Het beeld van de Nederlandse samenleving heeft zich echter in deze eeuw grondig gewijzigd, vooral in de grote steden. Door sociologische en sociaal-psychologische oorzaken functionneert de verantwoordelijkheid bij de brede massa der ouders niet meer, zoals in de vorige eeuw. Dit heeft weer tengevolge, dat de beide schooltypes vaak in de sociaal-psychologische sfeer van propaganda, slagzinnen en leuzen komen te liggen. Er zijn tal van christelijke scholen, waarvan het kleinste deel der leerlingen afkomstig is van belijdende lidmaten van de Kerk. De Kerk zou dit verschijnsel toe kunnen juichen, er komen daardoor kinderen in aanraking met het Evangelie, die anders niet in deze mogelijkheid zouden verkeren. Het recente onderzoek te Spijkenisse ¹⁾ kon echter wel eens symptomatisch zijn! Met deze publicatie kunnen wij tevens aantonen, hoe ernstig de Kerk de tegenwoordige wereld neemt. Verkenning ook van de sociologische situatie is een voorwaarde om haar houding te bepalen tegenover de wereld, vermoedens en meningen worden vervangen door wetenschappelijk onderzoek.

Om op het recht der ouder terug te komen: wij zullen er in toenemende mate rekening mee moeten houden, dat vooral in de grote steden de brede massa der ouders niet uitsluitend op „princiële” gronden de school voor hun kinderen kiest. De onderscheidingen ontleend aan het wereldbeeld van de 19e eeuw verliezen steeds meer hun zin in de tweede helft van deze eeuw. Wat zal morgen het antwoord van de Kerk op deze uitdaging zijn? Alweer een onderwerp voor een gesprek tussen Kerk en school. Het wereldbeeld van de 19e eeuw bracht ons de „christelijke en maatschappelijke deugden”. Behoudens een wijziging in de volgorde in 1857 — voordien stond er „maatschappelijke en christelijke deugden” — heeft deze formule een eerbiedwaardige staat van dienst van anderhalve eeuw. Er zijn er weinigen, die de formule bevredigend vinden, maar er is nog geen andere gevonden. Dr. Nieuwenhuis nam geheel onvoorbereid op zich zijn inzichten over de geestelijke grondslag van de openbare school te ontvouwen. Hij legde zijn ideeën vast in een gelijknamig artikel in Paedagogische Studiën van vorige maand. Ik mag de lezer daarnaar wel verwijzen. Tot een diepgaand gesprek tussen Kerk en school

¹⁾ Zie, Sociologisch Bulletin van het Sociologisch Instituut van Kerk en Wereld, 5e jaarg, no. 2. A. v. d. Ban, Pastorale Sociographie van Spijkenisse (Z.H.) bldz. 48.

kon het tijdens de studie conferentie niet komen, omdat wij niet over de gedrukte tekst konden beschikken. En ook, omdat deze materie nog volslagen nieuw is. Dit blijkt wel uit Dr. Nieuwenhuis' gedachtengang: „onder de voorstanders komt *meer en meer* (curs. van mij) belangstelling voor het vraagstuk van de geestelijke grondslag van hun school” ¹⁾. Even daarvoor stelt Dr. N. vragenderwijs de mogelijkheid, dat de openbare school misschien géén geestelijke grondslag heeft. Hij neemt aan dat zij er wél een heeft, en wel één geestelijke grondslag en niet twee of drie, althans meer dan één. De openbare school heeft dus een geestelijke grondslag, evenals de Protestants-Christelijke school die vindt in het Evangelie, al stuit zij bij de concretisering van die grondslag wel op moeilijkheden ²⁾. „Maar nu de openbare school. Zij wil een school zijn voor alle kinderen van de Nederlandse volksgemeenschap. Maar daaronder zijn er, die uitgezinnen komen, *waar men uit het evangelie wil leven*, (curs. van mij), en andere, die uit gezinnen komen, waar men dit beslist niet wil” ³⁾ Nu zou ik zeggen, die ouders, die, uit het Evangelie willen leven, sturen hun kinderen dus blijkbaar ook op grond daarvan naar de openbare school. Ik zou tot de conclusie komen: één van de geestelijke grondslagen van de openbare school is dus blijkbaar het Evangelie. Nu wil ik geen aanmerking maken op de gelijkstelling „Evangelie” en „geestelijke grondslag”. Voor de christen is de laatste relatie n.l. een *persoonlijke* en niet een *zakelijke*. Het „Evangelie” = „Persoon” en „geestelijke grondslag” = „zaak”.

Dr. Nieuwenhuis kijkt nu naar het humanisme en meent, dat zijn laatste grond ligt in „objectieve geestelijke waarden” ⁴⁾. De laatste relatie is daar, als ik de term „objectieve waarden” goed begrijp een *zakelijke*. Er worden er enkele genoemd: eerlijkheid, trouw, rechtvaardigheid, naastenliefde, deemoed. Dit hoogste platform van het humanisme zou ook de christen als een platform, zij het een lagere dan het Evangelie, kunnen aanvaarden. Dat meen ik nu sterk te moeten betwijfelen. De objectieve waarden worden nader aangeduid door: eerlijkheid, trouw, rechtvaardigheid, naastenliefde, deemoed ⁵⁾. Ik heb het gevoel, dat wij hier aangeland zijn bij de beruchte „christelijke en maatschappelijke deugden”, en deze als geestelijke grondslag van de openbare school acceptabel te maken. Ik heb niets tegen die deugden, of objectieve waarden, maar vanuit christelijk standpunt vind ik ze toch ook niet zo geweldig. Ik vind ze ook niet bij uitstek „chris-

¹⁾ bldz. 309. ²⁾ bldz. 310. ³⁾ bldz. 310. ⁴⁾ bldz. 312. ⁵⁾ bldz. 312.

telijk", maar gewoon creatuurlijk. Alleen een pathologisch stelsel kan beweren, dat wij niet eerlijk moeten zijn, maar oneerlijk; niet trouw, maar ontrouw, enz. Nu zal men misschien zeggen, dat communisme en nationaal-socialisme dus misschien pathologische stelsels zijn? Zij worden toch vaak voorgedragen als stelsels, die de Umwertung aller Werte prediken. Ik meen ook, dat zij uitgaan van een onhoudbare, pathologische anthropologie en daarom kunnen zij hun zaak slechts met geweld overeind houden.

Er zit nog meer achter: in „objectieve waarden", „ethos" meen ik een idealistische interpretatie van het menselijk leven te herkennen. Ik denk onwillekeurig — vooral als we de lijn doortrekken naar het terrein van opvoeding en onderwijs — aan die paedagogische stroming, die wij in de historische paedagogiek met „cultuurpaedagogiek", plegen aan te duiden en welker idealistische afkomst onmiskenbaar is.

Nu wil ik gaarne het humanisme zijn „geloof aan", of „zijn verlangen naar" objectieve geestelijke waarden laten. Ook, dat het die objectieve waarden „geestelijke grondslag" noemt, ook, dat het deswege zijn kinderen naar de openbare school stuurt. Maar ik heb een vermoeden, dat de christen i. c. de Kerk met dit „gesprek" ontzettend veel moeite zal hebben en als zij elkaar kunnen vinden, dan moeten wij m. i. rekening houden met de mogelijkheid, dat de openbare school evenveel geestelijke grondslagen heeft als er levens- en wereldbeschouwelijke groepen zich thuis voelen. Nogmaals: ik zou een indruk geven. Het komt mij dan ook voor, dat de geestelijke grondslag nooit een vruchtbaar onderwerp kan zijn van een „gesprek". De Kerk moet de geestelijke grondslag van het humanisme afwijzen, omdat zij zich moet beroepen op Jezus Christus en Die heeft niets te maken met „objectieve geestelijke waarden", noch met „christelijke deugden", *als het er op aankomt.*

Hoe komen we hieruit vandaan?

De *geestelijke grondslag* van de openbare school kan geen onderwerp zijn van gesprek tussen de Kerk en de school, maar wel *het doel*, van de opvoeding en het onderwijs in de openbare school.

Want de lagere school kan nooit een algemeen, of volledig of uiteindelijk of totaal doel nastreven — om met prof. Langeveld te spreken — maar wel een voorlopig doel, of misschien een onvolledig doel ¹⁾. De verschillende geestelijke grondslagen zouden

¹⁾ Zie Dr. M. J. Langeveld, *Beknopte theoretische paedagogiek*, uitg. Wolters, 1e dr, § 26, bldz. 59. e.v.

zich misschien in een *gemeenschappelijke doelstelling* kunnen vinden. Het gesprek wordt dus overgebracht naar de „paedagogische sfeer”. Ik denk hier aan het analogon in de politieke sfeer, waar in bijvoorbeeld de Partij van de Arbeid verschillende geestelijke grondslagen elkaar ontmoeten en samen optrekken. Wij noemen dit verschijnsel na de oorlog „de doorbraak” ¹⁾.

Zo zie ik in de openbare school ook de mogelijkheid van een „doorbraak” eerder, dan een bezinning op een „grootste geestelijke gemene deler.”

Een doorbraak naar een gemeenschappelijk, voorlopig opvoedingsdoel. Dan kan iedere groep blijven, die zij is, ook de Kerk, ook het Humanisme. Dan zou het bekende art. 26. ook een volkomen verantwoorde paedagogische zin krijgen.

Ik pretendeer helemaal niet een nieuw perspectief te openen, integendeel, ik kan verwijzen naar de vernieuwingsbeweging in het huishoudonderwijs. Het merkwaardige verschil met het lager onderwijs is, dat de beruchte „drie zuilen”: neutraal, Prot. Christelijk en Katholiek ook elkaar gevonden hebben in één centrum, de z.g. „Paediap”: Alle drie verenigen zich rondom de doelstelling van het primaire meisjes nijverheidsonderwijs, uit het bekende studie-rapport van de „Commissie Kohnstamm”. „De brede menigte van meisjes, die bij de huidige inrichting van het onderwijs geen U.L.O., M.O. of V.H.O. ontvangen, op de grondslag van het G.L.O. die kennis bij te brengen, bij haar dat inzicht en die gevoelens te wekken, en die vaardigheden te kweken, die voor haar algemene vrouwelijke vorming in alle levensomstandigheden onmisbaar zijn en voor zover dat op deze leeftijd reeds wenselijk en mogelijk is” ²⁾. Deze formulering is, meen ik, van Prof. Kohnstamm, de voorzitter van de commissie, die het rapport samenstelde. Wij werken reeds een 3 tal jaren aan en in de vernieuwing van het nijverheids onderwijs voor meisjes rondom deze doelstelling, iedere „richting” van uit en met behoud van haar eigen „geestelijke grondslag”. Zouden wij hierin niet een voorbeeld kunnen vinden voor het probleem: „Openbare School”, misschien zelfs *op den duur* voor het gehele Lager Onderwijs?

¹⁾ D.i. m.i. niet iets volslagen nieuws, ik ken tal van lieden, die in de dertiger jaren bijvoorbeeld Anti-Revolutionnair stemden, maar die qua wereldbeschouwing er helemaal niet thuis behoorden.

²⁾ Algemeen Vormend Nijverheidsonderwijs voor meisjes, studie Rapport over doelstelling, organisatie, leerstof, methoden en hulpmiddelen, door de Commissie tot voorbereiding van goede onderwijsmethoden voor het primaire nijverheidsonderwijs voor meisjes, bldz. 49.

Men zou kunnen zeggen: wij hebben toch een doelstelling, art. 42! Jawel, maar die is, zoals al eerder opgemerkt is, 150 jaar oud. Opvoeding en onderwijs spelen zich af in de wereld en zijn van de wereld, de doelstelling moet zich wijzigen met de wijzigingen van die wereld. Of zouden wij kunnen menen er nog wel een volgende 150 jaar mee toe te kunnen? Zou het idealistische denken over deze problematiek zó hardnekkig zijn?

Achter elke paedagogische doelstelling ligt een mens-beeld, een anthropologie verborgen, ook achter het voorstel van Dr. Nieuwenhuis, misschien achter beide dezelfde. De Kerk zal zich de vraag naar de Bijbelse houdbaarheid moeten stellen. Ik heb de indruk, dat het mens-beeld achter art. 42 niet houdbaar is.

Ik heb alweer de indruk, dat, als wij het gesprek op het niveau van de doelstelling gaan voeren, er een werkelijke dialoog ontstaat. Want om beurten monologiseren is nog geen *gesprek*.

Waar het in de diepste betekenis om gaat in het gesprek, kan ik niet beter zeggen, dan Prof. van Niftrik in zijn nota nl.:

„De humaniteit van ons mens-zijn bestaat (in de tweede plaats) hierin, dat men met elkander spreekt. Het gaat nu om de humane zin van het oor. Bij de eerste categorie (nl. waarin de één de ander in *de ogen* ziet) ging het om de ópenheid voor elkander. Nù moet de grens ook overschreden worden; nù moet men elkander ook bereiken. Humaniteit als ontmoeting moet tot een taalgebeuren worden. Daartoe moet het ik zich kunnen uitspreken. Het ik moet ook bereid zijn de ander zich te laten uitspreken. Bovendien spreekt het ik niet alleen zichzelf *uit*, maar spreekt ook de ander áán, terwijl ook het ik naar het aanspreken van de ánder moet luisteren en dus bereid moet zijn om aangesproken te wórden. Samenvattend kunnen wij zeggen, dat door de humane zin van de taal, van de menselijke-mond en van het menselijke oor, alles ervan afhangt, dat de mens en de medemens met *elkander* spreken en naar *elkander* luisteren —, dat dus het uitspreken en het áanspreken *wederkerig* is.”

Het gesprek is de mens niet gegeven als een vogel het zingen, maar het vereist verzorging, opvoeding, oefening. Wij zijn dus telkens op het punt de dialoog te verliezen in de monoloog. Zo kunnen wij het symposion op Kerk en Wereld zien als een oefening in het gesprek tussen Kerk en School. Degenen, die het mee-gemaakt hebben, zullen zich ongetwijfeld innerlijk verrijkt voelen. In het vervolg zal blijken, of er ook inderdaad „transfer” zal plaats hebben. Dan kan het gesprek tussen Kerk en School niet anders dan tot heil van de school strekken.

ENKELE OPMERKINGEN NAAR AANLEIDING VAN DE KRITIEK OP HET PROGRAMMA VOOR DE OP- LEIDING DER LEERKRACHTEN VAN DE BLINDEN- INSTITUTEN

DOOR

G. RÉVÉSZ

De reactie van Prof. van Houte op het programma voor de opleiding van leerkrachten van de Nederlandse Blindeninstituten wijkt door haar agressieve en persoonlijke toon en door de onzake-lijkheid af van de vorm, die in de wetenschappelijke wereld gebruikelijk is. Zijn uiteenzettingen wekken de indruk, alsof het hem niet zozeer om de blinden en een beter onderricht ging, dan wel daarom, mijn incompetentie in het blindenwezen aan te tonen.

Hiertoe heeft hij onze voorstellen onjuist geïnterpreteerd, b.v. waar hij insinueert, dat wij de gehele didactiek wat betreft de schoolse vakken en de beroepsopleiding in 2 maal 22 uren willen laten behandelen en dat wij de individueel-paedagogische principes van de opleiding willen achterstellen bij de sociaal-paedagogische. De ernst van de zaak weerhoudt mij ervan op deze belachelijke bezwaren in te gaan. Prof. van Houte heeft er zich geen rekenschap van gegeven, dat het hier slechts om een voorstel gaat, waarbij aan de docenten de vrije hand gelaten wordt uit de totale leerstof een keuze te doen, en deze op hun geschiktheid in de cursus te beproeven. Pas na uitgebreid, voorbereidend praktisch werk kan een definitief programma opgesteld worden, dat een uitvoerige weergave van de leerstof en de didactische middelen zal omvatten.

Een afwijzende critiek op een programma, dat slechts in grote lijnen gegeven is, is alleen dan te rechtvaardigen, als er nieuwe gezichtspunten aan verbonden zijn, of zeer principiële bezwaren te berde worden gebracht. Daarvan is echter bij Prof. van Houte geen sprake. Als hij het niet met onze voorstellen eens is, had hij het initiatief moeten nemen, om ons programma door een beter te vervangen of aan te vullen, niet echter te proberen het aanzien van een onderzoeker, die onpartijdig en onbaatzuchtig reeds tientallen jaren door zijn geschriften de blindengemeenschap dient, te ondermijnen. Vast staat, dat ik de Blindenwetenschap met nieuwe inzichten heb verrijkt, dat mijn publicaties, die hierop betrekking hebben, o.a. het in 1950 in Londen verschenen boek

„Psychology and Art of the Blind”, de algemene waardering van Psychologen, Blindenpaedagogen en Ophthalmologen van verschillende landen hebben gevonden. Daartegenover ontbreken tot nu toe wetenschappelijke publicaties op dit gebied van de hand van mijn strenge criticus.

Wat hem zo geprikkeld heeft is, dat ik mij volgens zijn mening „in een naburig land gewaagd” heb; dit vindt hij erg gevaarlijk: „men loopt dan immers kans verdwaald te geraken”. Mijn antwoord is: het is geheel overbodig mij ervoor te waarschuwen het gebied der Paedagogiek te betreden. Waar ik in de uiteenliggendste grensgebieden, als de Physiologie, Biologie, Neurologie, ja zelfs in de Linguistiek en de Muziekwetenschap nog nooit verdwaald geraakt ben, kan ik ook in de Paedagogiek mijn weg wel vinden. De gehele vraagstelling heeft hier echter geen zin, omdat ik bij de opstelling van het programma het gebied der Paedagogiek, zelfs dat der Blindenpaedagogiek, niet betreden heb. Anderzijds ligt de Psychologie zelf niet zover van de Paedagogiek, dat het voor de Psycholoog onoverkomelijke moeilijkheden met zich mee zou brengen, inzichten in de problematiek der Paedagogiek te winnen. Prof. van Houte moest zelf weten, dat de Paedagogiek in de laatste 50 jaar juist van de Psychologie de sterkste stoten tot verdere ontwikkeling ontving, zodat men zonder overdrijving hiervan kan spreken als van een nieuw tijdperk in de paedagogische wetenschap. Ik mag hier volstaan met het noemen van enkele Psychologen, die in de psychologisch georiënteerde Paedagogiek, de zgn. paedagogische Psychologie, een grote naam verkregen hebben, als Binet, Claparède, Piaget, Wallon, Heymans, Burt, Macy, Stanley Hall, Terman, Thorndike, Sigvard, Katz, Rasmussen, Ebbinghaus, Meumann, Bühler, Messer, W. Stern, etc. Men kan ook op de omstandigheid wijzen, dat het in de verschillende Europese en Amerikaanse landen zeer vaak voorkomt, dat de paedagogische colleges aan Psychologen toevertrouwd worden (zoals ook in Groningen), en niet omgekeerd. Ten slotte zij nog vermeld, dat er onder mijn eigen wetenschappelijke publicaties talrijke bijdragen zijn, die juist in paedagogische kringen belangstelling gewekt hebben, en wel diegene, die op problemen der L.S., M.S. en Hoge Scholen betrekking hebben, en gedeeltelijk in de „Paedagogische Studiën” gepubliceerd werden.

Op grond van dit alles mag Prof. van Houte mij met een gerust geweten een „vrije wandelkaart” voor het gebied der Paedagogiek afgeven.

Het verwondert mij, dat Prof. van Houte, inplaats van zich te verheugen, dat de opleiding der leerkrachten aan de blindeninstituten eindelijk ernstig overwogen wordt, en dat een aantal bekwame mannen der wetenschap en deskundigen in het blindenonderricht hun werkkraft voor dit doel ter beschikking willen stellen, probeert het plan te doorkruisen en de cursisten tegen de leergang in te nemen. Ik geloof echter dat hij daarbij een misrekening gemaakt heeft; vijandige, onjuiste en onzakelijke aanvallen missen meestal hun doel.

NASCHRIFT

DOOR

PROF. DR. I. C. VAN HOUTE

Gaarne wil ik voldoen aan het verzoek der redactie om op het wederwoord van Prof. Révész een laatste woord te schrijven.

a. Prof. Révész heeft mij door zijn antwoord een grote dienst bewezen. Ik ben van mening, dat hij zich op paedagogisch terrein bewogen heeft; men leze daartoe het programma. Maar mijn gachte tegenstander, die daarvan blijkbaar weet heeft op de 1e bldz. — hij wil daar de individueel-paedagogische principes niet achterstellen bij de sociaal-paedagogische — weet dan, naar het schijnt, nog niet, wat hij zeggen gaat op de 2e, waar hij opmerkt, dat hij het gebied der paedagogiek niet betreden heeft. Of, — hij is op die bldz. vergeten, wat hij even tevoren heeft opgemerkt en wat in zijn programma tot uitdrukking is gebracht. Ik vat het nu maar aldus op, dat Prof. Révész het omstreden gebied betreden heeft, en zich daar wat misdragen heeft. En houdt hij toch vol, dat hij er niet was, welnu dan is het niet minder erg. Want in de Nederlandse onderwijzersopleiding zal, als ik het wel zie, de paedagogiek voorlopig nog niet worden losgelaten.

b. Uit niets blijkt, dat dit een programma is, dat nog op zijn geschiktheid in een cursus beproefd moet worden en dat nog uitgebreid, voorbereidend practisch werk vereist. Dit is ook niet te rijmen met de aanvangsdatum (Oct. 1951) en met het over twee jaar te houden examen, nog wel in tegenwoordigheid van een Rijksgecommiteerde.

c. Ik meen niet, maar weet stellig, dat ik met geen enkel woord de verdiensten van Prof. Révész heb aangetast. Dat Prof. Révész

niettemin meent zijn verdiensten tegenover mij uitvoerig in het licht te moeten stellen, is dan ook niet logisch. En de psychologische grond ervan ontgaat me, tenzij ik de direct voor de hand liggende zou kiezen, welke me evenwel te simpel is.

d. Prof. Révész tekent de verwantschap tussen psychologie en paedagogiek. En hij noemt ter illustratie een reeks van namen. Hij wijst ook op Groningen. Er zou over die verwantschap heel wat te zeggen zijn. Maar korter dan het zijn oud-collega-psycholoog, thans Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, doet in de toelichting op de Rijksbegroting 1952, bldz. 20, artikel 190, kan ik het niet. Men leest daar: „Een gewone hoogleraar in de opvoedkunde. Dat deze universiteit” (d.i. Groningen v. H.) „geen leerstoel in dit vak bezit, moet als een ernstige leemte worden aangemerkt”.

TIJDSCHRIFTEN

Ons Eigen Blad (red. Fr. S. Rombouts). Uitg.: R. K. Jongensweeshuis.
No. 11 (jrg. 35).

In dit nummer vinden we o. a. een uit het Amerikaans vertaald artikel van Godfrey Poage: „Ook gij zult roepingen ontdekken”, P. A. M. Eliëns pleit in „Schoolhygiënische of schoolpsychologische dienst?” voor een schoolpsych. dienst, die ressorteert onder de school of schoolvereniging, en uitteraard nauw zal moeten samenwerken met de schoolartsendienst. Fr. E. van der Linde bespreekt de tentoonstelling „Kinderen uit zichzelf” (in Den Haag gehouden).

No. 12 (jrg. 35).

Br. Albinus van Lier schrijft over „De waardering van de wetenschappelijke waarde van de onderwijzersopleiding” (hij acht die waarde niet gering); F. de Kock bespreekt de as. „Katholieke Encyclopaedie voor opvoeding onderwijs”; A. van Tongeren bepleit een ruimere en verstandige toepassing van het groepsbeginsel in de school „Richtingen in het Groepsysteem”.

No. 13 (jrg. 35).

Fr. M. Philippus pleit in „Caveant Consules!” voor een schoolpsychologische dienst, die ook op het gebied van onderwijsdifferentiatie in verband met de aanlegstructuren der leerlingen, nuttig werkzaam zou kunnen zijn. — Fr. Rombouts wijst in zijn art. „De woekerende versnippering” op de overvloed van bladen en blaadjes, die er op het gebied van het onderwijs verschijnen. — C. Schuitemaker geeft zijn mening over „Groepsintelligentie-onderzoek op de Lagere School”.

De Christelijke School (red. E. H. Bos en Dr. J. Schoneveld). Uitg.: Nijgh & Van Ditmar, Rotterdam).

No. 16 (jrg. 4).

Uit dit nummer vermelden we: „Schoolmeubilair”; „Vrije-tijdsbesteding in Schoolverband” door J. R. Houtman (een pleidooi, om de leraren bij het M.O. actief deel te doen nemen aan het verenigingsleven van de school). — D. A. Vleugel schrijft over „Vlinders op reis” (natuurkundig). — T. van der Kooy Dzn. over „Psychologie der Seksen”. — J. H. Kruizinga begint een interessante serie: „Kinderen spelen het jaar rond”.

No. 17 (jrg. 4).

Het schoolmeubel wordt weer ter sprake gebracht („In de bank of op de stoel en aan de tafel”). — J. H. Kruizinga komt met het tweede artikel over het kinderspel.

No. 18 (jrg. 4).

Kruizinga besluit zijn serie over het kinderspel. — G. Braak Hekke schrijft over Jaspers en onze tijd (I) en over Psychologie en waarden (I). — „De Toverkracht der waardering” door W. wil opwekken tot het betonen van wat meer waardering voor het werk van leerkrachten en leerlingen op onze scholen. — Joh. T. schrijft over „Het vrije Protestantse onderwijs in Frankrijk”.

No. 19 (jrg. 4).

J. H. Kruizinga wijdt een artikel aan Harriet Beecher Stowe, — Braak Hekke vervolgt zijn beschouwingen over „Jaspers en onze tijd”, en over „Psychologie en waarden”. (zie no. 18). — D. v. Dorst toont zich bezorgd over de achteruitgang van het bijz. chr. onderwijs („Naar aanl. van No. 7437 van het Centraal Bureau voor de Statistiek”). — J. Hoogwerf vertelt over de Koekoek.

Dux (red. H. M. M. Fortmann, e. a. uitg. „De Katholieke Jeugdraad”).

No. 6 (jrg. 18).

Een nummer, dat uitsluitend over de kleding handelt. Het belangrijke probleem van de menselijke kleding wordt hier op een degelijke en frisse wijze van de meest verschillende zijden belicht. Foto's en tekeningen verlichten de tekst.

No. 7 (jrg. 18).

Dit nummer doet ons een blik slaan op het geloofsleven der R. Katholieken in Amerika. Twee Amerikaanse geestelijken, Sister Jacqueline E. S. M., en Sister Mary Reginald schreven resp.: „Vorming tot internationaal Katholiek leiderschap”, en „De taak van de oud-leerlingen der colleges in het lekenapostolaat van de Confraternity of Christian Doctrine”. — Voorts is er een art. over „Jeugd en staat in de Oostelijke zone van Duitsland, en een van Michel van der Plas „Het lezen van de Heilige Schrift in groepsverband”.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEOORDELINGEN

Dr. H. R. Wijngaarden, *Hoofdproblemen der volwassenheid*. 263 pg. Uitg.: Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1950. Prijs: f 6,90.

In het eerste hoofdstuk bespreekt de schrijver de verhouding tussen „voorwetenschappelijk uitgangspunt en wetenschappelijke psychologie” en komt daar tot de conclusie dat het niet mogelijk is in het algemeen wetenschap en metaphysica te scheiden, noch in het bijzonder psychologie en metaphysica. Jung's standpunt dat voor de psychologie „die psychische Tatsächlichkeit genügt”, acht hij onthoudbaar, en dus ook de uitspraak dat „de waarheidsvraag onbeantwoordbaar is en op psychologisch gebied irrelevant”. „De leugen is een onomstotelijke psychische realiteit; om de leugen echter als zodanig te kunnen herkennen, heeft men de maatstaf van de waarheid nodig. De werkelijkheid kan zulk een maatstaf niet leveren, juist omdat leugen en waarheid even werkelijk zijn” (pg. 15). En „de psychologie heeft inderdaad niet de waarheidsvraag als object, maar de psyche; zij onderzoekt echter niet de werkelijkheid van het psychische, maar de waarheid daarvan”. En deze waarheid wordt de mens geopenbaard door de levende God in Christus. Dit is een geloofsstandpunt — zeker — maar „Glaube ist nicht Meinung oder Anschauung, sondern Gehorsam”. En dit geloofsstandpunt — als ieder ander geloofsstandpunt — bepaalt het wetenschappelijk standpunt en dus het psychologisch standpunt.

Vanuit dit uitgangspunt volgt dan in het tweede hoofdstuk een „Beschouwing van de mens”. Een belangrijk hoofdstuk, helder geschreven en met een duidelijk eigen standpunt, waaruit men graag veel zou citeren.

Ik beperk me slechts tot een enkele uitspraak: „God drukt zijn beeld uit in de totaliteit van de mens, aan wien nous, psyche en soma eigen zijn”. (pg. 35). Na de zondeval blijft het psychosomatisch materiaal van de mens van gelijke aard; ook het *verband* tussen psyche, soma en het ik blijft bestaan, maar de *harmonie* is verloren gegaan, en deze *verbrokkeling* kan ook het ik, de psyche en de soma aantasten. Bij een rijpe en evenwichtige persoonlijkheid is deze aantasting tot een minimum beperkt, zodat zij formeel een sterkere gelijkenis vertoont met het beeld Gods dan de onuitgegroeide of verwrongen persoonlijkheid, maar indien zij zich niet in het geloof geeft aan de ware God, kan zij materieel de volkomen negatie van het beeld Gods zijn. En omgekeerd, het herstel van het beeld Gods, kan zich voltrekken in een onuitgegroeide verwrongen persoonlijkheid.

Op deze basis volgen dan beschouwingen over o. a.: „Drift en Geest”. „Rede en Zede”, „Beeld Gods en zonde”, „De mens een goddelijk wezen?”, „Zondeval en Bewustwording” en „Goed en Kwaad: polariteit en tegenstelling”.

Het zal duidelijk zijn dat op deze wijze van een z.g. louter objectieve, empirische psychologie niet veel overblijft, wat echter niet wil zeggen dat de schrijver verder niet naar een maximum aan bereikbare objectiviteit op empirische grondslag blijft streven.

Vervolgens wordt nader vastgesteld wat de schrijver onder „volwassenheid” verstaat, waarbij dit begrip gebonden wordt aan de periode tussen 18 en 42 jaar en afgegrensd wordt tegen de *rijsing*: de *kennismaking* met de buiten- en binnenwereld (0—18 jaar) en de *rijpheid*: de *bezinning* op buiten- en binnenwereld (42—55 jaar), als de *aanvaarding* van buiten en binnenwereld.

Deze *volwassenheid* wordt dan nader bekeken vanuit de vraagstelling: „Voor welke levensopgaven en -problemen de mens in het tijdperk der volwassenheid gesteld wordt”. Het blijken er een viertal te zijn: 1. De aanvaarding van zichzelf. 2. De aanvaarding van de anderen (De gemeenschap). 3. De aanvaarding van de ander (Liefde en huwelijk). 4. De aanvaarding van een zin des levens.

Ook in deze uiteenzettingen verrast de schrijver dikwijls door een zeer eigen kijk op allerlei problemen. Het heeft weinig zin hieruit enkele uitspraken te citeren. Men leze deze hoofdstukken en het gehele boek zelf. Of men het met de auteur eens zal kunnen zijn of niet, zijn beschouwingen bieden veel stof tot nadenken, en vooral een waardevolle bijdrage tot de kennis en de problematiek van de, nog maar al te weinig beschreven, periode der volwassenheid.

H. N.

C. Wilkeshuis, *Psychologie voor de Nijverheidsakten*, 180 pg. Uitg.: A. Kemperman, Haarlem, Antwerpen, Djakarta, 1950. Prijs: ing. f 4,50, geb. f 5,50.

In het „Voorwoord” zegt de schrijver dat dit boek blijkens de titel geschreven is voor Nijverheidsakten. „De werkjes die bij de opleidingscursussen gebruikt worden, behandelen of de psychologie uit een louter theoretisch gezichtspunt, of ze zijn bedoeld voor het L. O., en dragen van deze bestemming dan ook duidelijke sporen. Het lijkt me gewenst dat een boek, wil het voor het Nijverheidsonderwijs van betekenis zijn, zich richt op de bijzondere problemen die er hier en bij het bedrijfsleven liggen”.

In de „Inleiding” wordt dit standpunt herhaald: „Wij hebben ons bij het schrijven van dit boek door bovenstaande praktische gezichtspunten laten leiden. Het bevat geen psychologie in vogelvlucht en laat allerlei problemen, die de psycholoog misschien sterk, maar de man van de praktijk slechts matig interesseren, geheel of gedeeltelijk in de schaduw. Door de nadruk te leggen op de praktische kant van de zaak, wil dit boek de N.O.-leraren iets geven, dat voor hen in schoollokaal en werkplaats van nut kan zijn, en dat allicht daardoor bij hen de belangstelling voor de psychologie kan wakker maken”.

Zo'n „Voorwoord” en „Inleiding” wekken je belangstelling op. En ik ben vol hoop gaan lezen. Helaas, ik ben erg teleurgesteld. Wat Wilkeshuis hier geeft is juist wel en wederom een helder en vlot geschreven „psychologie in vogelvlucht” met hier en daar een kleine verduidelijking uit de praktijk van het nijverheidsonderwijs. En dat het „in schoollokaal en werkplaats van nut kan zijn” moet ik ernstig betwijfelen. Het schijnt moeilijk te zijn de alleen-maar-analytische instelling der vorige eeuw kwijt te raken en boven de psychologie uit tot een „personalistiek” te komen. En dat is wat we nodig hebben, en niet wij in het algemeen, maar in het bijzonder zij, die met kinderen of pubers dagelijks moeten omgaan en hen moeten onderwijzen en opvoeden. Het gaat om het contact met mensen-in-ontwikkeling, en niet om wandelende dragers van voorstellingen, gevoelens en strevingen en zoveel andere min of meer interessante zaken. Dat vraagt echter wel een geheel andere aanpak. In zijn soort is dit zeker een goed boek, maar deze soort zouden we toch langzamerhand moeten zien kwijt te raken. Maar dat is een zeer moeilijke opgave.

H. N.

AESTHETISCHE VORMING ANNO 1950

DOOR

P. POST

§ 1. *De Nutsvolksschool voor beeldende kunsten.*

Tezamen met het Stedelijk Museum der gemeente Amsterdam gaf het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de amsterdamsche universiteit het nederlandsche publiek de gelegenheid kennis te maken met modern teken- en schilderwerk van franse schoolkinderen. Deze tentoonstelling „Kind en Kunst” in het Stedelijk Museum, trok vele duizenden bezoekers (Dec.—Jan., 1948—'49), waaronder verscheidenen die zich enigszins misprijzend over het gebodene uitlieten. De grote meerderheid echter was vol bewondering; de beoordelingen in de pers, meestal geschreven door kunstzinnige deskundigen, waren zeer bevredigend en zelfs kwamen in de onderwijskundige vakbladen enige gunstige recensies, hetgeen een onverwachte meevaller was voor de initiatiefnemers, als men denkt aan de welwillendheid, waarmede recensenten in deze periodieken de gebruikelijke onderwijsmethoden voor het tekenen plegen te verwelkomen.

De expositie vroeg wel enige toelichting: velen vroegen zich af, hoe deze tekeningen ontstaan waren, hoe men in die franse scholen werkte, hoe het mogelijk was door kinderen zulke tekeningen en schilderstukken te laten maken, waarbij er waren van 15 m² oppervlakte?

Dat waren vragen van onderwijzers en leraren, doch kunstenaars daarentegen waren geïmponeerd door de argeloze omgeving, de kinderlijke trouvailles in de ruimtebeelding, de verrassende kleuren en bovenal de grote bekoring die van het geheel uitging.

Wij verzochten tezamen met de directie van het Stedelijk Museum Mad. Vige Langevin en M. Jean Lombard elk een voordracht over het geëxposeerde te houden en gaven beide lezingen uit als no. 2 van de reeks Paedagogische Monographieën en voegden daaraan toe een beschouwing over het tekenonderwijs in Nederland van de schrijver van dit artikel.

Deze critiek op het tekenonderwijs in onze scholen, eigenlijk een pleidooi voor de vrije expressie eindigde als volgt:

„Proeven elders zijn nauw verwant en aangepast aan nationale cultuurvormen. De waarde van het buitenlands experiment is daardoor voor ons maar betrekkelijk.

Wij zullen in ons eigen milieu met zijn bijzondere cultuurkwaliteiten moeten komen tot een volksschool voor beeldende
Paedagogische Studiën, XXVIII.

kunsten, indien wij willen te weten komen welke mogelijkheden er in onze kinderen schuilen en nu verloren gaan, omdat we er niet naar omzien.

Op deze proefschool behoeft men niet alleen begaafden toe te laten. Als wij aard en omvang der creatieve potenties onzer kinderen willen leren kennen, dan moet men zich bij dit onderzoek niet beperken tot een groep kinderen, die ons niet inlichten kan omtrent de jeugd in het algemeen. En hoe belangrijk het vinden van opvallende begaafdheden zal blijken te zijn — het aanwijzen van de creatieve mogelijkheden bij de gehele jeugd, betreft een algemener volksbelang.

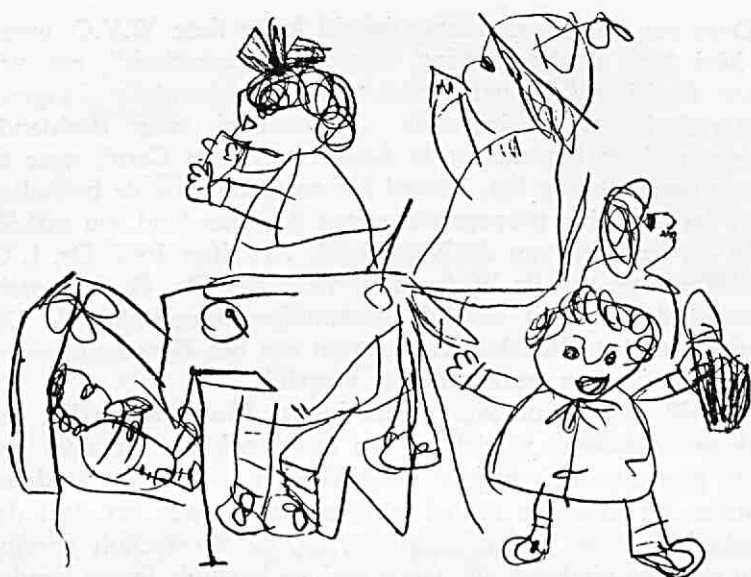
Op deze wijze zal men de onderwijswereld wellicht kunnen overtuigen van de waarde die scheppend werk voor de geestelijke groei onzer kinderen bezit en van de onwaarde van copie, schema en ongevraagde perspectief”.

Deze wens ging in vervulling ongeveer gelijktijdig met de verschijning van „Kinderlijke expressie in deze tijd”. Het Hoofdbestuur der Maatschappij tot Nut van 't Algemeen nam de taak op zich, zulk een „Volksschool voor Beeldende Kunsten” te stichten en met financiële hulp van het Prins Bernhardfonds, de Museumkring en het Departement Amsterdam is het Hoofdbestuur er in geslaagd zich van deze taak te kwijten. De directie der Stedelijke Musea van Amsterdam stelde een goed ingericht lokaal in het Museum Paulus Potterstraat tot onze beschikking, terwijl Mevrouw Ina Van Blaaderen en de Heer Ad Pieters bereid werden gevonden als leiders op te treden.

Door tussenkomst van de voorzitter van de amsterdamse ouderraad werden ongeveer veertig leerlingen van twee openbare scholen in de stad Amsterdam (een uit „Zuid” en een uit de stadswijk ten westen van de Ferdinand Bolstraat) kosteloos tot deze experimenteeschool toegelaten. Bij de keuze der leerlingen werd niet op specifieke begaafdheid voor tekenen gelet, terwijl door de keuze der scholen spreiding over zeer gevarieerde welstandsmilieus werd bereikt.

De kinderen werden in twee groepen verdeeld, een Woensdaggroep en een Zaterdaggroep, met dien verstande dat in elke groep een ongeveer gelijk aantal leerlingen van elke school werd opgenomen. De leeftijd varieerde van 8—11 jaar en er waren evenveel meisjes als jongens.

Het werk werd aangevangen in October 1949 en thans in Juli 1951 is over de resultaten wel het een en ander mede te delen, hoewel het experiment nog niet als beëindigd beschouwd wordt.



Door zijn ontvankelijkheid voor indrukken is het zeer jonge kind in staat de meest gecompliceerde onderwerpen, b.v. deze drinkende kinderen, weer te geven.

Meisje 5 jaar.

§ 2. De Werkschuit.

Hoewel reeds vrij spoedig na de opening der school in het Museum door belangstellenden verzocht werd de arbeid der kinderen te mogen gadeslaan, werd besloten aan deze verzoeken geen gevolg te geven. Een paedagogische proefneming behoeft rust, zowel docenten als leerlingen moeten zich langzaam aan kunnen inwerken in de juiste instelling op hun arbeid en deze vooral in den beginne elk moment kunnen wijzigen als dit nodig blijkt. Daarvoor is vrijheid en rust nodig. Gedurende deze twee jaren is vrijwel niemand bij de lessen geweest dan steller dezes, die daardoor in staat was de ontwikkelingsgang tot in bijzonderheden te volgen.

De tentoonstelling „Kind en Kunst” en de verhandelingen van Langevin en Lombard hadden echter in wijder kring belangstelling gewekt voor de verzorging der kinderlijke expressie. Deze interesse was zeer sterk bij een groep onderwijzers, leraren en kunstenaars, leden van de New Education Fellowship (de Werkgemeenschap voor Onderwijsvernieuwing) die zich omstreeks deze tijd verenigden tot een „Groep Aesthetische vorming”.

Door een gelukkige omstandigheid kreeg deze W.V.O.-groep in Mei 1950 de beschikking over „De Werkschuit”, een vrij groot, fraai ingericht atelier met woning, gebouwd op een grote zolderschuit. Deze drijvende „Volksschool voor Beeldende Kunsten” koos ligplaats in de Amstel tegenover Carré, waar zij op dit ogenblik nog ligt, hoewel het oorspronkelijk de bedoeling was, dat het schip propagandatochten door het land zou maken.

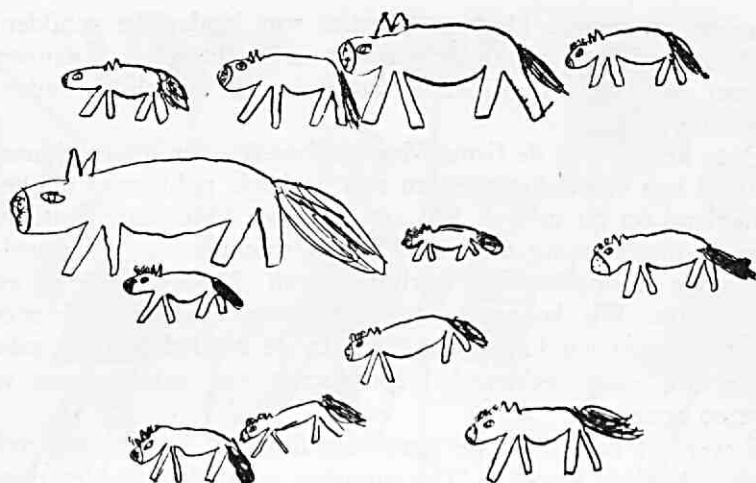
In de besturen van de Nutsschool, voorzitter Prof. Dr. I. C. van Houte en van de Werkschuit, voorzitter Dr. G. Bolkestein bestond de kern uit dezelfde deskundigen, waaronder de Directies van het Stedelijk Museum en van het Nutsseminarium. Hierdoor was een werkverdeling mogelijk.

Terwijl men in de Nutsschool in het Museum feitelijk een stuk research-werk verrichtte, een onderzoek dat tot doel had na te gaan „welke creatieve mogelijkheden er in onze kinderen schuilen en thans op school verloren gaan”, was het doel der Werkschuit meer propagandistisch. Op de Werkschuit ontving men groepen kinderen die, tegen geringe betaling, lessen konden volgen in allerlei expressievormen.

Een docent der Nutsvolksschool, de Heer Ad Pieters werd schuitleider, terwijl het secretariaat werd verzorgd voor Mevrouw Ina van Blaaderen. Zij, maar ook verscheidene andere leden der aesthetische werkgroep gaven lessen op de schuit, die gedurende de korte tijd van haar bestaan zowel in onderwijskringen als daarbuiten grote bekendheid kreeg.

De nadruk viel in de Nutsschool op het onderzoek, op de Werkschuit werd de opvoeding tot de vrije uiting meer aan het publiek voorgelegd. Ondanks dit verschillend karakter vertoonden beide instituten veel gemeenschappelijks en profiteerden van elkaars ervaringen.

In de tweede tentoonstelling van modern kinderschilder- en tekenwerk, in Dec.-Jan. 1950—'51 wederom door het Nutsseminarium, het Stedelijk Museum en nu ook door de Werkschuit opgezet onder de naam „Kinderen uiten zich” was de kern van het tentoongestelde werk afkomstig van de Nutsvolksschool en van de Werkschuit. Er was echter eveneens veel werk van scholen, die inmiddels tot vrijer expressievormen waren overgegaan en hieronder nam het werk der pupillen van een groot doofstommeninstituut een belangrijke plaats in. Op de expositie van '48, Kind en Kunst waren slechts 31 tekeningen van nederlandse kinderen te zien; op de tentoonstelling van '50, Kinderen uiten zich, was de kern nederlandse en vormden



De ontwikkeling van het gevoel voor rythme is het gevolg van de vreugde, die een kind van 6 jaar vindt in de bewuste herhaling van het motief.

enige inzendingen uit het buitenland (Engeland, Frankrijk, België) de peripherie. Hierbij mag opgemerkt worden, dat de uitstekende belgische inzending, voornamelijk werk ontstaan onder leiding van de begaafde onderwijzer J. Bal te Gent, feitelijk reeds een gevolg was van de propaganda door de Werkschuit gevoerd: de Belgen waren namelijk enige malen overgekomen om de werkwijze op de Werkschuit te bestuderen.

§ 3. *Kinderen uiten zich.*

De invloed van de tentoonstelling „Kinderen uiten zich” is veel groter geweest dan de initiatiefnemende organisaties verwachtten. Ruim tienduizend bezoekers kwamen uit alle delen des lands en grote groepen onderwijzers, studenten en leraren werden rondgeleid door de docenten van de Nutsvolksschool en de Werkschuit. Deze rondleidingen en de daaraan verbonden uiteenzettingen voerden niet zelden tot groeps gesprekken in de vergaderzaal van het Stedelijk Museum en een der gevolgen hiervan was, dat de tentoonstelling in het voorjaar '51 naar Arnhem en Den Haag ging, in welke plaatsen het bezoek en de belangstelling al even groot waren als in de hoofdstad. De werkwijze en de resultaten van de nieuwe aanpak werden uitvoerig besproken in een tentoonstellingsgids „Kinderen uiten zich”. Dit boekje, met grote zorg samengesteld, zeer rijk geïllustreerd met prachtige foto's van Henny Henriët (Mevrouw Klaasse—

Henriet) en schone kleurreproducties van kinderlijke schilderwerkjes werd door duizenden gekocht en bracht velen in nauwer contact met deze ingrijpende factor in de landelijke onderwijsvernieuwing.

Deze uitgave van de firma Muusses bereikte een internationaal peil; zij kan vergeleken worden met de beste publicaties uit het buitenland op dit gebied. Wij zijn de Heer Muusses erkentelijk voor de toestemming dit artikel ¹⁾ te verluchten met enige welsprekende uitingen der leerlingen van Nutsvolksschool en Werkschuit. Wij kozen daartoe enige verkleinde reproducties van tekeningen en linoleumsneden. In de Mededeling ter zake hopen wij enige gekleurde reproducties van schilderwerk te kunnen opnemen.

Zowel het boekje als de tentoonstelling zelf hadden een vrij sterk polemisch karakter. Ten onrechte werd dit karakter door sommige bezoekers opgevat als een boosaardige agressie van persoonlijke aard. Deze interpretatie was een vergissing; zeker werd in woord en in expositie termen fors en duidelijk stelling genomen tegen methoden en werkwijzen, die naar ons oordeel de expressieve, creatieve vermogens der jeugd verstikken, inderdaad doden of langzaam aan doen versterven. En wij zijn nog steeds van mening dat protesten, ook in deze vorm, in de nederlandse onderwereld zeer wenselijk zijn, al achten wij het inderdaad mogelijk dat groter elegantie in de vorm betracht zou kunnen worden, zonder dat aan scherpte ook maar iets behoeft te worden ingeboet.

Scherp, zéér scherp dienen deze afwijkingen, deze critieken wel te zijn, wil men de nederlandse onderwijzer en de nederlandse leraar wekken tot belangstelling voor de problemen, waarvan te velen het bestaan nog niet eens vermoeden. En dat geldt stellig niet alleen voor de expressievakken: evenzeer zou men op deze wijze wijd gerespecteerde reken- en taalmethodes kunnen waarderen.

Het protest der avant-garde in het Stedelijk Museum zou meer doeltreffend zijn geweest, indien men de resultaten van de zo uiteenlopende methodieken voor tekenen, schilderen en vormen met klei tegenover elkaar gesteld had. Het effect zou stellig leerzamer geweest zijn; daarbij zou diepergaand commentaar mogelijk geworden zijn.

¹⁾ Dit artikel is de „Inleiding” van een mededeling van het Nutsseminarium welke vermoedelijk dit jaar verschijnt.



Het materiaal bepaalt de techniek.

Penseel en O.I. inkt geven een forse lijn en gedurfde opzet.

Jongen 8 jaar.

Of men echter op deze wijze vrij gebleven zou zijn van de „vlammende” protesten der auteurs en der uitgevers wagen wij te betwijfelen. Auteurs en uitgevers van tekenmethoden zijn gewend aan recensies in de meest welwillende bewoordingen gesteld en deze recensies in de grote vakbladen werken als slaapmiddelen op de volksopvoeders van lager en middelbaar onderwijs.

Deze beeldende manier van voorlichting door expositie van tegenstellingen zou stellig objectiever genoemd mogen worden. Of zij minder explosief van werking zou zijn, is de vraag nog. Men stelle zich zo'n gruwelkamer voor, waarin 40 à 45 copieën van een middeleeuwse hellebaard, van wapenschilden of melkkanen tezamen met de platenseries met critisch oog bekeken kunnen worden, of wel de 40 boomtypen of 40 aquaria met dezelfde visjes en ranken waterpest, zeeën vol schepjes met bollende zeilen, waarop dezelfde eendjes zwemmen of er boven vliegen, drooglijnen met de was er aan — of copieën van Walt Disney's guitige schepsels, Donald Duck, Mickey Mouse en Popeye de Sailorman — zo, fris van de prentbriefkaart.

§ 4. *Waardering der critiek.*

Men moet enigszins thuis zijn in de mogelijkheden van de kinderlijke expressie en de merites van teken- en schilderwerk van jonge kinderen en dit van hun werk kunnen aflezen om tot een juist oordeel te kunnen komen. Bezit men die kennis niet of hebben scolaire tradities het oog doen sluiten voor de schoonheid, die dat argeloze naieve werk van jonge kinderen nu eenmaal heeft, dan maken ook héél grote paedagogen dikwijls inderdaad onvergeeflijke fouten. Zo schreef Dr. Maria Montessori eertijds in haar „The advanced Method II” op p. 304:

„The hideous drawings which are exhibited in the common „schools, as „free drawings”, „characteristic” of childhood, are not found among our children. These horrible daubs so carefully collected, observed and catalogued by modern psychologists as „documents of the infant mind” are nothing but monstrous expressions of intellectual lawlessness; they show only that the eye of their child is uneducated, the hand inert, the mind insensible alike to the beautiful and to the ugly, blind to the true as well as to the false. Like most documents collected by psychologists who study the children of our schools they reveal not the soul, but the errors of the soul; and these drawings, with their monstrous deformities, show simply what the uneducated being is like.”

Wij zijn er zeker van, dat de grote wijze vrouw deze woorden thans niet meer onderschrijft; het tekenwerk van verschillende scholen, die haar naam dragen is van het moderne standpunt bezien thans zeer aanvaardbaar.

Daarom heeft de critiek van P. van Duyvendijk op de reproducties van kindertekeningen in „Kinderlijke Expressie in deze tijd” weinig verontrustends. Als Van Duyvendijk, wiens verleden jaar verschenen tekenmethode zonder veel moeite een plaatsje vond bij het veelbesproken rode kruis, op de hoop veroordeelde tekenmethoden der tentoonstelling „Kinderen uit zichzelf”, als Van Duyvendijk de putto's en engelen van Giotto met dezelfde scherpe schoolmeestersblik onderzocht, zou zijn oordeel maar weinig gunstiger kunnen zijn. En verondersteld, dat hem onbekend was, dat dit wonder in de schilderkunst in de late middeleeuwen Italië verrukte met zijn kunstwerken dan zou hij Giotto eveneens de raad gegeven hebben, eerst eens wat tekenles te nemen. En om een kunstenaar van deze tijd als voorbeeld te nemen: Hendrik Chabot zou vermoedelijk hetzelfde advies gekregen hebben.



Linoleumsnede meisje 13 jaar.

Kinderen van zeven, acht jaar hebben geen oog voor en geen weet van proporties en aan perspectief zijn ze nog lang niet toe. Het zou dwaas zijn hen hier over iets te leren, afgezien nog van het feit, dat het optische verschijnsel dat men perspectief noemt, elke kunstenaar die zich zelf wil zijn voor moeilijkheden stelt, die nagenoeg nooit overwonnen worden als men zich door deze wetmatigheid laat kooien.

De middeleeuwse frescoschilder beschikte over beperkte kleurmiddelen, kende de bouw der menselijke gestalte niet door wetenschappelijke studie, hij beschikte over slechts zeer elementaire kennis der perspectief, problemen van het clair-obscur waren nog niet aan de orde. En toch is zijn fresco een onovertroffen wonder van uitdrukking zijner geestelijke visie op de grondslagen van het leven. Vol dynamiek, rythme, rijk aan verheven suggesties. Maar na hem kwamen blinde generaties, die vele van zijn fresco's wegwerkten met zakelijke witkalk.

Nu zijn veel kinderen in hun argeloze naïeve tekening voortreffelijk en misschien ook wel onnavolgbaar in hun expressieve lijnen, hun subtiele suggesties, hun prachtige vondsten tot ruimtebeelding en compositie en hun natuurlijk kleurbesef.

Er zijn mensen die het kunnen zien en er zijn lieden met de witkwast.

§ 5. *Vrije expressie contra conditionering op schemata.*
 In '49 schreven wij in „Kinderlijke expressie”:

„Het schijnt ons toe, dat het niet wel doenlijk is, zeker niet succesvol de leerkrachten der lagere school aan te moedigen in deze nieuwe richting te gaan werken.

Wellicht ook de meesten van hen niet, die door aanleg en voorkeur een plaats zochten aan progressieve scholen. Onze leerkrachten zijn in hun expressie zo gebonden opgeleid en in hun psychologische orientatie zo beperkt en tenslotte zo vastgezet in de zeer begrensde mogelijkheden der hedendaagse methodiek, dat er vermoedelijk iets anders gebeuren moet, om komende geslachten eerlijker expressiekansen te geven.

Terecht zal men in de onderwijswereld iets meer vragen, dan een critische beschouwing over ons tekenonderwijs, al wordt deze voorafgegaan door een tweetal uiteenzettingen van zeer moderne tekenleraren als Mad. Langevin en M. Lombard.”

In de Nutsvolksschool begonnen wij dus niet met onderwijzers, omdat wij de beïnvloeding van het gangbare schoolse tekenen zo veel mogelijk wensten te weren. De massa's tekeningen afkomstig ook van vernieuwingsscholen, die wij hadden te beoordelen voor de eerste tentoonstelling „Kind en Kunst” hadden ons doen inzien, dat er ten aanzien van de vrije expressie ook op progressieve scholen nog veel te wensen overbleef. Daarom trachtten wij tot 'een doorbraak te komen met behulp van twee jonge kunstenaars, voor wie de lagere school slechts een jeugderinnering was. De inzending van het tekenklasje van Mevrouw Ina van Blaaderen voor „Kind en Kunst” was opvallend goed geweest en wij vonden deze begaafde illustratrice bereid het experiment tezamen met de kunstschilder Ad Pieters te beginnen. Ad Pieters had voor ons reeds geslaagd inleidend werk verricht in zijn atelier op de Herengracht met kinderen uit de omgeving van zijn woning, het Waterlooplein. Beide docenten hadden gemakkelijk en prettig contact met kinderen.

Onze docenten waren voldoende theoretisch onderlegd en gedurende de twee jaren, dat wij tezamen in het Stedelijk Museum arbeidden, konden wij vaststellen dat zij ook in de praktische leiding aan onze verwachtingen voldeden.

Tot zover gelukte het ons schoolse invloeden uit te schakelen. De kinderen zelf echter brachten ze mee. En daaraan bleek voorlopig niets te veranderen. Op hun scholen werden verschillende methoden toegepast. Sommige leerkrachten gaven hun



De structuur, het resultaat van de herhaling, is voor het kind vaak een volkomen verrassing.

Jongen 11 jaar.

tekenlessen overeenkomstig de richtlijnen van de tekenleraren De Ven en Smit, gemeentelijke adviseurs voor de vernieuwing van het tekenonderwijs op de amsterdamsche scholen. Hun methode lijkt sterk op de leerwijze van Richard Rothe. Men leert de kinderen eenvoudige schema's van bomen, paddestoelen, kabouters, mensen, huizen, vogels, vissen en componeert van deze elementen eenvoudige kleurige tafereeltjes waarin men de met potlood getekende figuren scherper afgrenst tegen het milieu door de contouren te laten overtrekken met inkt.

Anderen gebruikten zo nu en dan nog platen van Zwier en Jansma of soortgelijke methodes of wel zij lieten „leuke” prentbriefkaarten na tekenen. Zelfs kregen we een tekening van een der leerlingen in handen, die geconstrueerd was door op een vel geruit papier lijnen te trekken, zoals in het voorbeeld was aangegeven.

Het „stigmatische tekenen” van vele jaren her, blijkt hier en daar nog in zwang te zijn. Op school was vrije expressie een onbekende zaak. Vooral oudere kinderen waren soms moeilijk tot een eigen tekening te brengen. Hun schoolse instelling en dus hun instelling op de Nutsschool was geheel bepaald door het klassikale onderwijs. Zelf werken is voor onze kinderen in het algemeen een moeilijke zaak. Zij zijn gedresseerd op het maken van een stukje werk, hetzij een taalles of een stel sommen, een opstel naar aanleiding van een verhaaltje.

Dit werk is door dikwijls grondige bespreking en analyse door de onderwijzer vooraf betrekkelijk eenvoudig, veel initiatief is niet nodig. De opdracht tot het werk komt pas na een min of meer intense voorbereiding en dit is ook het geval bij het tekenen, tenzij men er zich met een Jantje van Leiden van afmaakt door prentbriefkaarten te laten copiëren.

Met deze instelling kwamen de kinderen ook op de les en het heeft de docenten heel wat moeite gekost de kinderen tot eigen, zij het eenvoudig werk te brengen. Deze moeite bleef hen gespaard bij later aangenomen leerlingen (om „vacatures” aan te vullen), welke Montessorischolen bezochten. Ontegengesteld onderscheidden de Montessorileerlingen zich van de kinderen der klassikale scholen door zelfstandiger aanpak van hun werk, ook door een groter mate van persoonlijk karakter, dat hun werk droeg.

Het zuiver klassikale systeem, met zijn reeksen leerboekjes, min of meer grondige stofbehandeling, gevolgd door een opdracht met correctie, conditionneert de kinderen op een aldus bepaalde leerinstelling, die voor velen de diepere lagen van hun persoonlijkheid volkomen onberoerd laat. Hierdoor is de paedagogische waarde van onze klassikale school betrekkelijk gering. Zij appelleert nooit aan de gehele persoonlijke aanleg. Kinderen, die zich zelf heel goed zouden kunnen redden en de meest normale kunnen dat, krijgen daarvoor eenvoudig geen kans. De school is met haar bedriegelijke prestatie-dressuur altijd ver boven de maat van het kind gericht. Niet alleen met haar staartdelingen, breukenfratserijen en zinsontledingen, maar ook met de fraaie tekeningen; de inventies van tekenmeesters, waarvan onze jeugd nog steeds te goeder trouw de copieën als eigen werk mee naar huis mag nemen.

§ 6. *De school schaamt zich.*

De school schaamt zich voor het zuiver kinderlijke werk. Zij tracht daarom de schijn op te voeren. Zij slaagt daarin bijzonder goed. De schaarse beklivingsonderzoekingen van volwassenen hebben weinig invloed. Zij zouden de school uit de diepe rust hebben kunnen wekken, doch in feite heeft men de alarmklok maar een enkele maal geluid — al was en is het klokketouw binnen de greep van elke serieuze enquetecommissie ¹⁾). Hoeveel

¹⁾ Mededeling 42 van het Nutsseminarium bepaalt zich tot het kennen en kunnen van het meisje van 12 tot 14 jaar.



Linoleumsnede meisje 13 jaar.

het werk van de school eigenlijk waard is, is misschien wat moeilijk te zeggen. Maar dat de resultaten van het onderwijs sterk overschat worden is wel heel zeker. Wat is er aan reëel bouwwerk achter die schone façaden van schijnkennis, van onbenullige weetjes, die geen functie hebben in het leven? Wat resteert er van al dat werk aan de hand van lange series taalboeken van het „zuiver” schrijven? Wat beklijft er van rekenstof, na de honderd-duizenden oefeningen jaren achtereen, begonnen in de driftige haast van de aanvangsklasse, voortgezet in oneindige reeksen cijfersommen en de uitermate moeilijke herleidingen van het metriek stelsel?

Wat betekent het ten slotte, om ons tot het tekenen te bepalen, als kinderen geleerd hebben een plaatje na te tekenen, als ze enige vormschema's hebben veroverd? Hebben ze oog en hand geoefend? Letterlijk betekent dit werk niets; het is op z'n best een ontspanning.

Een heel belangrijke zaak is het, dat de docenten van de Nuts-volksschool er in geslaagd zijn, bij de kinderen het besef te wekken, wat eerlijk eigen werk is. Daar is, voor de kinderen toch een zeker onderscheidingsvermogen voor nodig en vrij scherpe zelfcritiek.

En verscheidene van hen bleken dat vermogen te bezitten. Sommigen leidden a.h.w. een dubbel leven. Op school volgden zij de traditie van de klas, tekenden plaatjes na of leerden schema's. Kinderen weten zich soms gemakkelijk te schikken. Een enkele echter, die „les" wilde hebben en, overeenkomstig de gebruikelijke leerinstelling onderwezen wilde worden, bleef weg. Deze kinderen hebben wij teleurgesteld.

§ 7. *In volkomen nieuwe technieken zijn kinderen eerder zichzelf.*

Het conditioneringsverschijnsel werd niet aangetroffen bij technieken, die in de scholen onbekend zijn. Wij zouden b.v. bij het vormen met klei dezelfde moeilijkheden hebben kunnen ervaren. Het tegelwerk en de bekende series, die men voor kleiarbeid nog al eens gebruikt, zou de kinderen hebben kunnen binden. Zij zouden dan met een bepaalde instelling: „zo moet je kleien en niet anders" op de museumschool gekomen zijn.

Op de scholen, die ons kinderen zonden, werd niet gewerkt met klei, zodat de kinderen tegenover dit materieel volkomen onbevangen stonden.

Met klei zullen bij voorkeur drieafmetelijke figuren: mensen, dieren of dingen gevormd worden. Planiplastiek, dat is meer tekenend werken met kleislierten, kwam niet voor. Vermoedelijk omdat het mozaiekwerk ongeveer gelijktijdig werd aangeboden. Goede tekenaars komen wel eens tot een soort basrelief, opgezet met lange „wormen" en dan wat bijgewerkt. Zij worden dan gericht door hun tekenvaardigheid. Naar het ons voorkomt, is het tegenovergestelde vaker het geval, de plasticiek beïnvloedt dan het tekenen.

Men meent, dat de verschillende stadia (krabbelen, schema's, silhouet, natuurlijke vorm) die het kind bij het spontaan tekenen heet te doorlopen, ook op te merken zijn bij het vrije vormen met klei en plasticine (Rouma). Het trekken van deze parallellen is een moeilijke zaak, vooral als men bedenkt dat de veel beschreven overgangen van het intellectueel naar het visueel realisme via de periode van het silhouet niet zo wetmatig vaststaan als sommige auteurs het ons voorstellen. Daarvoor zijn er te veel uitzonderingen. In elk geval kunnen wij constateren, dat in het vormen met klei veel vroeger dan bij de tekening een streven naar natuurlijke vormgeving op te merken is. Dit is niet alleen een gevolg van de eigenaardige mogelijkheden van het materiaal.

De kleiklomp heeft reeds drie afmetingen: de handen kneden



Jongen 10 jaar.

er de vorm uit; meestal inderdaad de aanvankelijk gewenste. Kinderen zien, spelenderwijs de klei vervormend, er echter soms plotseling een geheel andere gestalte in, die hun initiatief dan wijzigt. Hun expressiedrang is, als ze de klei vervormen, reëler en als ze, in hun expressie, meer naar werkelijkheidsvormen streven dan naar meer schematische abstracties, dan zal klei of plasticine hen meer liggen. Zulke kinderen zullen het accent van hun uiting verleggen van het tekenen en schilderen naar het vrije vormen. Hun beeldingsdrift, hun expressiedrang streeft naar proportionele harmonie. Er zijn geen equivalenten van vertekeningen en accentverschuivingen als bij het tekenen en schilderen. Als er weglatingen zijn in het plastiek, dan zijn dit gevolgen van een beperkter technisch kunnen.

De kinderen konden er dus nog niets van toen ze voor 't eerst voor een klomp klei zaten. Zij werkten, na een periode van kennismaking met de klei, meestal volkomen vrij.

Zij maakten burchten, vestingwallen, waarin reflecties van de op school geleerde geschiedenisles gemakkelijk op te merken waren. De meesten kwamen daarna tot dier- en mensvormen, een enkele keer zagen we bakjes en schotels.

In hun mens- en diervormen kwam hun eigenaardige behoefte tot vormen duidelijk uit. De oudere jongens (11—12 j.) maakten vrouwelijke torso's, die zij niet tekenden. Hoewel hier milieu-invloeden kunnen zijn, door de geëxposeerde beelden in het museum, is het waarschijnlijker dat hier psychobiologische factoren werkten, verboden van mannelijke rijping en aandacht voor de vrouwelijke figuur. Deze meer statische figuren, vrije vormingen, maakten nu en dan plaats voor meer dynamische masculine plastieken. Ook door de jongeren werd hier goed werk gemaakt.

Boksende, worstelende mannen: een paar jongens namen de gewenste posities in, daarna imiteerde een ieder ze voor zichzelf en vormde dan in klei zijn figuren.

Dit „zich invoelen in de vorm" was een bepaald onderdeel van het werk — de kinderen zagen zo, in zich zelf, hun model en projecteerden dit in klei.

De vorm der figuren heeft nagenoeg juiste proporties. Let men op het ontbreken der details, dan zou men de figuren misschien schematisch willen noemen. Dat zijn ze echter niet. Het zijn schetsmatige gehelen, die in de eerste plaats de beweging en de wisselwerking willen aanduiden. Het was een poging der docenten om het statische, die het aanvankelijke kleiwerk vaak had in rustige burchten en andere bouwsels en in staande figuren, plaats te laten maken voor het gebaar, het dynamische. Deze poging slaagde; er ontstonden groepen gebarende figuren, die in een goede sprekende relatie tot elkaar stonden. Bij het vuistgevecht is het positieve, de activiteit bij de aanvaller en de onmacht bij de getroffen goed uitgebeeld. Ook de krachtsinspanning bij de worstelenden. Dit beelden van het leven in de figuren in een zekere dialectiek der vormen met positieve en negatieve accenten werd later in vreedzamer relaties uitgebeeld: Moeder en kind, merrie en veulen en andere diergroepen.

De kinderen brachten ook actie in de dierfiguren: springende katten, knielende kamelen, andere dieren, lopend en vechtend.

Door de kleiarbeid kwamen verschillende kinderen tot rijper, meer doorgewerkte en bezonnen tekenprestaties. Zij hadden bij deze expressie eigen werk geleverd en daardoor was, althans bij sommigen de gebondenheid aan schema's en tekenmaniertjes verdwenen. Er was bij het kleiwerk een speciale spontane vrije instelling geweest die zij continueerden bij hun tekenen. Hier was dus transfer mogelijk en op deze wijze opvoeding tot eigen vrije expressie.

§ 8. *Het werk van de kunstenaar bij de heropleiding.*

Toen in het voorjaar van 1950 in Het Paedagogische Centrum van de Nederlandse Onderwijzersvereniging voorbereidingen getroffen werden voor het uitgebreide experiment met het V.G.L.O. (voortgezet gewoon lager onderwijs) konden wij de aandacht vestigen op docenten van de „Werkschuit”. Het standpunt dat het Paed. Centrum t.a.v. de expressievakken ging innemen bleek overeen te stemmen met het onze. Wij hadden tevoren reeds gelegenheid gehad onze inzichten voor de cursisten van de N.O.V. vernieuwingscursus uiteen te zetten in „De Muzen in de School”, de 20ste les van deze schriftelijke cursus.

Voor dit V.G.L.O.-experiment werden voor tekenen, schilderen en kleiwerk onze docenten van de Nutsvolksschool voor Beeldende Kunsten geëngageerd, tezamen met enige andere medewerkers van de Werkschuit. Hun taak was gedurende de maandelijkse bijeenkomsten niet alleen voorlichting te geven, doch ook practisch met de vrij grote groepen leerkrachten van het V.G.L.O. te werken. De bijeenkomsten werden in volkshogescholen en jeugdherbergen gehouden (weekends) zodat er enige uren aan de werkstukken besteed konden worden. Deze werkstukken hielden gewoonlijk verband met de leskernen, die in het raam van het V.G.L.O.-experiment aan de scholen, welke er aan meewerkten (ongeveer 80) werden toegezonden.

Men deed bij deze vernieuwingspoging merkwaaardige ervaringen op. Wij schreven in „De Muzen in de School”:

„Er zijn onderwijzers, die menen niet te kunnen schilderen of boetseren. Elk onderwijzer kan in een uur, anderhalf uur, een schilderstukje maken met plakkaatverf van welk onderwerp dan ook, zo uit de voorstelling. Velen zijn geremd en onvrij, hebben papiervrees. Daardoor kunnen ze het niet. Wie zich ontdoet van die remmen presteert wat”.

De prettige gemoedelijke sfeer, die ontstaat als men enige dagen genoeglijk bij elkaar is, tezamen arbeidend naar een doel, dat inspirerend werkt, werkt de remmende invloeden los.

Men durft, heeft geen vrees voor spot of critiek en blijkt meer te kunnen dan men tevoren zou hebben toegegeven. Op deze bijeenkomsten hebben verschillende groepen deelnemers samengewerkt aan grote schilderijen op de wijze van Langevin en Lombard en zij bereikten iets dat hen en ons een gevoel van vreugde en voldoening geven mag.

Wij hebben op de tentoonstelling van V.G.L.O.-werk (Dec. 1950 Ned. Paed. Centrum Amsterdam-Prinsengracht) goed werk gezien, kinderlijk soms in vormgeving en dáárom zo eerlijk en echt. Maar er was in deze eenvoudige figuratie ook expressie van diepe beleving en ontroering waardoor het geheel zich op een ander niveau dan dat van kinderen bevond.

Het was werk van zich vernieuwende onderwijzers, die bezig waren zich los te breken van slechte tradities. De verslagen der docenten van deze vernieuwingscursus waren bemoedigend. Zij slaagden er inderdaad in hun verlegenheid, hun papiervrees te doen verdwijnen; ook oudere schoolhoofden met tientallen jaren ervaring schakelden zich om. Op deze wijze kunnen gedurende het afgelopen schooljaar vele scholen in de goede richting gestuwd zijn.

Wij zijn begonnen met de vernieuwing der expressie te verwkelijken, door enige kunstenaars voor deze arbeid medewerking te vragen. Zij bewezen, dat kinderen tot andere prestaties in staat zijn en het was onze taak de paedagogische waarde van vrije expressie aan te wijzen tegenover de waardeloosheid van het tekenen naar schema's en het natekenen.

Wij kunnen echter niet verwachten, en het is goed dit hier duidelijk te zeggen, dat vaklieden-kunstenaars de expressionele vorming bij voortduring op de lagere scholen zouden kunnen verzorgen. Dit is uitgesloten en niet alleen om financiële redenen of omdat er wellicht nooit voldoende krachten beschikbaar zouden zijn. Er zijn onderwijskundige bezwaren tegen opname van kunstenaars in de schoolpersonen. De expressie in het algemeen is zo onmisbaar in de vorming der persoonlijkheid en in het leerproces dat de zorg daarvoor alleen tot zijn recht kan komen als zij wordt toevertrouwd aan de goed opgeleide onderwijzer. En al zullen wij in de komende jaren nog menigmaal een beroep hebben te doen op de weinige paedagogisch ingestelde kunstenaars die zich hiervoor beschikbaar stellen, wij hopen dat hun arbeid zich zal gaan toespitsen op de heropleiding van de onderwijzer. Dat dit kan, dat zij het kunnen en dat de onderwijzer voor die heropleiding ontvankelijk is, is wel bewezen in het V.G.L.O.-experiment van de N.O.V. onder leiding van de kunstenaarsdocenten van de Nutsvolksschool en de Werkschuit.

§ 9. *Het werk op de Nutsscholen.*

Het werk op de Nutsvolksschool en op de Werkschuit inspireerde velen, die er op tentoonstellingen, werkgroepen,

lezingen kennis van namen, tot navolging, tot toepassing in de eigen school. Die toepassing is moeilijk, vooral wanneer de voorlichting van zeer korte duur was, en niet zo intens als het geval is b.v. bij het V.G.L.O.-experiment. Het was daarom van belang dat het aantal docenten der Werkschuit inmiddels groter geworden was en door deze Stichting cursussen in andere plaatsen konden worden gegeven. De Werkschuit zelve zal voorlopig wel in de Amstel blijven liggen.

Tochten door het land, die wij aanvankelijk beraamden, brengen veel onkosten (sleeploon, havengelden) met zich mede, die tenslotte toch door de ontvangende gemeenten gedragen moeten worden. Dit is tot nu toe een bezwaar gebleken. Gedurende de korte tijd van z'n bestaan is echter de zo mobiel gedachte Werkschuit een betrekkelijk vast punt geworden voor Amsterdam en z'n naaste omgeving en heeft voor het grootste centrum van het land alle krachten nodig.

In de kunstschilderes Mevrouw Stien Eelsingh te Staphorst vonden wij een medewerkster, waarvan wij voor het Noorden des lands veel mogen verwachten. Haar arbeid in het Hopmanshuis te Zwolle was van dien aard dat wij haar gaarne in de kring onzer medewerkers opnamen.

Op een tentoonstelling in het Hopmanshuis, waar ook tekenwerk uit Amsterdam en Gent aanwezig was, bleek dat haar werk met enkele zeer jonge kinderen op hetzelfde niveau stond.

Mevrouw Eelsingh was tot deze „schilderlessen" gekomen door de tekeningen van haar dochttertje.

Met medewerking van het Departement Zwolle der Maatschappij tot Nut van 't Algemeen kon zij haar werk beginnen op de Nutsschool aldaar. Mevrouw Eelsingh vond in het hoofd en de leerkrachten van deze lagere school ernstige medewerkers en na een jaar arbeid met onderwijzers en kinderen meent zij thans dat zij haar taak daar kan beëindigen. De leerkrachten nemen haar taak over en passen vrije expressie toe in het geheel van het onderwijs. Verschillende Nutsdepartementen hebben thans zulk werk aan hun lagere scholen in voorbereiding of trachten te komen tot opzichzelf staande Nutsvolksscholen.

Op de jaarvergadering van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen werden voordrachten gehouden over Aesthetische Vorming voor kinderen en volwassenen door de Hoogleraar-Directeur van het Nutsseminarium Prof. Van Houte en door Jos. de Gruyter, terwijl speciaal voor dit congres een tentoonstelling in het Stedelijk Museum van werkstukken uit de Nutsvolksschool was georgani-

seerd. Dit congres zal vermoedelijk de activiteiten der Nutsdepartementen in deze richting stimuleren. Bij de correctie van dit artikel blijkt dit vermoeden zekerheid geworden te zijn.

Het werk aan de aesthetische vorming van kind en volwassene heeft de Maatschappij zich overigens een eeuw geleden tot taak gesteld. Toen trachtte zij geschikte tekenmethoden te vinden voor de lagere schooljeugd.

De „Handleiding voor het klassikaal onderrigt in het tekenen, ten gebruike van onderwijzers in de Volksschool” van Plaatzer van de Hull werd in 1860 door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen uitgegeven.

Deze methode van honderd jaar geleden wortelt nog in een middeleeuwse voedingsbodem: de ideeën omtrent het tekenonderwijs van Leonardo da Vinci, een zuiver synthetische leer-methode, blijken, hoe zou het anders gekund hebben, nog levensvatbaarheid te bezitten. Voor de draad en blokmodellen dezer methode, in deze tijd nog druk gebruikt, door de auteur overgenomen van de parijse tekenmeesters Dupuis werd nog een plaatsje gereserveerd bij de „Schandpaal” op de tentoonstelling „Kinderen uiten zich” van 1950—'51.

Met alle respect overigens voor de ondernemende voorgangers van Langevin en Lombard.

De groei van de arbeid aan de aesthetische vorming der nederlandse jeugd blijft niet beperkt tot de instituten en departementen van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, De Werkschuit en de experimenten welke ressorteren onder het Paedagogisch Centrum van de N..O.V.

Op de dit jaar (1951) in Zwolle gehouden Jaarvergadering van Pro Juventute spraken wij over de diagnostische waarde van de kinderlijke uiting en gaf Stien Eelsingh een toelichting bij een vrij uitgebreide tentoonstelling van teken- en schilderwerk gemaakt onder haar leiding door pupillen van Pro Juventute te Zwolle. Dit werk van de moeilijkste kinderen uit onze samenleving sprak duidelijke taal tot de aanwezige juristen, kinderrechtters en maatschappelijke werkers.

Dat de vrije expressie hoge therapeutische waarde bezit kon uit het aanwezige materiaal overtuigend worden aangetoond. Stellig zullen ook deze besprekingen van kinderrechtters en leiders van de uit het spoor gelopen jeugd leiden tot practische toepassing¹⁾.

¹⁾ Thans, September '51 blijken sommige directeuren van opleidingscholen tot maatschappelijke werkers, van weeshuizen deze vrije expressievormen op hun instituten te willen invoeren. De Werkschuit verleent ook hier assistentie.

In particuliere gestichten wordt aan de expressie, naar wij vermoeden, nog te weinig of soms zelfs geen aandacht geschonken, hoewel wij uit eigen ervaring slechts het leven op een, zij het zeer grote, stichting met honderden pupillen leerden kennen.

Een bescheiden poging onzerzijds met een begaafd meisje, zwaar gehandicapt door ernstige psychische defecten, leed daar schipbreuk door volkomen gebrek aan interesse en inzicht bij de opvoedkundige ambtenaressen der stichting. Uit de tekeningen van dit kind konden wij een diagnose stellen, die vrijwel eensluidend was met het psychiatrisch rapport; tevens was hier een zijde der persoonlijkheid getroffen waardoor meer succesvol paedagogisch contact voor de hand lag, dan daarvoor het geval was.

Van de rijksadviseur der werkkampen, de Heer J. Jonges, waarin jeugdige delinquenten worden verpleegd, ontvingen wij informaties, die er op wijzen dat men in deze inrichtingen, in tegenstelling tot de eerder genoemde groep, grote aandacht schenkt aan de vrije expressie en schilderen, tekenen en vrij vormen uit plastisch of waardeloos materiaal.

Wij hebben goede gronden voor de verwachting dat, waar de verenigingen Pro Juventute invloed kunnen uitoefenen men deze gelegenheden niet ongebruikt zal laten voorbijgaan.

Daarvoor demonstreerde de zwolse resultaten te duidelijk de waarde der vrije beeldende uiting voor de paedagogische arbeid aan moeilijke, als misdadig beoordeelde kinderen. Echter zal ook hier — evenals in de schoolwereld — heropleiding der opvoedkundige ambtenaren wenselijk en meestal noodzakelijk blijken. De Werkschuit vindt hier thans reeds een taak.

§ 10. *De expressie bij het kleuteronderwijs.*

Ons overzicht van de ontwikkeling der vernieuwing van de aesthetische vorming na de wereldoorlog zou — wat de actieve, expressionele zijde van die vernieuwing betreft — onvolledig zijn als wij geen melding maakten van de prijzenswaardige initiatieven, op sommige kleuterscholen.

Vermoedelijk is in deze belangrijke scholen de drang zich te heroriënteren minstens zo sterk als bij het lager onderwijs. De kweekscholen voor kleuterleidsters kunnen zich naar het schijnt gemakkelijker vernieuwen dan de kweekscholen voor onderwijzers dit kunnen en is dit groter regenererend vermogen wellicht mede te danken aan het feit, dat de personen dier scholen voornamelijk uit dames bestaan?

Van betekenis is het, dat men in de kleuterschool steeds meer neigt naar vrij vormen, vrij schilderen en tekenen en men staat versteld soms van de prachtige naieve creaties, die kleuters in hun onbevangen argeloosheid soms maken. Dit is geen beeldspraak, geen stijlbloempje en geen overdrijving.

Toen men de wanden van nieuw-ingerichte Medisch-opvoedkundig bureau te Leiden te versieren had koos men daartoe (natuurlijk geselecteerde) „kleuterschilderstukken” van vrij groot formaat. Deze versiering achter glas en met een passende sobere omlijsting, voldoet beter dan welk ander schilderij ook, dat men er zou kunnen ophangen.

In deze kleuterschilderwerkjes is zeker dat „nescio quid” van de kunst aanwezig, waarover de italiaanse barokschrijvers het hebben. Dat maakt ook dit kinderwerk interessant, het zijn in dat M.O.B. gebouw blikvangers, men kijkt er steeds weer en graag naar. Wij hebben in verscheidene kleuterscholen, meer in onze grote steden dan daar buiten met voldoening geconstateerd, dat men de kinderen met lijmverf of gouache liet schilderen op kleine ezeltjes of muurborden. En dat het serieuze aandacht heeft, blijkt uit de opmerkingen die men nu en dan door de leidsters hoort maken over het werk van hun leerlingen, opmerkingen die doen denken aan de arbeid van Rose Alschuler en haar medewerkster Bertha Hattwick in hun rapport „Painting and Personality”.

Natuurlijk gebeurt het helemaal niet en nog lang niet overal — maar wij menen dat de vrije expressie in de kleuterschool op dit moment frequenter is dan in de lagere school. Het is te betreuren, dat de eerste klasse der lagere school in dit opzicht soms, meestentijds zelfs, zo scherp contrasteert met de kleuterscholen.

Er zou zo veel tijd aan besteed kunnen worden — werkelijk wij zijn goed op de hoogte met het kennen en kunnen van lagere schoolleerlingen uit alle bevolkingsgroepen, kennen evengoed als wie ook de verantwoordelijkheid en zo, en hebben die verantwoordelijkheid tientallen jaren met onbezorgde opgeruimdheid gedragen.

Met al dat zenuwslopende gejaag en gejacht in de eerste klasse bekommt de kleuter geestelijke plunje „op de groei gemaakt”, want goed past 't hem pas na een jaar of drie.

Evenwel, er is kans, dat men de eerste klas kleuter op kindelijker wijze gaat onderwijzen nu het Paed. Centrum van de N.O.V. het onderwijs in klasse I op de helling tracht te zetten wederom met assistentie van de docenten der Nutsvolksschool en der Werkschuit voor de expressionele zijde van dit onderwijs.

§ 11. *De aesthetische vorming bij de onderwijzersopleiding.*

Terwijl wij dit overzicht beëindigen, is nog niet in bijzonderheden bekend hoe de aesthetische vorming der onderwijzers op de nieuwe kweekschool zal zijn.

In het orgaan van de Ned. Ver. voor Tekenonderwijs en in Paedagogische Studiën verschenen naar ons oordeel goed gedocumenteerde critieken op het ministeriële ontwerp en het schijnt althans zeker te zijn, dat de akte tekenen l.o. blijft bestaan. Een maatregel die winst kan betekenen. Indien er elk jaar een paar honderd modern geëxamineerde en dus modern opgeleide tekenmeesters de lagere school binnentreden en in de lagere school blijven, dan kunnen zij voor de expressionele kant van de opvoeding en het onderwijs een kerngroep vormen van dominerende invloed. Dan zal er echter ook aan deze opleiding en dus in de eerste plaats aan het examenprogramma iets moeten worden veranderd. Doch wij zouden in de toekomst met ons onderwijs niet veel verder komen dan nu het geval is, wanneer niet voor elke onderwijzer het aesthetisch kunnen door de kweekschool op het peil gebracht werd, waarnaar om een voorbeeld te noemen, de Werkschuit thans bij het hervormingswerk *streeft* ook in al de experimenten waarbij dit instituut zo langzaam aan betrokken is geraakt.

Het ontwerp laat voldoende „ruimte” voor een behoorlijke aesthetische vorming, maar hier ligt tevens de grote moeilijkheid.

Wanneer men niet in de K.B.'s de zaak tot in bijzonderheden regelt en exameneisen niet nauwkeurig omschrijft, zo, dat er niet alleen „ruimte” is, maar dat er door duidelijkheid, gedetailleerdheid geen andere, dan de bedoelde interpretatie gegeven kan worden, dan kan de bekende vaagheid in algemeenheden excuses genoeg opleveren voor wellicht weinig doeltreffende aanpassing der vormingsarbeid op de kweekscholen aan het nieuwe plan.

Want er zal heel wat moeten veranderen aan de kweekscholen, willen deze inderdaad de komende jaren onderwijzers afleveren die enigszins bekend zijn met de aesthetische vorming en haar zo belangrijke positie in de persoonsontplooiing. Ook bij de jongste afleveringen stuit men vaak op een ontstellende afwezigheid van begrip, van inzicht, van enige theoretische kennis, van eigen kunnen en van initiatief. Er zijn enkele kweekscholen, die met hun abituriënten voor de dag kunnen komen maar het zijn er helaas maar zeer enkele.

Dat wij ons tot kunstenaars hebben moeten wenden bij de

eerste opzet van de vernieuwing typeert de situatie. Wij beschouwen dit echter als een noodmaatregel. Wij menen, dat de opvoeding en het onderwijs op de lagere school alleen door de onderwijzers aan die school geleid behoort te worden en er geen vakonderwijzers thuishoren, niet voor tekenen, niet voor handenarbeid, niet voor muziek en niet voor de lichamelijke opvoeding.

De onderwijzer der lagere school heeft tot taak ons cultuurbezit, voor zover dit mogelijk is, in de lagere schoolleeftijd over te dragen op het schoolkind door de natuurlijke lichamelijke en geestelijke ontwikkelingstendenzen te leiden, de natuurlijke behoefte van het kind, zich aan het rijke leven aan te passen te bevredigen. Daartoe hoort hij onze cultuur te kennen, haar wordingsgeschiedenis en haar wezen en functie in deze tijd.

Op het ogenblik verdoet men zijn tijd aan voortijdige dressuur in technieken, met resultaten ver onder de maat. En men houdt dat vol, met een verbijsterende halsstarrigheid zonder enige aandacht voor de uitkomsten van moeizaam onderzoek. En waar men serieus vernieuwt, heeft men te eenzijdig de aandacht gericht op de didactiek, te weinig op de opvoeding.

Aan de critische beschouwing van de leerstof zelf is nog zo goed als niets gedaan in ons land en men laat, wat dit betreft, methodeschrijvers de vrije hand, die, te oppervlakkig en vooral ook te commercieel georiënteerd, de traditionele stof in conventionele porties plegen op te dienen, naar het uiterlijk soms wat bijgelapt, maar in wezen toch de oude kost.

In dit onderwijsmilieu worden de kwekelingen gevormd. Al slaagt men er in de aesthetische vorming op de kweekscholen op de juiste wijze ingevoerd te krijgen door weloverwogen teamwork van teken- en boetseerleraar, historicus, paedagoog en neerlandicus — wat heel wat voeten in de aarde zal hebben — dan zou het reële effect tot ver beneden redelijke verwachting blijven, als de *practische vorming* op moderne leerscholen niet stevige grond aan de theoretische oriëntering aan de eigen prestaties gaf, de kwekelingen niet bezielde met een overtuigingskracht tot de daad zelf.

EEN BELANGRIJK BELGISCH INITIATIEF

DOOR

I. VAN DER VELDE

N.a.v. *Paedagogica Belgica* I. Uitgave van het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen, verbonden aan de Rijksuniversiteit te *Gent*, 1951, uitgegeven door *R. L. Plancke*, Professor aan de Universiteit aldaar. 102 blz. Prijs 100 fr.

Ieder studerende ervaart de moeilijkheid aan den lijve: „blijven” zelfs op het eigen beperkt, meer gespecialiseerd studie-terrein wordt langzamerhand zo al niet onmogelijk, dan toch wel uiterst moeilijk. Het aantal publicaties dat op eigen of verwant terrein verschijnt, dat direct of indirect van betekenis is voor de onderwerpen waaraan men in het bijzonder zijn aandacht schenkt, is zo talrijk, dat het gevaar van verdwalen zeer reëel is. Massaproductie vraagt om ordening, ook massaproductie op geestelijk gebied. Vandaar dat iedere poging die tracht de onoverzienbare hoeveelheid publicaties, ook op het gebied van opvoeding en onderwijs, overzienbaar en tegelijk overzichtelijk te maken, de welwillende aandacht dient te hebben van een ieder die van een dergelijk initiatief profijt kan trekken. We begroeten bovengenoemde uitgave daarom met warmte, misschien nog meer om het streven dan om de inhoud. De inhoud is natuurlijk in de eerste plaats van belang voor onze zuiderburen, maar het initiatief is toch wel zeer navolgenswaard.

In het eerste hoofdstuk: Bibliographie, wordt een overzicht gegeven van:

A. De in 1950 in België verschenen boeken en brochures op het gebied van opvoeding en onderwijs. Professor Plancke beperkt zich niet tot een opsomming van schrijvers, titels, uitgevers en omvang, de boeken en brochures worden ingeleid met een samenvatting van de inhoud in beide landstalen, samengesteld door de schrijvers zelf. Buitendien is er gestreefd naar een overzichtelijke indeling.

Eerst worden genoemd de verschillende uitgaven van het Belgische Ministerie van Openbaar Onderwijs, daarna komen,

provinciegewijs, een aantal uitgaven met een meer regionaal karakter. Zo voor Antwerpen:

Historiek der Rijksmiddelbare School Antwerpen;

Voor Brabant:

L'Athenée Royal de Bruxelles, Son histoire enz.

Het hoofdstukje: Geschiedenis der Opvoeding vermeldt een drietal uitgaven; veel omvangrijker zijn natuurlijk de rubrieken over de Theorie der opvoeding en over de Bijzondere didactiek. We zien in dit laatste hoofdstuk wat er verschenen is op het gebied der levende talen, der natuurwetenschappen, van geschiedenis en milieustudie. Eén uitgave op het gebied der aesthetische opvoeding wordt vermeld: A. Eggermont: L'Education esthétique.

Bij *B* worden de semi-periodieken en de periodieken opgesomd.

C geeft de verschenen artikels, voorzover zij een wetenschappelijk karakter dragen en ten minste vijf pagina's omvatten. Hier weer de indeling die we bij *A*: „Boeken en brochures" aantreffen; eerst artikelen ingedeeld naar land en (Belgische) provincies; daarna artikelen over de Theorie der opvoeding, vervolgens weer over de Bijzondere didactiek: Taalonderwijs in het algemeen; spraakkunst, opstel, stijl, moedertaal, levende talen, dode talen; natuurwetenschappen, biologie, wiskunde, rekenkunde, meetkunde; geschiedenis, tekenen en schilderen, muziek, internationaal onderwijs, handenarbeid, belangstellingscentra, studie van het milieu.

Het is duidelijk dat snelle oriëntatie thans mogelijk is. De ganse productie van 1950 is overzichtelijk ingedeeld. De belangen van studerende zijn hierdoor zeker gediend.

In het tweede hoofdstuk wordt het bibliographisch gedeelte dat we hierboven bespraken, aangevuld door een artikel van Plancke over de boeken en artikels, in 1950 verschenen, die gewijd zijn aan de geschiedenis van de Belgische opvoedkunde. Vakgenoten hebben toegezegd in volgende jaren „een status questionis" van de Belgische onderzoekingen op hun speciaal gebied te verzorgen.

In zijn slotwoord geeft Plancke zijn oordeel over de in 1950 verschenen studies; er is zeker sprake van vooruitgang: „l'histoire purement politique et anecdotique perd, sauf dans quelques articles à caractère local, du terrain en faveur d'une étude plus approfondie de l'histoire de l'éducation et de la pédagogie."

Het derde hoofdstuk geeft een kroniek.

De kroniek van het jaar 1950 bestaat uit twee gedeelten.

In de eerste plaats wordt een overzicht gegeven van het wetenschappelijk leven aan de Universiteiten van Brussel, Gent, Luik, Leuven en aan het Belgisch centrum voor de studie van de geschiedenis der opvoedkunde. Aan de Gentse Universiteit heerst grote activiteit; uitvoerig wordt melding gemaakt van de studiedagen gewijd aan het probleem van het technisch onderwijs. Er zijn 9 referaten gehouden, door Belgische, Franse en ook door Nederlandse deskundigen, t.w. door Prof. Schermerhorn en door de Heer van den Hoek, inspecteur van het N.O. Luik organiseerde „Journées d'éducation et d'orientation professionnelle.” Voorts treffen we aan berichten betreffende onderzoekingen die gaande zijn, over benoemingen, over wetenschappelijke onderscheidingen enz.

In het tweede gedeelte worden vermeld de verschenen proefschriften, „dissertations doctorales” en „Mémoires de licence”. Er verschenen twee proefschriften voor de doctorstitel: te Gent dat van *W. de Coster*: „Het probleem van de wiskundige begaafdheid in het Middelbaar Onderwijs”, te Leuven dat van *Th. Leloir*: „Initiation pratique à l'observation des tout-petits dans la famille. Contribution à la pédagogie familiale.” Het aantal licentiaatsverhandelingen is veel groter; het zijn er 20 in totaal. Ze behandelen onderwerpen uit de geschiedenis van opvoeding en onderwijs, beschrijven testonderzoekingen, bespreken didactische problemen, stellen vraagstukken uit de jeugdbeweging aan de orde enz. De schrijvers zelf geven resume's, weer in beide landstalen.

„*Paedagogica Belgica*” is een uiterst nuttig boekje. Het verzamelt, het rubriceert, het licht toe, alles zonder pretentie. Het houdt de Belgische paedagogen volkomen op de hoogte en zal in de loop der jaren steeds meer worden een onmisbaar hulpmiddel bij de vakstudie, een licht voor de voet dat gaarne gevolgd wordt.

Het is jammer dat wij in Nederland het zonder deze steun moeten stellen. Maar door samenwerking van Universiteiten en uitgevers moet toch ook hier een dergelijk praktisch naslagwerkje tot stand kunnen komen. Mogen we dit denkbeeld in overweging geven?

TIJDSCHRIFTEN

Het Kind (red. Mevr. J. A. de Herder-Scherpenhuysen en Dr. A. de Vletter). Uitg.: Stichting „Het Kind”.

No. 6 (jrg. 51).

Mevr. De Herder geeft een beschouwing over „Sexuele voorlichting”, — C. Wilkeshuis schrijft over „Overopvoeding”. — Mevr. Beernink-Trip bespreekt de vraag „Moet het wiegekind wol dragen?”, en laat de verschillende oogafwijkingen de revue passeren („De premie op de vlijt”). Een belangwekkende rubriek is: „Flitsen uit het Gezinsleven”, waar kleine moeilijkheden bij de opvoeding in het kort worden besproken.

Onderwijs en Opvoeding (red. B. Swanenburg e. a.). Uitg.: Paed. Centrum, van de Nov.).

No. 6 (jrg. 2).

Uit dit nummer noemen we: Joh. Luijendijk „De onderwijzer in de Vernieuwingsschool”, „Persoonslijsten” (door de redactieraad), en „Methode der persoonslijsten”, door F. Henneman en C. J. Rol. — F. Evers schrijft in de rubriek „V.G.L.O.-klanken” over „Onze tentoonstelling”. — F. A. van Riet komt met een modern hulpmiddel voor het rekenonderwijs „De Wisselaar”. — Dr. W. Bordewijk bespreekt het boek van C. Wilkeshuis „Psychologie voor de Nijverheidakten”.

No. 7/8 (jrg. 2).

G. Klasen schrijft over „De onderwijzer in de nieuwe school”; — J. Kliphuis geeft beschouwingen over de analogiemethode bij het schrijven van „De Werkwoordsvormen” (hierbij enige opmerkingen van P. F. van Overbeeke). — F. A. van Riet komt met een nieuw leermiddel „Het tafelbord”. — M. G. Prins laat kinderen uit de eerste klas een persoonlijk dagboekje bijhouden en illustreren („Ons dagboek”). — F. Evers schrijft verder over de tentoonstelling van het V.G.L.O. — J. Brinksma bespreekt de nieuwe druk van S. Freud: „Inleiding tot de psycho-analyse”.

Persoon en Gemeenschap (red. H. J. de Vos, e. a.). Uitg.: „Ontwikkeling”, Antwerpen.

No. 8 (jrg. 6).

Dr. M. Wens en Dr. W. de Coster beschouwen „Het bewegings-, arbeids- en uitdrukkingsbeginsel in de nieuwere Opvoeding”, Mevr. Ir. K. C. Lambert-Anema brengt dit beginsel in verband met de opvoeding van de kleuter, terwijl J. W. F. A. Kuiper het ziet in het geheel van de paedagogiek van Rudolf Steiner. — C. F. Freinet geeft een inleiding tot „Les techniques Freinet”, terwijl L. Mawet schrijft over „Education populaire et la réalisation des techniques Freinet”.

No. 9 (jrg. 6).

Dit nummer is voor een belangrijk deel gewijd aan het taalonderwijs. — Fr. Closset geeft beschouwingen „Over tekst en uitleg”. Ze betreffen de vreemde talen. — G. Vannes schrijft over „Moderne talen — passieve en

actieve vreemde — talenkennis". — J. Decléyre neemt de klassieke talen onder de loupe: „Is het onderwijs in het Latijn en Grieks cultureel vormend?" — Over het gebruik van de film in school handelt T. Decaigny: „Possibilités et limites de la projection fixe".

No. 10 (jrg. 6).

R. Mérécy geeft in zijn artikels „Reformitis" critiek op verscheiden onderwijshervormingen. In het eerste van deze reeks beziet hij het middelbaar normaalonderwijs met het oog op de hervormingsplannen, die men bij onze Zuiderburen op dit punt schijnt te koesteren. — H. van Tichelen bespreekt in „Boeken over Kinderlektuur" de literatuurgeschiedenissen, van Mevrouw Riemens-Reurslag en D. L. Daalder. — Over de internationale conferentie van universiteiten, die van 4—9 Dec. 1950 te Nizza werd gehouden schrijft R. Halconruy in zijn art. „Conférence intern. des Universités". — P. Bollengier geeft een paedagogische bijdrage: „Eerbied voor 's kinds geweten".

Ned. Tijdschrift voor Psychologie (red. Prof. Dr. L. van der Horst, enz.). Uitg.: N.V. Noord-Holl. Uitg.mij, Amsterdam.

Afl. 3. (dl. VI).

Prof. Dr. J. Th. Snijders schrijft over „De eenheid der psychologie", Dr. A. L. Janse de Jonge over „Anthropologische facetten van het Ik-probleem", F. L. K. Zeldenrust over „Ontiek, ontologiek en ontologie in de psychiatrie". — Dr. J. Luning Prak heeft zijn bezwaren tegen een gelijknamig art. van Prof. Dr. A. D. de Groot (in Dl. VI, afl. 1) hier uitvoerig uiteengezet („Oorlogsinvloeden op het intelligentieniveau van de jeugd"). Prof. De Groot antwoordt in een „naschrift".

Ons Eigen Blad (Red. Fr. S. Rombouts, uitg. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg).

No. 14 (jrg. 35).

P. Gervasius schrijft in het art. „Uit de school van Dr. Poppe, katechismus en liturgie" over de moeilijkheden, die verbonden zijn aan het onderwijs in de katechismus, die een „logisch leersysteem" is, en de liturgie, d. i. de aanschouwelijke vorm, waarin de Kerk haar boodschap tot de wereld brengt. Hij wijst op twee werkjes, nl. van Dr. Poppe en van een zekere A. M. D. G. die een oplossing van de moeilijkheid hebben gevonden door de godsdienstige opvoeding te laten aansluiten bij de liturgie van het kerkelijk jaar. — Fr. Andreo Vinken schrijft over „Een kryptophoor-imitatie met een verlengstuk." Hij is van mening, dat de onderwijzer, ook op grond van zijn op de kweekschool opgedane vooropleiding, toegang tot de Universiteit zou moeten hebben. — F. H. Hermans geeft een artikel over „De Gulden Middenweg", Groepswork in de practijk op de L. S. Hij geeft een nieuwe mogelijkheid van het groepswork door het invoeren van extra-taken voor de vlugge leerlingen.

No. 15 (jrg. 35).

Bückling geeft een artikel „Wat is dat eigenlijk voor een beroep . . . onderwijzer?" (hij is van oordeel, dat de onderwijzers in het algemeen cultureel stellig niet achterstaan bij mensen met een m. o.-opleiding. (Zie

ook art. van Vinken in no. 14). — B. J. van der Peet geeft in zijn art. „Is een goede theorie de beste praktijk?“ als zijn mening te kennen, dat bij de onderwijzersopleiding het accent niet eenzijdig op het practische gedeelte mag worden gelegd (hij is een warme voorstander van een behoorlijke theoretische fundering.) — Fr. S. Rombouts bespreekt in een uitvoerig artikel „Het werken met belangstellingscentra“ verschillende nieuwe uitgaven op dit gebied. Hij komt tot de slotsom dat veel van deze werkjes voortreffelijk aan hun doel beantwoorden, maar dat het gevaar blijft dreigen, dat ze in de plaats van de levende leerkracht treden. — A. Barten bespreekt uitvoerig „Maatschappijschool voor Jongens op katholieke grondslag“, naar doel en leerstof.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEOORDELINGEN

Ernst Jucker, *Sibriens Wälder raunen*, 263 pg.,
Uitg.: Paul Haupt, Bern 1951. Prijs: fr. 12.—.

De lezer van „Paedagogische Studien“ zal begrijpen dat ik aanvankelijk van mening was het bovengenoemde boek in dit tijdschrift niet te moeten bespreken. Na lezing ben ik van dit voornemen teruggekomen. Aan het woord is hier een Zwitser, die 16 jaar lang „Direktor der sibirischen Volksschulwesens und Seminars — an dem russische Bauern und Arbeitersöhne, mongolische buddhistische Burjäten, schamanistische Tungusen, Tartar-Schorzen und mohammedanische Kirgisen zu Lehrern herangebildet wurden“, was. Op zijn verre inspectiereizen leerde hij land en volk, en hun problemen, speciaal ook hun onderwijsproblemen kennen. Wel, er zal sinds het verblijf van de auteur in Tomsk (120.000 inwoners), dat zo ongeveer van 1912—1928 geweest moet zijn, wel het een en ander veranderd zijn, maar ook zo blijft het de moeite waard van zijn mededelingen kennis te nemen.

Laat ik slechts twee zaken mogen noemen:

1. De *schoolreis* naar Moskou die hij met zijn kwekelingen (26 jongens en 14 meisjes) onderneemt. Vijf dagen en nachten vraagt de heenreis met de trein, daarna volgen acht dagen met bezichtiging van de stad en haar culturele instellingen, en tenslotte weer vijf dagen terugreis.

2. Een driedaags verblijf in Biisk, in het voorland van het Altai-gebergte, waar uit vele en verre dorpen afgevaardigden komen, om hun wensen te uiten.

Eén, uit een zeer afgelegen gehucht, vraagt een onderwijzer of onderwijzeres te zenden.

„Wollt ihr auch den Lehrer bezahlen und könnt ihr es?“

„Er soll bei uns nicht hungern! Viel Geld wird er nicht bekommen, aber hungern soll er nicht.“

De directeur—en—inspecteur belooft iemand te zenden, zodra er een geschikte kracht klaar is;

„Ich danke dir. Sobald du berichtest, holen wir den Lehrer in Tomsk selber ab.“

„Vergiss nicht: er sind über 800 kilometer van euch bis nach Tomsk.“

„Das macht nicht, wir holen ihn“. Hier spreekt de angst, dat de leerkracht onderweg door een rijker dorp afgekocht wordt.

Aan het eind van het schooljaar wordt een pas afgestudeerde onderwijzeres bereid gevonden te gaan. Na een jaar komt de directeur op inspectie. Hij vindt een school met zestig leerlingen, die te paard uit een wijde omtrek bijeen komen. En 's avonds zijn er cursussen voor volwassenen. Natuurlijk werd er geroeid met de riemen die men had, maar ook hier schrompelt snel een grote afstand in tijd en ruimte tot een minimum ineen. H. N.

René Descartes, *Verhoog over de Methode*, 140 pg. Uitg.: Wereldbibliotheek N.V., Amsterdam — Antwerpen, 1950. Prijs geb. f 3.—.

In Nederlandse vertaling, verzorgd door Helena C. Pos, en met een Inleiding door Prof. Dr. H. J. Pos, verscheen deze studie in 1937. Thans verscheen een tweede uitgave naar aanleiding van de driehonderdjarige herdenking van de sterfdag van Descartes. „De „Inleiding” is aangevuld, de vertaling op enige plaatsen verbeterd”. H. N.

Fritz Künkel, *Einführung in die Charakterkunde*, Elfte Auflage, 203 pg. Uitg.: S. Hirzel, Zürich, 1950. Prijs: geb. f 9,35.

De firma *Meulenhof en Co.* te Amsterdam heeft gemeend dit boek hier te lande wederom te moeten importeren. Dit verheugt me zeer. Het is een onveranderde herdruk van de eerste uitgave in 1928, maar het heeft nog steeds veel tot ons allen te zeggen. H. N.

Het Onderwijs in Nederland, Verslag over het jaar 1949. Uitgave van het Ministerie van O. K. en W., 's Gravenhage, 1950.

Nadat in December 1949 een gecombineerd verslag over het Onderwijs in Nederland met betrekking tot de jaren 1944, 1945 en 1946 is verschenen, is thans dat over het jaar 1947 gepubliceerd, terwijl het in de bedoeling ligt ook dat over 1948 nog in de loop van dit jaar uit te geven.

Het *Verslag over het jaar 1947* is weer een omvangrijk (582 pg. + register) en gedegen stuk werk. Het heeft weinig zin de inhoud in zijn geheel hier te bespreken. Maar ieder die zich voor onderwijszaken interesseert, vindt ook in dit deel weer een schat van gegevens. Voor hen die in de praktijk werkzaam zijn, speciaal bij het Lager- en Kleuteronderwijs, vormen vooral de „verslagen” van de verschillende hoofdinspecteurs en inspecteur een interessant bronnenmateriaal. H. N.

J. L. Arndt, *Sexuologisch inzicht*, Een bijdrage tot het begrip van sexuele moeilijkheden en afwijkingen, 125 pg. Uitg.: H. E. Stenfert Kroese N.V. Leiden, 1951. Prijs geb. f 7,40.

Het „voorwoord” begint aldus: In dit boek, dat zich tot artsen, juristen, paedagogen en maatschappelijke werkers richt, wordt een poging gedaan om langs sobere lijnen een inzicht te verschaffen in de genese van sexuele aberraties.”

Voor hen, die met diepte-psychologische inzichten niet geheel onbekend zijn, maar die toch anderzijds ook niet tot een diepgaande vak-studie willen

of kunnen komen, biedt dit boek een goede aanvulling van hun bij eerste benadering verworven kennis.

De auteur baseert zich in hoofdzaak op „de visie van Freud op de ontwikkeling van het sexuele”, maar laat toch op verschillende plaatsen een eigen geluid horen. Na een kort overzicht van „de sexuele ontwikkelingsstadia” volgt een beschouwing over: „Stoornissen in de normale sexuele ontwikkeling”, waarbij een eenvoudig schema, waarin de verschillende afwijkingen in verband gebracht worden met de normale ontwikkelingsstadia, een goede steun biedt voor het verwerven van een eerste inzicht. Het zou echter m.i. van veel belang zijn als achter in het boek een lijst zou worden opgenomen, waarin de verschillende vaktermen kort omschreven werden, juist omdat het boek zich niet alleen richt tot artsen, maar ook tot „juristen, paedagogen en maatschappelijke werkers”.

In het volgende hoofdstuk geeft de auteur een „indeling in ziekgroepen”, waarvan hij zelf zegt, dat hij „zich bewust (is) van het feit, dat een nomenclatuur, zoals hierboven aangegeven werd, een strenge critiek niet zal kunnen doorstaan” (pg. 29), maar die m.i. ten opzichte van het doel waarvoor zij gebezigd wordt ten volle verantwoord is en zeker verhelderend werkt.

Daarna worden dan in een drietal hoofdstukken verschillende afwijkingen beknopt maar duidelijk uiteengezet, waarbij er de nadruk op wordt gelegd, dat het niet gerechtvaardigd is, de met deze afwijkingen behepte personen met minachting te beschouwen of tegemoet te treden, anderszijds doet de auteur geen poging de afwijkingen zelf te rechtvaardigen, zodat de dragers een zeker recht op „uitleven” zouden bezitten, maar zij worden gezien als ziekte-verschijnselen, die als zodanig genezing behoeven; een genezing echter, die alleen tot stand kan komen door een begrijpende, maar daarom nog niet alles-goedpratende houding van de medemens, in casu de behandelende psychotherapeut.

Met een zelfstandige beschouwing omtrent de „Onanie” wordt het boek besloten, waarin dezelfde ruime, maar niet te-ruime zienswijze tot uiting komt.

H. N.

Susan Isaacs, *De kleuterjaren*. De geestelijke ontwikkeling van het kind van de geboorte tot 6 jaar. 144 pg. Uitg.: Born, Assen 1951. Prijs geb. f 3,90.

Dit werk is een vertaling door Margrit de Sablonière van het boek van Susan Isaacs, dat oorspronkelijk verscheen onder de titel: *The nursery years*. Mw. O. van Andel-Ripke schreef er een voorwoord bij, terwijl zij tevens de tekst van enkele, meestal critische voetnoten voorzag.

Het is m.i. een goede daad geweest dit boek toegankelijk te maken voor een grote kring van Nederlandse belangstellenden. Het is in eenvoudige taal geschreven en behandelt een groot aantal dagelijkse, althans zeer veelvuldig en vrij algemeen voorkomende moeilijkheden, gebaseerd op een rijke ervaring en een wetenschappelijk geschoold waarnemen. Wanneer de interpretatie nu en dan wat al te dogmatisch-Freudiaans dreigt te worden, wijst de inleidster van het boek op de mogelijkheid van een andere verklaring, of maant op z'n minst tot een critische instelling.

Voor ouders en allen die met de opvoeding van het jonge kind te maken hebben een boek dat veel verheldering en steun kan geven.

H. N.