



Paedagogische studiën 1936 : maandblad voor onderwijs en opvoeding : tevens orgaan van het Nutsseminarium voor Paedagogiek te Amsterdam, van de Vereeniging voor Paedagogisch Onderwijs aan de Rijksuniversiteit te Groningen en van het Dr. D. Bos-Fonds te Groningen

<https://hdl.handle.net/1874/205174>

Y oct 3583

PAEDAGOGISCHE MIJMERINGEN

DOOR

P. A. DIELS.

Mij werd door de redactie de vraag voorgelegd of ik in het begin van dit jaar 1936 een paedagogische verkenning wilde ondernemen. Deze opdracht, want als zoodanig vatte ik dit verzoek op, bracht mij aan het mijmeren. Is het mogelijk een min of meer samenvattend beeld te geven van den toestand der paedagogiek in deze dagen? Is er wat nieuws te berichten? Kan men vooruitgang bespeuren? O zeker, er is in enkele kringen bedrijvigheid genoeg en in sommige landen hebben de persen druk werk om de paedagogische copij in het licht te geven. Is dit een bewijs van krachtig leven of van decadentie? Hoeveel van de millioenen bladzijden die thans verschijnen, zullen over tien jaar, over tien maanden over tien dagen nog waarde hebben? Detailstudies zijn er bij de vleet, buiten de kringen van het onderwijs is de belangstelling vrij groot, maar waar blijven de menschen die wat te zeggen hebben? Enkele leiders houden het vaandel hoog: wie zal het van hen overnemen? Het is een hachelijk ondernemen thans op paedagogische verkenning uit te gaan: wat zal men zeggen als ik met leege handen thuis kom met den doodoener: „De tijden zijn verward, de wereld is vol valsche leuzen, materiëel en geestelijk wordt onherstelbare schade aan de menschheid toegebracht, wat de een als onbetwiste waarheid verkondigt, wordt door den ander met hautaine minachting verworpen.”

Zal het daarom maar niet beter zijn in een hoekje weg te kruipen en te wachten op betere tijden?

Intusschen: het Huizinga'en zit in de lucht, ieder, en vooral de paedagoog, voelt den druk van den dreigenden chaos. Is het dan niet onze plicht te trachten den stand van zaken op te maken, in ieder geval eens buiten onze eigen kring te treden om te zien, hoe het met de paedagogiek in het algemeen gesteld is?

Ziehier eenige gedachten, die bij het overdenken van het onderwerp bij mij oprezen. Ze maakten de vervulling van mijn opdracht niet gemakkelijker. De paedagogiek immers is

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT



0373 9517

OTHEEK DER
UNIVERSITEIT
T R E C H T

Y oct 3583

PAEDAGOGISCHE MIJMERINGEN

DOOR

P. A. DIELS.

Mij werd door de redactie de vraag voorgelegd of ik in het begin van dit jaar 1936 een paedagogische verkenning wilde ondernemen. Deze opdracht, want als zoodanig vatte ik dit verzoek op, bracht mij aan het mijmeren. Is het mogelijk een min of meer samenvattend beeld te geven van den toestand der paedagogiek in deze dagen? Is er wat nieuws te berichten? Kan men vooruitgang bespeuren? O zeker, er is in enkele kringen bedrijvigheid genoeg en in sommige landen hebben de persen druk werk om de paedagogische copij in het licht te geven. Is dit een bewijs van krachtig leven of van decadentie? Hoeveel van de millioenen bladzijden die thans verschijnen, zullen over tien jaar, over tien maanden over tien dagen nog waarde hebben? Detailstudies zijn er bij de vleet, buiten de kringen van het onderwijs is de belangstelling vrij groot, maar waar blijven de menschen die wat te zeggen hebben? Enkele leiders houden het vaandel hoog: wie zal het van hen overnemen? Het is een hachelijk ondernemen thans op paedagogische verkenning uit te gaan: wat zal men zeggen als ik met leege handen thuis kom met den dooddoener: „De tijden zijn verward, de wereld is vol valsche leuzen, materiëel en geestelijk wordt onherstelbare schade aan de menschheid toegebracht, wat de een als onbetwiste waarheid verkondigt, wordt door den ander met hautaine minachting verworpen.”

Zal het daarom maar niet beter zijn in een hoekje weg te kruipen en te wachten op betere tijden?

Intusschen: het Huizinga'en zit in de lucht, ieder, en vooral de paedagoog, voelt den druk van den dreigenden chaos. Is het dan niet onze plicht te trachten den stand van zaken op te maken, in ieder geval eens buiten onze eigen kring te treden om te zien, hoe het met de paedagogiek in het algemeen gesteld is?

Ziehier eenige gedachten, die bij het overdenken van het onderwerp bij mij oprezen. Ze maakten de vervulling van mijn opdracht niet gemakkelijker. De paedagogiek immers is



te innig verbonden met het menschelijk leven, dan dat een geweldige crisis als wij thans beleven, haar onberoerd zou laten. En de paedagogen hebben in den strijd tegen de belagers onzer geestelijke goederen een zeer bijzondere taak, nu de eeuwige waarheden de massa's slechts met verduisterd licht beschijnen. Het geloof in een voortstuwende wereldorde die den mensch en de menschheid op hooger peil zal voeren, verdwijnt, de waarde van de menschelijke persoonlijkheid wordt ontkend en bijgezet in het mausoleum van verouderde bijgeloovige begrippen, het devies „macht is recht!” staat op menig vaandel te lezen, voor velen is het einde der wereld nabij, de machten der duisternis rukken steeds nader op, er is geen hoop meer op betere dagen

Moet een dergelijke defaitistische stemming het paedagogisch credo beheerschen? Dat is immers een onmogelijkheid. De ware paedagoog is een eeuwige optimist, hij is ten nauwste met de toekomst verbonden: men zal hem zijn idealisme nooit kunnen ontnemen. Juist deze tijden dwingen hem tot heilzame zelfbezinning, tot het besef dat alleen de religie redding kan brengen en dat het licht schijnt in de duisternis, al heeft de duisternis er niet van geweten. Zooals Henriette Roland Holst het uitdrukt:

„Van de stilte werden we losgerukt,
den weg naar d'inkeer hebben we vergeten:
Kinderen gelijk, wie 'n blinkend vod verrukt,
hebben w'om waan oude wijsheid versmeten.
De oude waarden, menschheid zwoer ze af,
maar zonder waarden kan de mensch niet leven,
dies heeft zij, valsche waarden zich verschreven
en al dit vrees'lijke is daarvoor de straf.”

Er zijn teekenen, dat dit besef verrassend snel baan breekt. Het erkennen van dezen alles beheerschenden factor zal ons nieuwen moed schenken om ons werk met verdubbelden ijver en met herboren toegewijdeheid voort te zetten.

Daarom zal een paedagogische verkenningstocht gerechtvaardigd zijn, al zullen onze resultaten beneden de verwachting blijven. Laat ik daarom probeeren, zoo mijmerde ik, aan mijn opdracht te voldoen: mijn lastgevers weten wel, dat ik maar een eenvoudig voetganger ben, die van den beganen grond slechts enkele gedeelten van het paedagogische land kan waarnemen.

Meer en meer wordt de paedagogiek, vooral de meer beperkte onderwijspaedagogiek beïnvloed door de psychologie. Tot op zekere hoogte is dit een gelukkig feit. Natuurlijk ontsnappen de grondslagen van iedere opvoeding aan psychologisch onderzoek. Maar zoodra we tot de uitvoering van ons opvoedingsplan overgaan, spreekt de psychologie een woord mee.

Ofschoon de R. K. paedagogen andere criteria stellen dan de „neutrale”, zal men bij praktische kwesties van didactiek eensgezind kunnen arbeiden. Het globalisatiebeginsel b.v. heeft hier te lande nogal wat aanhang in R. K. kringen, maar is toch geen specifiek R. K. principe, zooals blijkt uit de verschenen leermethodes. Als het totaliteitsbeginsel aanvaard wordt, geschiedt dit op paedalogische gronden. En wanneer we in de toekomst zullen zien, dat het rekenonderwijs wordt omgebogen, dan zal de rechtvaardiging van de koersverandering liggen in een juist inzicht in de structuur van de kinderlijke psyche. Op dit gebied is samenwerking van menschen van verschillende levensovertuiging zeer goed mogelijk en uiterst gewenscht. Het belang van een nader onderzoek van de toepassing van de Kinderpsychologie op de didactiek is voor ieder gelijk. De intelligentie, de fantasie, het leerproces, het geheugen, de aandacht enz. behooren tot het gemeenschappelijk terrein. Wij, „neutralen”, zien met belangstelling naar het werk van prof. Waterink en Fr. S. Rombouts en verheugen ons in de nauwlettende aandacht, waarmede zij prof. Kohnstamm's onderzoek naar een nieuwe didactiek volgen. Als de teekenen des tijds niet bedriegen zal op dit gemeenschappelijk gebied samenwerking kunnen komen.

Daarvoor zal men naast theoretische leiding de hulp der practiseerende onderwijskrachten niet kunnen missen. Zij immers hebben hun waarnemingsveld, de school, dagelijks bij de hand en kunnen, mits zij animo voor het vak hebben, belangrijke bouwstoffen aanbrenge. De vraag rijst: hoe is het met de paedagogische belangstelling in onderwijskringen gesteld? Mijn voorloopige indruk is weinig gunstig, van het L. O. kan getuigd worden, dat de malaise ontstellend is. Natuurlijk zijn daarvoor verklaringen aan te voeren: het gevoel door een onbarmhartige bureaucratie als een nummer behandeld te worden, de onzekerheid der positie, de opleiding, de salariering zijn factoren die doodend werken op de belangstelling voor

de paedagogiek. Een van de zwartste bladzijden van dezen tijd zal door latere geschiedschrijvers gewijd moeten worden aan het mechaniseeren, het nivelleeren van den mensch. Laat men niet vergeten, dat de uitvoering van goed gefundeerde onderwijsbeginselen levende persoonlijkheden eischt met inzicht, liefde en belangstelling. Ook de eenvoudigste onderwijzer moet het besef meedragen, dat hij een „professional man” is en geen ambachtsman, die een karweitje komt opknappen. Hier is voor de hoogere onderwijsleiding nog veel te doen.

Is de paedagogiek in breede kringen nog niet populair, dan moge de vraag gesteld worden of aan de paedagogiek zelf, zooals zij thans in ons land naar voren treedt, wat ontbreekt. Ik zal me onthouden hierop thans een antwoord te geven. Het tentoonstellen van eigen tekortkomingen is een minder prettige bezigheid; het vereischt vooral een hooge mate van zelfkennis, die zoo uiterst moeilijk te verwerven is. Veel van de tot ons gerichte verwijten spruiten voort uit onbekendheid met onze bedoelingen en met ons werk. Maar niet alle aanmerkingen zijn ongegrond. Het is te betreuren, dat de paedagogische critiek in ons kleine Nederland zoo weinig beteekent, al is er misschien wel een verklaring voor te geven. We moeten den moed hebben ook onze beste vrienden op fouten te wijzen en met berusting aanmerkingen op ons eigen werk verdragen.

Het zij mij vergund aan een recente uitgave een en ander van het hierboven besprokene te illustreeren.

Meermalen heb ik mij een warm voorstander van het stille lezen betoond, ook van den vorm zooals die in het Rapport-Bolkestein wordt voorgestaan. Dat het stille lezen ook geïncorporeerd wordt bij vakken als rekenen, aardrijkskunde en geschiedenis heeft mij maar matig kunnen bekoren. 't Gevaar, dat hier een dosis parate kennis en de intelligentie in elkaar verward zullen raken, is lang niet denkbeeldig. Het samenstellen van de opgaven is een zeer moeilijk werk en vereischt meer didactisch flair en talent dan kennis van het bepaalde vak. Verder komt de vraag naar voren of het eigenlijk wel een aanbeveling verdient langs den weg van een toelatings-examen een nieuwe didactische richting te forceeren. De ondervinding met de spelling-Marchant opgedaan heeft nog altijd een bitteren nasmaak.

Deze gedachten kwamen bij mij op, toen ik het Verslag der Haagsche Toelatingscommissie 1935¹⁾ las. Zooals steeds is het Haagsche verslag een belangwekkend document in de eeuwige kwestie van den overgang van het L.O. naar het M.O.; naast verschillende beschouwingen geeft het een aantal statistieken, die voor vele belangstellenden groote waarde hebben. We vinden verder opgenomen de opgaven van het examen en over dit examenwerk heb ik mij verbaasd. Voor Nederlandsch en Rekenen is het oerouderwetsch (waarmee ik geen afkeuring bedoel), maar voor Geschiedenis en Aardrijkskunde heeft men „gebolkesteind”. Naast eenige vragen naar parate kennis heeft men een stillezest gegeven, waarvan de bedoeling is „de intelligentie te toetsen” (blz. 6) en waarvoor, naar de mededeeling der commissie groote instemming betuigd werd zoowel uit de kringen van het L.O. als van het M.O.

Ik kan me niet voorstellen, dat deze instemmingsbetuigingen meer dan een beleefdheidsvorm waren. Men oordeele:

GESCHIEDENIS.

45 minuten.

I. Lees het volgende stuk nauwkeurig over.

Voor het huis van een ambachtsman staan een paar flinke kerels. De ene draagt een wijde broek; hij heeft grove schoenen en een dik baaien wambuis aan en een ruige muts op het hoofd; hij kijkt wat somber voor zich heen. Hij is groot en sterk. De andere is kleiner, magerder, en in het zwart gekleed; zijn hoed is breedgerand met spitse bol; zijn gezicht staat vrolijk.

„Heb je het gehoord?” zegt de kleine. „Het goede nieuws van onze vloot?”

„Nee, wat dan? Hebben de Hollanders weer gewonnen?”

„En of! Ze zijn de Theems opgevaren en hebben Engelse forten beschoten en vernield. En het mooist van al: Ze hebben het Engelse admiraalsschip veroverd en mee naar het vaderland gebracht!” (1)

„Hoe weet je dat allemaal zo precies?”

„Ik heb het net gehoord van den bode op het stadhuis. Die moest het afroepen, had de vroedschap (2) bevolen. De oorlog zal nu wel gauw afgelopen zijn.” (3)

„Dat is maar goed ook. Dan kunnen we weer varen. Misschien krijg ik dan ook meer werk. (3A) Als de Staten-Generaal (4) of Jan de Witt (5) nu maar weer niet tegen een ander gaan oorlog voeren!”

„Wel neen, mijn goeie man! De „Heren” (5A) weten immers ook wel, dat er in vredetijd meer te verdienen valt dan wanneer er oorlog is.”

„Alleen zullen ze misschien wat oorlogsschepen sturen om tegen de Duinkerkers (5B) te vechten.”

¹⁾ Bij J. B. Wolters — Groningen, Batavia. 1936.

„Maar die doen ons toch niets meer, sinds Duinkerken door Frankrijk veroverd is!”

„Och wat, die Fransen. Je zult eens zien, hoe gauw ze tegen ons beginnen. (6) Die willen wat graag de Zuidelijke Nederlanden (7) veroveren.”

Een deftig, in het zwart gekleed heer, met brede witte kraag; op zijn schoenen zilveren gespen en met helder, witte zijden kousen aan, voegt zich bij 't troepje, met de vraag:

„Hebben jullie gehoord van Pieter Harmsen?”

„Nee, wat is er met hem?”

„De schout heeft hem gevangen genomen, omdat hij met een breed Oranjelint liep. (8A) Hij was net aangekomen met de vloot van de Compagnie. (8B) Als je dan na zo'n lange reis om de Kaap in het land komt, wil je wel eens laten zien, dat je Nederlander bent en hij had Oranje aangedaan. Maar niks hoor, 't mocht niet. (8C) Ze hebben hem netjes naar het stadhuis gebracht en nu zal hij wel gestraft worden met . . . (9).

„Het lijkt wel de tijd van Alva!” (9A) viel de langere, magere hem in de rede.

Plotseling zwegen allen, want met zware, regelmatige stap kwam de wacht voorbij en allen keken.

II. Beantwoord, nadat je het hele stuk gelezen hebt, de volgende vragen. (Elke vraag hoort bij het woord of de zin, waarbij hetzelfde nummer staat, dus b.v. vraag 1 bij „gebracht”). Je mag er het verhaal op het andere blad bij raadplegen. Zet op het blad waarop je de vragen beantwoordt eerst links je naam en rechts je examennummer.

1. Over welke gebeurtenis wordt hier gesproken?
2. Wat bedoelt men met de vroedschap?
Hoe noemen we die tegenwoordig?
3. Wanneer werd de vrede gesloten?
Waar?
- 3A. Wat is die man dus van zijn vak?
4. Wat bedoelt men met de Staten-Generaal?
5. Welk ambt bekleedde deze?
Van wanneer tot wanneer?
Wie droeg die titel in de 19e eeuw?
Wanneer precies?
- 5A. Wie zouden hiermee bedoeld zijn?
- 5B. Waarom waren er oorlogsschepen nodig tegen de Duinkerkers?
6. Hoe lang heeft het nog geduurd, vóór de Fransen tegen ons begonnen oorlog te voeren?
7. Aan welk land behoorden de Zuidelijke Nederlanden toen?
Waarvan maakten zij omstreeks 1820 deel uit?
En aan welk land behoorden zij omstreeks 1750?
- 8A. Hieruit kun je begrijpen, in welk tijdperk het gesprek gevoerd werd. Welk is het?
- 8B. Waar was hij dus heengeweest?
- 8C. Weet je een andere tijd, toen sommigen ook zo tegen Oranje waren?
9. Welk soort straf paste men toen veel toe?

9A. Waarom denkt hij aan Alva?

Wanneer was die in ons land?

Beantwoord nu nog de volgende twee vragen:

10A. In welk jaar had dit gesprek plaats?

10B. Tot welke partij behoorden blijkbaar de sprekers?

Met den besten wil van de wereld kan ik in verschillende van deze vragen niet anders zien dan een onderzoek naar parate kennis. Vergeefs heb ik mij afgevraagd welke waarde vr. 3 A en 9 hebben. Intusschen zal de lezer zelf wel meerdere ontsporingen hebben opgemerkt. Het spijt me de ijverige commissie een minder aangenaam woord te moeten toevoegen, maar heeft ze niet zelf gemerkt, dat ze van het rechte spoor (de op blz. 6 van het Rapport geformuleerde doelstelling) is afgeweken? De goede zaak van het stille-lezen is door deze proefneming niet bevorderd. Want natuurlijk zullen de Haagsche opleidingsscholen al druk bezig zijn met het drillen in opgaven als deze en 't spreekt vanzelf, dat er lieve boekjes zullen verschijnen met een keur van oefeningen om de twaalfjarige examen-candidaatjes „voor te bereiden”.

Wij, voorstanders van het stille lezen, mogen wel bidden: Verlos ons van onze vrienden.

Het verwijt, dat de Nederlandsche paedagogen een tekort aan critisch inzicht toonen, is niet nieuw. Gunning heeft reeds jaren lang getracht hen wakker te schudden en op te wekken uit eigen oogen te zien. Het autoriteitsgeloof, bijna had ik geschreven bijgeloof, is nog lang niet dood. Wij ontvangen meermalen stukken, die van ijverige compilatie getuigen, waarin de meeningen van allerlei belangrijke en onbelangrijke paedagogen zijn samengelezen, maar waaruit de meening van den schrijver-zelf niet blijkt. Men vergist zich als men meent, dat onze voormannen door een aanhoudend critiek-loos citeeren van hun werk zich geveild voelen. Het beste compliment, dat men hun maken kan, is een grondige beoordeeling van hun arbeid, zooals Stanley Hall in zijn „Confessions of a psychologist” vermeldt. En van prof. Gunning is bekend, dat hij, in den tijd toen er nog vergelijkende examens werden gehouden, onverbiddelijk werk afkeurde, waarin slechts zijn eigen geschriften waren weergegeven. Het kwam er, volgens hem, niet op aan, te weten, hoe Gunning over de kwestie dacht, maar wat des examinandus' meening was.

Er was een tijd, dat Nederland zich blindelings overgaf aan

de Duitsche paedagogiek. Dat die ons als leidsvrouw ontvallen is — wie luistert gaarne naar een eensnarig instrument dat slechts één toon voortbrengt — is een verheugend verschijnsel, vooral ook omdat wij den blik nu eens Westwaarts kunnen richten. Daar zullen wij meer geestelijke verwantschap vinden dan in het Oosten. De ware synthese heeft in de oogenschijnlijk verbrokkelde Angelsaksische wereld krachtiger voedselbodem dan in het door schijn-eenheid verscheurde Duitschland.

Maar de Hemel behoeft ons voor een toekomstige Engelsche of Amerikaansche overheersching. Wij moeten arbeiden aan den opbouw van een Nederlandsche paedagogiek, die haar wortels heeft in het Nederlandsche volkskarakter. De beschouwingen van Huizinga en Kohnstamm hebben den Nederlandschen paedagoog iets te zeggen. Ze doen ons verschillende facetten van ons nationaal geestesmerk zien: we weten nu zoo ongeveer welke deugden ons sieren en welke gebreken ons ontsieren. Het is te hopen, dat de wetenschappelijke paedagogiek zich eens zetten zal tot het trekken van consequenties ten aanzien van een Nederlandsche opvoedingsgedachte. Stellig zijn in de geschriften van Lighthart, Gunning en Casimir reeds belangrijke bouwstoffen aanwezig, terwijl een nauwgezet onderzoek van de geschiedenis der methodiek in zijn ruimste beteekenis heel veel echt-Nederlandsche kenmerken zou aantoonen. Nederland heeft op onderwijsgebied steeds een humanistische zending te vervullen gehad, iets waarop wij terecht trotsch kunnen zijn. Laten wij in dezen geest van het voorgelacht verder arbeiden.

En, zullen mijn lastgevers mij vragen, is dit alles nu een paedagogische verkenning? Welke lijn loopt door uw stuk heen? Het is een typisch beeld des tijds van deze in stukken en brokken liggende wereld.

Inderdaad, deze critiek zou gegrond zijn. De titel zou veel meer beloven, dan ik geven kan. En daarom heb ik dien gewijzigd en trachten aan te duiden, wat deze bladzijden behelzen, n.l. niets meer dan... mijmeringen. Als zoodanig worden zij den welwillenden lezer aangeboden.

HET WERK VAN HET NUTSSEMINARIUM IN DE JAREN 1926—1936

DOOR

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM.

(Mededeling No. 30 van het Nutsseminarium voor Paedagogiek
aan de Universiteit van Amsterdam).

I.

§ 1. Inleiding.

Van verscheidene zijden werd mij de wens uitgesproken naar een overzicht van het werk van het Nutsseminarium op het gebied van selectie en didaktiek, ten behoeve van hen, die geen gelegenheid vinden om onze veelal lijvige verhandelingen in hun geheel te bestuderen. Gaarne voldoe ik aan die wens, en dat niet alleen ten behoeve der zoëven genoemde kategorie van lezers. Immers een experimentele praktijk van nu welhaast veertig jaar heeft mij er geheel van doordrongen, dat de experimentele onderzoeker, juist omdat hij voor het onbekende staat en zich stap voor stap door zijn vondsten moet laten leiden, altijd zig-zag-wegen gaat, die hij had kunnen afkorten, als hij bij het begin maar over zijn kennis van later had beschikt. Om dezelfde reden is de beschrijving van groeiend en nog worstelend pogen altijd breedvoeriger dan de uiteenzetting van het verworven inzicht, al is de eerste weg voor den lezer, die zich niet reeds bij voorbaat gewonnen geeft, meestal de meer overtuigende. Het kan daarom zijn nut hebben — ook voor hem, die de weg van het experiment geduldig heeft gevolgd — achteraf de dan eerst mogelijke condensering te geven, al ware het slechts om te vermijden, dat al de bomen het gezicht op het bos beletten. Al kunnen dan ook de volgende bladzijden uit den aard der zaak nooit de voorafgaande Mededelingen vervangen, ik heb de hoop, dat zij ook voor de lezers dier Mededelingen niet ondienstig zullen blijken en voor toekomstige lezers een goede Inleiding zullen kunnen vormen.

Desniettemin heb ik de chronologische volgorde bij mijn uiteenzetting bewaard. Ik heb wel de vraag ernstig overwogen, of het niet beter ware een systematische uiteenzetting te geven van het gehele vraagstuk, zoals ik het op het thans bereikte standpunt zie, maar ik vrees, dat ik die taak niet

binnen het kader van een artikel — zelfs van een zeer omvangrijk artikel — zou kunnen volbrengen. Niet alleen zou mijn uiteenzetting zich dus nog lang laten wachten, maar ze zou bovendien juist weer niet bereiken, wat ik met de volgende bladzijden beoog: een korte samenvatting te geven van hoofdpunten ter oriëntering, waaraan dus niet de eis van wetenschappelijke volledigheid mag worden gesteld. Wie zich een zelfstandig oordeel over het hier besprokene wil vormen, zal dus niet tegen de moeite mogen opzien zich in te werken in de originele literatuur van de zijde der denkpsychologie en der testonderzoekingen, waarvan ons werk een synthese tracht te geven.

Ik begin dus met ons uitgangspunt van een tiental jaren geleden te schetsen, beschrijf dan de drie perioden, waarin ons werk naar ik meen uiteenvalt, om te eindigen met een zeer korte opmerking over de weg, die thans, naar ik meen, voor ons ligt.

§ 2. Het uitgangspunt in 1926.

Van 7—12 Februari 1926 bezocht een Amsterdamse delegatie, onder leiding van den toenmaligen Wethouder van Onderwijs, Ed. Polak, Hamburg om een studie ter plaatse te maken van het Hamburgse selectiestelsel voor Gymnasium en H. B. S. De aanleiding was tweeledig. De publicaties van Révész hadden de aandacht gevestigd op het grote aantal der leerlingen, die de scholen van voortgezet onderwijs niet ten einde kunnen volgen, en in de kringen van het M. O. was groeiend verzet tegen het toelatingsstelsel, in 1920 door Minister de Visser ingevoerd (toelating op verklaring, examen alleen waar die ontbrak). Dat Hamburg werd gekozen als plaats van studie, hing er mee samen, dat in deze plaats onder medewerking van William Stern een selectiemethode was tot stand gekomen, waarin aan de testpsychologie een plaats werd toegekend, met veel groter bezonnenheid en kritiek, dan dit elders, bijv. te Berlijn onder leiding van Moede en Piorkowski was geschied.¹⁾

Het denkbeeld om de psychologie in te schakelen bij de oplossing van de selectie-moeilijkheden had van den aanvang

¹⁾ Moede—Piorkowski—Wolff. Die Berliner Begabtschulen, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülerauswahl.

af in mij een voorstander gevonden.¹⁾ Immers mijn studie over Parate Kennis had mij duidelijk gemaakt, dat door toetsing van de kennis van een candidaat, resp. door vermeerdering van de eisen, aan die kennis te stellen, het vraagstuk nooit opgelost zou kunnen worden. Want het was daar door evident voor mij, dat zuiver quantitative kennisvermeerdering, zonder kwalitatieve wijziging van het denkproces door het verwerven van hogere beheersings- en onderwijsvormen, verwarrend in stede van verhelderend moest werken. Dat ik daarmee de nog altijd nawerkende theorie van Herbart over de „apperceptie” van nieuwe voorstellingen in het hart trof, had ik echter toen nog niet bemerkt. Toch volgt deze conclusie uit de genoemde theorie. Immers wanneer inderdaad de vastlegging van een nieuwe voorstelling des te beter verzekerd is, naarmate er meer appercipiërende voorstellingen reeds aanwezig waren, dan moet het voortschrijden van kennis te gemakkelijker worden, naar mate meer voorstellingen reeds gewonnen zijn. Van hier uit gezien is het volkomen logisch, ja waarschijnlijk de enige logische weg, om bij de toelating tot een nieuw schooltype alleen te zien naar de hoeveelheid aanwezige en direkt reproduceerbare kennis. Immers deze legt dan niet alleen de noodzakelijke basis om op te bouwen; uit de aangegeven gedachtengang vloeit voort, dat met die kennis ook het *opnemingsvermogen* voor nieuwe kennis toeneemt.

Maar al doorzag ik dan ook niet, hoe fundamenteel mijn opvatting van kennis verwerven afweek van de enige in het verleden daarover uitgewerkte theorie, dat het vermogen om kennis te *verwerven* niet zonder meer proportioneel kan zijn met de reeds *verworven* kennis scheen mij moeilijk betwistbaar. En nu was de nieuwe theorie der intelligentietests opgetreden met de aanspraak, hier volkomen nieuwe wegen te wijzen. Zelfs Stern, die nooit tot de die-hards der testmethodiek heeft behoord, schreef in 1925²⁾: „Begabungsdiagnose ist nicht Kenntnisd Diagnose und nicht Fertigkeitdiagnose. Wir wollen nicht feststellen, was die Kinder gelernt haben auf der Schule, in der sie bisher waren, sondern wir wollen umgekehrt eigentlich das *Unerlernbare*, das, was ihnen von der

¹⁾ Verg. het Rapport over De Aansluiting van Lager en Middelbaar Onderwijs door de samenwerkende onderwijsorganisaties (1924) p. 40 en Conclusie 9.

²⁾ Probleme der Schülersauslese, p. 34.

Natur mitgegeben ist an Anlagen und Entwicklungsmöglichkeiten feststellen."

Hier werd dus beloofd, dat men een geheel nieuwe factor in 't geding zou brengen. Pogingen om die te bepalen konden mij slechts welkom zijn. Andererzijds was ik door mijn vroeger werk — dat zich sedert mijn dissertatie bewogen had om het vraagstuk van temperatuur- en drukmeting — ervan doordrongen, dat nauwkeurige *meting* een uiterst moeilijk probleem is, en dat de poging om intensiteiten in de strikte zin des woords te willen *meten*, slechts op misverstand kan berusten. Ik had over dit vraagstuk herhaaldelijk met Stern van gedachten gewisseld¹⁾, en de meer kritische houding door dezen — in vergelijking met verscheiden Duitse en de meeste Amerikaanse onderzoekers — ingenomen, kon mijn vertrouwen in zijn werk slechts doen toenemen. Ik ben trouwens nog zeer dankbaar voor wat ik in 1926 te Hamburg en voor en na dien uit het Hamburgse werk op dit gebied heb geleerd. De drieledige methode, die ik er leerde kennen: beoordeling door de L. S. aan de hand van een gedetailleerde vragenlijst, proefklasse ter observatie, en intelligentie-tests van die proefklasse deel uitmakende, vormde het uitgangspunt van onze eigen onderzoekingen.

Toch ben ik mij, zij het eerst jaren later, bewust geworden, dat ik aan een van de belangrijkste dingen, die ik in 1926 te Hamburg had kunnen leren, door een ongelukkig toeval of wellicht een te kort verblijf ben voorbijgegaan. Ik bedoel de principiële kritiek, die de begaafde leerlinge en assistente van Stern, Martha Muchow, reeds een jaar eerder aan de Testpsychologie had geoefend. In de Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung, Nr. VI²⁾ wijst zij — gedeeltelijk in kritiek op meningen, door haar leermeester uitgesproken — op het „Dilemma, in das die Intelligenzforschung... durch den Mangel an einem ausreichenden denkpsychologen Unterbau geraten..." Naar aanleiding daarvan stelt zij de eis: „Eine Phänomenologie der Denkvorgänge, die, unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten angegriffen, auch eine ausreichende Deskription der Denkvorgänge niederer Entwicklungsstufen zu liefern hätte, ist unbedingt Erfordernis für

1) Zie mijn artikel: Über die Messung von Intensitäten und die Eichung von Tests. Zsch. f. angew. Psych. 1921 p. 263—290.

2) Zsch. f. angew. Psych. Beiheft 34 (1925) p. 66, 67.

eine erfolgreiche Weiterentwicklung der Begabungspsychologie. Ihr Ausbau und ihre fruchtbare Fortführung über den augenblicklich erreichten Zustand hinaus... ist nur Hand in Hand mit einer rüstig fortschreitenden theoretisch-kinderpsychologischen Forschungsarbeit möglich. Auch die Entscheidung der Frage, ob die Anwendung psychologischer Begabungsprüfungsmethoden bei Schülersauslesen u. dgl. beibehalten und ausgebaut wird, hängt ganz davon ab, wie sehr es der Testpsychologie gelingt, im engen Zusammenhang mit der entwicklungspsychologischen und speziell der kindespsychologischen Forschung und unter Benutzung von deren Ergebnissen ihre Methoden zu einem immer feineren, immer zuverlässigeren Hilfsmittel der Diagnose und Prognose auszugestalten. Je weniger sie dazu imstande sein wird, desto mehr wird sie als wissenschaftlich-psychologische Methode in Gefahr sein, in öder statistischer Arbeit zu versanden oder als Mittel praktisch-psychologischer Kräfteverteilung in Schule und Beruf im blossen geistlosen Schematismus zu erstarren."

Inderdaad, wanneer ik reeds in 1926 even duidelijk de noodzakelijkheid van een denkpsychologische analyse en fundering had doorzien, zou een besparing van enige jaren zoeken en van menige bladzijde in onze publicaties mogelijk zijn geweest. Maar misschien heeft het toch ook zijn nut gehad, dat wij in Amsterdam geheel onafhankelijk van Martha Muchow door ons werk tot dezelfde conclusie zijn gedwongen. In elk geval is daardoor onze overtuiging des te vaster komen te staan.

Gingen we dus geheel uit van de Hamburgse praktijk van 1926, die nog niet door de zoeven aangehaalde kritiek was bevrucht, op één punt heb ik reeds toen welbewust een ietwat andere werkwijze gevolgd dan Stern's Hamburgse Laboratorium. Ik wist door een kwart eeuw laboratorium-ervaring te goed, hoe groot de zuigkracht is van zuiver wetenschappelijke, d. w. z. niet direkt in het leven zelf gewortelde probleemstellingen, om niet in de eerste plaats als medewerker een man uit de praktijk van de school te verlangen. Tegen Stern's advies besloot ik dus voor alles een medewerker uit de onderwijspraktijk te zoeken. Ik meen, dat hier te mogen zeggen, omdat ik zelfs nu nog geregeld te horen krijg, dat ons werk te theoretisch georiënteerd is en niet genoeg verband zocht met de praktijk. Maar mijn denkbeeld was toen nog al te radicaal; zelfs Van Veen vroeg zich een weinig aarzelend af — ik mag dat nu wel verklappen, nu alle twijfeling is

verdwenen — of er wel genoeg te onderzoeken zou vallen om het volle leven van een aan een zware dagtaak gewenden practicus te vullen. Zo duurde het nog twee jaar voor alle weerstand overwonnen was, en de practicus zich met mij geheel aan het werk van onderzoek kon gaan wijden.

§ 3. De jaren 1926—1929. Het werk van Dr. T. Kuiper en de voorbereiding van een nieuwe probleemstelling.

In de eerste jaren kwam daarom de nadruk bij ons experimentele werk te liggen op de bestudering van de gangbare intelligentie-testmethoden, waarbij Dr. T. Kuiper de belangrijkste medewerker van het Nutsseminarium werd. In Paed. St. van Juni 1927 (p. 97) heeft hij laten zien, wat hem, die als student de gangbare verachting voor paedagogische studie had gedeeld, in de praktijk had gedwongen zijn houding te wijzigen: de kennismaking nl. met „die lange lijdensgeschiedenissen, zoals ze ons allen uit de ervaring bekend zijn”. Door het zijne bij te dragen tot verbetering der selectie wilde hij en de school en de leerlingen helpen. Maar reeds zijn eerste onderzoek, in Paed. Stud. van Dec. '27 gepubliceerd, deed zien, dat die weg langer zou vallen, dan wij ons hadden voorgesteld. Er bleek ongetwijfeld wel enige samenhang tussen schoolkans en testoordeel, maar de „testknappe” en „testdomme” leerlingen (d.w.z. zij, die bij de test een geheel andere indruk maken, dan met het schooloordeel klopt) bleken percentsgewijze talrijk genoeg om een tweede nauwkeuriger en uitgebreider onderzoek noodzakelijk te maken.

Een van de problemen, die daarbij ter sprake kwamen, was dat naar al of niet voldoende voorbereiding door de L.S. Op ons toenmalig standpunt, waarbij intellectuele aanleg een erfelijke factor was, die men bezat of niet bezat, maar die niet door de school beïnvloed kon worden (zie boven, p. 11 het citaat van Stern) kon die gebrekkige voorbereiding alleen aan de „kennisinventaris” liggen. Immers al geloofden wij niet meer, dat zekere mate van kennis voldoende voorwaarde was om te slagen op de M.S., dat men zich daar zonder voldoende kennisbasis zou kunnen redden hadden wij nooit aangenomen. Nu was juist deze zijde van het onderzoek in Hamburg het minst op de voorgrond getreden; daarentegen had men in de Angelsaksische landen van tests voor school-

prestaties (zogenaamde scholastic-tests) heel veel werk ge-
maakt. In 't bijzonder had Dr. Ballard ze warm aanbevolen
in zijn New Examiner. We besloten door toepassing van
dit hulpmiddel ons ervan te gaan vergewissen of wellicht
de afleverende scholen, — die in dat jaar nog volledige zeggen-
schap over de toelating hadden voor zover hun oordeel
gunstig luidde, — onder „voldoende voorbereiding” zeer ver-
schillende eisen verstonden. Het onderzoek, later in Mede-
deling 3 gepubliceerd, liet er geen twijfel over dat „vorderingen-
cijfers” voor Rekenen of Taal op verschillende scholen
allerm minst vergelijkbare gegevens zijn. Het gemiddelde peil van
de school heeft geweldige invloed, in die zin dat de scholen
met hoger niveau aanmerkelijk strenger beoordelen dan die
met lager niveau.

Dat laat zich ook niet vermijden, want het schoolcijfer
heeft de taak den leerling en zijn ouders in te lichten omtrent
de positie van den leerling ten opzichte van het doel der
klasse, resp. van de school, waarin hij geplaatst is. Het zou
belachelijk zijn de overgrote meerderheid der leerlingen in
de zesde klasse van een volksschool „onvoldoende” te geven,
omdat men ze niet rijp acht voor een H. B. S., waarheen ze
in 't geheel niet willen gaan. Maar ter inlichting van de M. S.
omtrent de kleine minderheid, die dat wèl wil, moet men
natuurlijk een „reductietabel” gebruiken. En het is onmogelijk,
dat elke L. S. die op eigen gelegenheid opstelt. Vergelijking
der lagere scholen onderling, en overleg met de M. S. is daar-
voor noodzakelijk. Reeds om die reden was wijziging der
toelatingsregeling van 1920 onvermijdelijk. Toen deze echter
in Febr. 1928 tot stand kwam, bleek zij zuiver reactionair
te zijn; in stede van rekening te houden met de onder-
zoekingen, in binnen- en buitenland gaande, herstelde ze
eenvoudig de toestand van voor 1920, die blijkens de statis-
tiek wel iets, maar toch niet veel beter was geweest, dan
die der laatste jaren. *Rees, Treubman v. P. A. Dieb in PS IX - 103*

Mededeling 1 van onze reeks, die in Juli '28 begon te
verschijnen, is dan ook aan een voorlopige bestrijding van dit
K. B. gewijd, toen het bleek dat ons uitvoerig Rapport over de
aaneensluiting eerst laat in het jaar voor publicatie gereed
zou zijn. Dit verscheen als onze Mededeling 3, zoeven reeds
genoemd. Het theoretische standpunt is daar nog het „uit-
gangspunt”, evenwel aangevuld met wat de studie van Ballard's
geschriften ons had geleerd. Dat was, behalve het zoëven

reeds besproken gebruik van scholastic-tests voor het parate-kennis-onderzoek, vooral de onmogelijkheid van een objectieve opstel-beoordeling¹⁾). En juist dit opstel had het nieuwe K. B. tot het meest belangrijke selectie-gegeven gemaakt; want dat de oude rekenpuzzel's daarvoor niet deugden, was sinds lang niet meer dubieus voor ons²⁾). Evenwel doorzagen we toen nog pas één van de beide grote bezwaren, die dit opstel aankleven: de moeilijkheid der *waardering*; eerst aanmerkelijk later zouden wij de diepere moeilijkheid gaan zien, die ligt in het kinderlijk geheugen, speciaal van het kinderlijk eidetisch geheugen, dat maakt, dat het min of meer aesthetisch gekleurde opstel voor de prognose van intellectueel vermogen zo weinig betekent. Maar op dat punt zal ik in § 5 nog terugkomen.

Die prognose beheerste overigens de gedachtengang van Med. 3 geheel, wat alleszins begrijpelijk is, omdat deze geboren was uit een opdracht van den Wethouder juist omtrent het *selectie-vraagstuk*. Didactische opmerkingen omtrent de L. S. worden dan ook slechts ter loops gemaakt. En wat de M. S. betreft, al komt haar didaktiek ten opzichte der juist geplaatste leerlingen op p. 47 even ter sprake, op p. 120 wordt met nadruk gezegd: „Het aansluitingsvraagstuk bedoelt niet: bouwstoffen te leveren voor hervorming der M. S., maar leerlingen te selecteren, die passen in het kader der *bestaande* M. S. Het eerstgenoemde probleem zou eerst in veel wijder verband kunnen worden gesteld; het behoort niet tot de taak, ons opgedragen.”

Maar deze schijnbare vereenvoudiging, dubbel begrijpelijk om den aard der opdracht, is gebleken in waarheid een ernstige complicatie te zijn geweest, zoals immers bij wetenschappelijk-gecompliceerde onderzoekingen de schijnbaar kortere weg zo dikwijls werkelijk een omweg blijkt te zijn. Immers deze gedachtengang bracht ons er toe voorlopig het zeer moeilijke probleem van de „caesuur” (Med. 24, Hoofdstuk III, § 8) maar op de achtergrond te schuiven. Bij de intelligentie-tests speelde het immers geen rol, (en kon het uit hun aard moeilijk een rol spelen, gelijk ik later³⁾ uit zal leggen) en de statistische onderzoekingen van Revesz en Kuiper hadden afdoende geleerd dat er reeds in de eerste klasse der M. S. een

1) Med. 3 p. 55 seq. en 142.

2) Med. 3 p. 58 seq. en 142.

3) § 5.

25% à 30% ongeschikten in feite aangewezen werden; als wij die nu maar konden herkennen vóór hun intrede in de M. S. zou het aantal „lijdensgeschiedenissen” (zie het citaat van Dr. Kuiper, boven p. 14) tot op de helft zijn gereduceerd. Vandaar dat wij niet slechts in Med. 3, maar tot in Med. 23 en zelfs rudimentair nog in Med. 24 ons hebben laten leiden door de gedachte: als wij maar een *betrouwbare rangorde* hebben van de candidaten voor de M. S. zijn wij voorlopig althans geholpen, want wij behoeven er dan maar het onderste kwart af te knippen om ons probleem althans voor de helft op te lossen. Voor de betrouwbaarheid van die rangorde, — zij het dan ook met correcties voor ernstige tekorten aan parate kennis en ernstige karaktermoeilijkheden, die de scholastic tests, resp. het L. S.-oordeel, moesten helpen aanbrengen —, hadden wij onze hoop op de intelligentie-groep-tests gevestigd, die immers bij de bepaling van „voldoende-onvoldoende” ook geen andere criterium gebruikten dan het afknippen van die 25%. (Wie het peil bereikt, waarop 75% van zijn leeftijdsgenoten in hun prestaties blijken te staan, geldt als normaal: I. Q. = 1.)

Dat op deze wegen geen werkelijke oplossing kon worden bereikt, maar slechts een noodconstructie, en wel een noodconstructie, die zelf ernstige gevaren met zich meebracht, heb ik zelf reeds in Med. 4 op grond van het statistische onderzoek van Van Mels en Bazendijk betoogd. Wanneer men ook op de M. S. met die 25% aan 't schiften blijft — en dat men het althans in de 2e klasse nog doet, toonden de cijfers van het genoemde onderzoek — geeft verscherping van de toelatingsselectie met 25% natuurlijk niets. Ik heb dan ook reeds daar (p. 12) met nadruk uitgesproken: „dat het toelatingsvraagstuk nooit kan worden opgelost zonder dat men objectiveringsmethoden — methoden van vergelijking van het eigen oordeel van den leraar met dat van anderen — ter beschikking van de M. S. stelt, die zij nu mist.” Maar voorhands waren die „objectiveringsmethoden” op de achtergrond geschoven door het schijnbaar actueler selectieprobleem; vandaar, dat onze aandacht bleef geconcentreerd op de juiste rangorde, d. w. z. een rangorde, die voldoende spreiding of strooing toelaat¹⁾ om het onderste kwart naar zijn intellectuele aanleg met redelijke zekerheid te onderkennen.

¹⁾ Med. 3, p. 125 seq.; Med. 7, p. 8.

Het was daarom een grote tegenslag, toen het voortschrijdende onderzoek van Dr. Kuiper steeds ernstiger twijfel aan de betrouwbaarheid der test-rangorde deed rijzen en de Psychotechnische Conferentie, in Sept. 1928 te Utrecht gehouden, de bevestiging dezer uitkomsten ook door de buitenlandse onderzoekers bracht. In een „Corrigendum” bij onze conclusie op p. 123 van Med. 3: „De intelligentietest is een zeer waardevol hulpmiddel om mede te werken bij de oplossing van het aaneensluitingsprobleem. Op zichzelf genomen, vermag ze echter de oplossing zeker niet te geven”, werd gewezen op de noodzakelijkheid van *individueel* onderzoek langs andere lijnen, waartrent op bedoelde conferentie eenstemmigheid had geheerst. Toch hadden wij toen nog niet verwacht, dat het hernieuwde en uitgebreide onderzoek van Dr. Kuiper zo teleurstellend zou zijn, als het na bewerking van het volle materiaal in Med. 7 bleek. Ik citeer slechts één zin¹⁾: „Nagenoeg de helft van de leerlingen, die bij de Test een jammerlijk figuur hebben gemaakt, is desniettemin bevorderd — een aantal van de „Testbesten” is blijven zitten.” Uitvoerig wordt nagegaan, wat dan toch door de test gemeten kan worden als het niet de schoolgeschiktheid is. Heeft het tempo groten invloed? Neen: „een snel Testonderzoek correleert niets hoger met het oordeel naar intelligentie dan wanneer men langzaam te werk gaat”.²⁾ (Corr. 0.44 tegen 0.45). Veranderingen van de waarderingswijze binnen de groepstestmogelijkheden heeft evenmin invloed.³⁾ Maatschappelijk succes schijnt ook niet met test-succes bijzonder nauw te zijn verbonden⁴⁾. Dat behoeft niet te verbazen, als wij — om één greep uit vele te doen — bij de individuele beschrijving van een afwijkenden (testknappen) leerling horen.⁵⁾ „Fokko was op de Testlijst No. 1. 't Verwondert mij niet. Is in combinatie- en devinatievermogen zeker de eerste. Laat bij 't vertalen van een Latijnschen zin (met vaak gebrekkige kennis der gegevens) op 'n soort van Sherlock-Holmesmanier de verschillende mogelijkheden langs zijn geest gaan, kiest dan meestal met zekerheid die mogelijkheid, die een bestaansbare gedachte aanbiedt. Heeft echter moeite met het nauwkeurig

1) t. a. p. p. 13.

2) t. a. p. p. 19.

3) p. 20.

4) p. 29.

5) t. a. p. p. 27.

leeren en toepassen der vormleer. Dit is hem te veel peuterwerk. Daaraan is zijn lagere plaats op mijn lijst te wijten."

Nauwkeurige kenners der detective-literatuur zullen hier misschien een klein bezwaar voelen opkomen; zij zullen geneigd zijn te zeggen, dat Fokko juist eerder op den „in-tuïtieven" detective gelijk Reginald Fortune, Father Brown of Philo Vance lijkt dan op den wetenschappelijk-systematischen Sherlock Holmes. Maar overigens is de samenhang volkomen duidelijk, en hij doet ook wel zien, waarop Fokko's maatschappelijke aspiratie's allicht zullen stranden. Als deze niet leert zijn afkeer van „peuterwerk" te overwinnen, waar dat noodzakelijk blijkt, zal hij de gevolgen daarvan ook in het maatschappelijk leven merken. Maar tevens wordt duidelijk, waarom Med. 7 op p. 35 en 36 toch wel van het belang van de Test voor de diagnose (in tegenstelling met de prognose) durft te spreken, want het is duidelijk, dat hier de aandacht gevestigd wordt op belangrijke momenten in Fokko's geestelijke houding.

Als wij toen reeds kritischer hadden gestaan omtrent de grondstelling der test-psychologie (zie boven, p. 11 Stern's uiting over das Unerlernbare), dat zij nl. een eens gegeven, en dus onveranderlijke *aanleg* tot object heeft, zouden wij waarschijnlijk diagnose en prognose minder simplistisch hebben gescheiden. Maar juist die onveranderlijkheid scheen door Kuipers onderzoek weer nieuwe steun te hebben ontvangen. Het scheen zelfs zijn enige positieve uitkomst te zijn¹⁾: „Bij al deze onzekerheid is er één troost: met toeval hebben we niet te doen. Het (testeerbaar) intellect is voor elke leerling een vaste waarde, die door de jaren heen merkwaaardig constant blijft; uit tallooze onderzoekingen, vooral in Amerika, is dit gebleken, en persoonlijk heb ik hetzelfde opgemerkt: als ik mijn eigen leerlingen, een jaar later, zelfs met een andere serie, weer testeer, komen er nagenoeg gelijke resultaten. De angst voor het feit, dat een leerling juist op de dag van het onderzoek „niet in de stemming" zou zijn en daardoor te laag worden genoteerd, blijft dus vrijwel ongegrond."

Er is moeilijk beter bewijs te leveren voor de in de inleiding uitgesproken mening omtrent de zig-zag-lijn bij zo menig experimenteel onderzoek, dan deze uitspraak. Want juist

¹⁾ t. a. p. p. 18.

deze „ene troost” blijkt in het licht van dieper theoretische en experimentele kennis een vergissing met bedenkelijk gevolg. Zowel de beschouwing, die ik in de volgende § zal ontwikkelen, als de recente publicaties van Lämmermann¹⁾ en Selz²⁾ laten weinig twijfel over, dat de constantheid, waarvan Kuiper spreekt, slechts het gevolg is van de constantheid der onderwijsmethoden en misschien van enige andere milieu-invloeden, die de belangstellingsrichting bepalen. Wijziging daarin zou bijna zeker de discrepantie aanmerkelijk verminderd hebben. D.w.z. als wij van de „fouten” der test-domme leerlingen een denk-psychologische analyse hadden gemaakt en de belangstelling dier leerlingen voor het vermijden van die fouten hadden weten te winnen, zou het test-resultaat met sprongen naar boven zijn gegaan. En als wij Fokko's belangstelling voor nauwkeurig werk hadden gewekt — misschien zou het weglaten van niet strikt-onvermijdelijk „gepeuter” daarbij een niet onbelangrijke rol hebben kunnen spelen — zouden de schoolprestaties en het schooloordeel een heel stuk dichterbij het test-oordeel zijn gekomen. Maar zover waren wij bij lange na nog niet. Eigenlijk was er maar één wijziging in de goede richting in Kuiper's onderzoek, en die was moeilijk als zodanig herkenbaar: de volledige mislukking nl. van de poging om een test voor „logies denken” (vgl. p. 6 en 9), te vinden, die zou toetsen wat het Haagse Rapport van 1928 onder punt 9 terecht als eis voor de M.S. stelt, nl. „het maken van juiste gevolgtrekkingen uit enige gegevens en het inzien van de onjuistheid van verkeerde gevolgtrekkingen.” De volledig uiteenlopende waarderings van „vijf bekende psychologen” toonden wel, dat het systeem der proef-fool-correctie, althans voor de „hogere” functies ook inderdaad de consequentie met zich brengt, dat men dwazen als correctoren moet doen optreden, althans om *vaststaande* resultaten te krijgen, en dat men naar andere probleemstellingen en correctiemethoden moet zoeken, als men die oplossing niet wenst. Want inderdaad, men kan toch Dr. Kuiper moeilijk van onbetamelijke weetgierigheid betichten, als hij vraagt:

1) H. Lämmermann, Die Konstanz und die Uebbarkeit von Denkleistungen, Zsch. f. Ang. Psych. 46, p. 5—87.

2) O. Selz, Versuche zur Hebung des Intelligenzniveaus. Ein Beitrag zur Theorie der Intelligenz und ihrer erziehlichen Beeinflussung. Zsch. f. Psych. 134 (1935) p. 236—301.

wat hebben we aan een Test, die we niet kunnen beoordelen? ¹⁾

Ik ben vrij uitvoerig op het onderzoek van Dr. Kuiper ingegaan, want het blijkt niet de bekendheid te hebben verworven, die het alleszins verdient. Onder de critieken, die het Rapport-Bolkestein heeft gevonden, kan men bijv. te midden van belangrijke en behartigenswaardige opmerkingen ook de klacht lezen, dat de Commissie niet uitvoerig toegelicht heeft, waarom zij zelf geen intelligentie-groep-tests als oplossing van het geschiktheids-vraagstuk heeft voorgesteld, en anderzijds toch „op twee gedachten hinkt”, omdat zij niet verbiedt, dat anderen, die er misschien wel een bruikbaar diagnosticum in zien, ze in hun onderzoek inschakelen. De lezer van Mededeling 7 — en naar ik hoop ook die der voorgaande bladzijden, zij het dan in mindere mate — zal alle grondslagen voor een antwoord op die klacht vinden. En de Commissie-Bolkestein is klaarblijkelijk van de onderstelling uitgegaan — of men haar dat als een fout moet aanmerken, laat ik den lezer gaarne ter beoordeling — dat zij, die zich tot voorlichters van de publieke opinie wilden opwerpen, ook van de nog niet zo bijzonder omvangrijke Nederlandse literatuur over het testvraagstuk nota zouden hebben genomen. In elk geval mag men dan thans een bestrijding, zo mogelijk weerlegging van Dr. Kuiper's proeven verwachten. Want tot heden is deze noch in de binnenlandse, noch in de buitenlandse literatuur gegeven. De kritiek toch, door Dr. E. Weigl in de Zsch. f. angew. Psych. Bd. 33, p. 492 erop geoeffend, mag als zodanig niet gelden; gelijk ik in Med. 15 heb aangetoond ²⁾, berust zij op een onjuiste opvatting van de betekenis der correlatierekening en van het begrip van „intensiteitsmeting”. Zij gaat er ten onrechte van uit, dat het begrip der voortschrijdende „benadering”, dat ongetwijfeld voor echte metingen geldig moet zijn, zonder meer op de zogenaamde intensiteitsmetingen zou kunnen worden overgedragen. Zij onderstelt uit dien hoofde, dat de methoden van de bepaling van het intelligentie-quotiënt uit de sfeer van het abnormalen-onderzoek en wellicht het psycho-technisch-onderzoek, zonder meer op de selectie naar hogere geestelijke ontwikkelbaarheid moet kunnen worden overgedragen. En zij laat na aan te tonen, dat,

¹⁾ t. a. p. p. 10.

²⁾ Over Correlatierekening, haar toepassing en de grenzen van haar bruikbaarheid.

wat niet alleen door Dr. Kuipers onderzoek maar ook door die van Roloff en Lämmermann reeds toen alleszins dubieus was geworden, toch in feite verwezenlijkbaar is, nl. het opstellen van wèl op de te bepalen functies toepasselijke en massaal corrigeerbare tests. Maar ik mag bij dit punt in dit bestek niet langer stilstaan en verwijs den lezer naar de genoemde Mededeling, of — wanneer hij het vraagstuk der Correlatierekening wat dieper in ogeschouw wil nemen — naar het eerstdaags in de V.U.B. verschijnend boekje van Prof. J. Tinbergen, Grondproblemen der Theoretische Statistiek.

Voor de stand van ons werk in de aanvang van '29 betekenden de uitkomsten van Kuiper in elk geval, dat wij al onze verwachtingen moesten bouwen op de uitkomst van het experiment met de proefklassen, in Sept. '28 aan het Barlaeus- en Vossiusgymnasium te Amsterdam genomen.¹⁾ Of, dat wij anders een principiële revisie van ons theoretisch uitgangspunt moesten tot stand brengen. Ik formuleer die beide denkbeelden hier, in de geest van onze toenmalige probleemstelling, als een dilemma, als elkaar uitsluitende gevallen. Maar inderdaad stonden zij niet tegenover, maar naast elkaar. Immers waarom verwachtten wij eigenlijk belangrijk meer van een proefklasse, dan van een testonderzoek of een paratekennisonderzoek? Toch inderdaad — en dat begon langzamerhand ook tot ons bewuste denken door te dringen — omdat wij intuïtief waren gaan aannemen, dat noch een statisch kennisonderzoek, noch een statisch onderzoek van een onveranderlijke aanlegfactor de complexiteit der geestelijke verschijnselen kon weergeven. Wat ons juist bij de proefklasse interesseerde, was *niet* de bereikte kennis of een onveranderlijk aanleggegeven, maar de *groei van kennis en inzicht* onder nauwkeurig waarneembare omstandigheden. Juist daarom zouden in de proefklasse naast intelligentie- en schoolvorderingentests de lessen over nieuwe leerstof, en speciaal die over nieuwe leervakken (Latijn, Frans, Wiskunde), bijgewoond door de „observatoren”, zulk een belangrijke rol spelen. Niet meer het *hebben* van kennis of vaardigheid (bijv. in het voldoen aan eer bepaalde testopdracht) stond op de voorgrond, maar het *verwerven* van kennis en vaardigheid deed zijn intrede in onze gezichtskring.

¹⁾ Zie Meded. 10, die eerst in 1930 kon worden gepubliceerd, omdat de overgangscijfers van 1929 moesten worden afgewacht en verwerkt.

En de uitwerking van ons materiaal toonde, dat wij ditmaal niet onjuist hadden gezien; de „observatie” bleek inderdaad van de drie beoordelingsmethoden de meest betrouwbare, ook al liet de totaaluitkomst — mede door een onjuiste schatting van de zittenblijvers op grond der reeds boven besproken 25% taxatie — nog allerlei onopgeloste problemen open, in 't bijzonder ten opzichte der nauwkeurige analyse van individuele afwijkingen.

Er waren twee andere gedachtelijnen, langs welke in '29 het vraagstuk van de kennisverkrijging steeds meer aandacht van ons ging eisen. De regeling voor de Midd. akten Paedagogiek, in 1926 ingesteld, had de eerste B-candidaten onder de hoorders van het Nutsseminarium gebracht. En voor hen moest ik een college over Didaktiek gaan geven, al had ik in Persoonlijkheid in Wording (ook in '29 verschenen) ook betoogd, „dat wij op het didaktische gebied het Socratische standpunt niet of nauwelijks overwonnen hebben; bijkans het eenige wat daar m. i. vast staat is ons niet-weten”. Speciaal het vraagstuk van de transfer, van de „vormende waarde” der leervakken, die in een goed deel der Amerikaanse psychologische literatuur als een afgedaan sprookje werd behandeld, eiste nauwgezet onderzoek. Want dat die massa-statistische Amerikaanse onderzoekingen op de keper beschouwd wat licht en dicht getimmerd waren, was mij door ons intelligentie-onderzoek en door mijn analyse van de onderstellingen der correlatierekening nu wel langzamerhand duidelijk geworden. Met hoe grote schroom ik dit nieuwe veld ook betrad — de aanhef van Med. 16, die ik zo even citeerde, getuigt er zeer duidelijk van — de onderzoeker moest hier nu eenmaal voort, omdat hij in personele unie leefde met den docent, die zijn studenten niet met een kluitje in 't riet kon sturen. Als hij niets wist, moest hij ten minste met redenen omkleed kunnen aangeven wat hem ontbrak, en hij moest bovendien de vakliteratuur grondig verwerken om na te gaan of die geen middelen aangaf om het ontbrekende aan te vullen. Want dat er niets dadelijk bruikbaar aanwezig was, was wel naar behoren geconstateerd. Van dit zoeken en zich rekenschap geven getuigt de eerste helft van Med. 16, die in Juli '29 in het Gunningnummer van Paed. St. verscheen; in nog niet veel verder gevorderde toestand begon ik mijn eerste didaktiekcollege in de cursus 1929—'30.

Vanuit de belangstellingsrichting van den practicus was

ondertussen Van Veen, mede gestimuleerd door het werk in en over de proefklasse, tot hetzelfde vraagstuk gekomen. Med. 8¹⁾ legt daar getuigenis van af. Ik behoef maar twee zinnen te citeren, om dat duidelijk te demonstreren. „Opvoeding tot zelfstandig denken voor de kinderen, die aanleg hebben — herkennen van de kinderen, die dezen aanleg missen, ziedaar wat wij juist met ons leesonderwijs moeten trachten te bereiken” (p. 13). En: „Intusschen zal de lezer gemerkt hebben, dat wij in afwijking met het karakter onze vorige mededeelingen thans tot een rechtstreeksche en principiële kritiek op de didactiek der Lagere school komen. En wij bedoelen nog meer dan kritiek: wij vragen steun, om het lezen tot het centrale vak van de Lagere school te maken” (pag. 15).

Wat haar technische hulpmiddelen betreft, maakt deze eerste publicatie over het stil-lezen nog geheel gebruik van de traditionele testmethodiek. Zij werkt met de invul-test van Ebbinghaus; zij wil daarmee ook fool-proof-correctie mogelijk maken (Conclusie 6, p. 26). Maar zij gaat desondanks van een principieel nieuw gezichtspunt uit. Immers ieder van de open plaatsen moet ingevuld worden met nauwkeurige gegevens, *die de proefpersoon alleen maar kan ontleen aan de voor hem liggende tekst*. Het is niet kennis, of losse invallende gedachten, die de goede oplossing verzekeren; wat onderzocht wordt is het gebruik, dat de proefpersoon maakt van de middelen tot kennis-vernieuwing en kennis-opname, die de tekst hem geeft.

Zo ongeveer was de stand van ons werk in het najaar van 1929; dat er nu geen spoor meer van de twijfel over kon zijn, die ik op p. 13 releveerde, of dit werk wel genoeg inhield om de dagtaak van een paar onderzoekers te vullen, zal wel geen uitdrukkelijke verzekering behoeven.

(Wordt vervolgd).

¹⁾ Plaats en beteekenis van het „stil lezen” in onze lagere scholen.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

Prof. Dr. T. HOEKSTRA. †

De 20e Januari 1936 overleed te Kampen Prof. Dr. T. Hoekstra, in leven hoogleraar aan de Theologische School aldaar. Met hem ging iemand heen, die voor de wetenschap der paedagogiek, inzonderheid in de kringen van het Bijzonder Onderwijs, van betekenis is geweest.

Tjeerd Hoekstra werd geboren op Urk, de 20e December 1880. Na de lagere school doorlopen te hebben, bezocht hij het stedelijk gymnasium te Kampen en werd in September 1899 ingeschreven als student aan de T. S. aldaar. In Juni 1903 legde hij „cum laude” het kandidaatsexamen af. Van Kampen ging hij naar Heidelberg, waar hij „cum laude” in de filosofie promoveerde op een Kantstudie.

In 1906 werd hij predikant bij de Gereformeerde Kerk te Hazerswoude en in 1908 te 's-Hertogenbosch, terwijl in 1913 een professoraat in de ambtelijke vakken aan de T. S. werd aanvaard. Daar is hij van betekenis geworden voor de paedagogiek en voor het onderwijs. Hij hield zijn inaugurele rede over „De Psychologie der Religie en de Ambtelijke Vakken”. Hij heeft zich bij zijn onderwijs ten doel gesteld, de ambtelijke vakken in verband te zetten met de hedendaagse psychologie. Uiting daarvan is bijvoorbeeld zijn rede over „Psychologie en Catechese”. Ook voor het onderwijs publiceerde hij in „Onze Vacatures”, en in het orgaan voor het Gereformeerd Schoolverband. Het voornaamste daarvan werd in 1930 saamgevat in zijn „Paedagogische Psychologie” (1930 J. H. Kok), een boek, waarop ik straks nog even hoop terug te komen.

Zijn hoofdwerk is geworden zijn „Gereformeerde Homiletiek”, een werk, dat in de wereld der predikanten zeer wordt gewaardeerd en niet nalaat op de opvoeding van ons volk grote invloed uit te oefenen. Zeer veel Gereformeerde predikanten zijn door Prof. Hoekstra gevormd. Ook werd zijn woord door heel ons land gewaardeerd op de grote vergaderingen van Jongelings- en Meisjesverenigingen, op Schooldagen, in winterlezingen en niet het minst in de vele preken, die Prof. Hoekstra in heel ons land heeft gehouden.

Ook mag ik niet nalaten, hier te memoreren het werk door hem verricht als Voorzitter van de Vereniging voor Christelijke Paedagogiek. Node zullen we hem in deze kring missen. Ook denken we aan zijn werk voor het Paed. Tijdschr., b.v. zijn artikelen over het Leerplan-Lankamp.

Op psychologisch gebied nam hij een enigszins ander standpunt in dan Prof. Dr. H. Bavinck. Deze was een uitgesproken voorstander van de leer der twee vermogens: kennen en willen. Prof. Hoekstra evenwel meent, dat we liever van drie functies moeten spreken. In zijn Paedagogische Psychologie geeft hij daarvan uitvoerig rekenschap (zie blz. 39 v.v.). Hij geeft daar toe, dat Prof. Bavinck in zijn strijd tegen de sentimentaliteit van Rousseau en ook in zijn verzet tegen Tetens, die het gevoel opvat als een vermogen van receptiviteit en passiviteit, gelijk heeft. Hij kan evenwel niet meegaan, wanneer Prof. Bavinck de emotionele acten wil onderbrengen bij het kenleven. „Aan de aesthe-

tische emotie gaat het kennen vooraf — en is er dus van onderscheiden. In de aesthetische waardeering gevoel ik onmiddellijk — en daarin ben ik actief, niet passief — hoe de schilderij, de symphonie, het bouw-werk mij aandoet. Zonder redeneering ervaar ik de emotie, heb ik lust of onlust."

Dan gaat de schrijver verder: „En evenmin als een groep emoties te herleiden is tot kenacten, evenmin zijn ze in te delen bij de strevingen. Van een emotie kan een streving het gevolg zijn, zij kan er mee gepaard gaan, maar zij is er wezenlijk van onderscheiden. In den ootmoed, in het gevoel van ijdelheid, in den eerbied, in de hoogachting, in het waarheidsgevoel, enz. is niets van een streving aanwezig. Het is dan ook volstrekt met de werkelijkheid van het psychisch gebeuren in strijd, wanneer de hartstochten, die krachtige, dominerende strevingen zijn, met de aandoeningen, die uit samengestelde gevoelens zijn opgebouwd, op één lijn gesteld worden.

Als conclusie kunnen we dus vaststellen, dat in het psychisch leven drie van elkaar wezenlijk onderscheiden soorten van verschijnselen zijn, n.l. intellectuele, volitionele en emotionele verschijnselen."

Op een andere plaats zegt hij: „Het gevoelsleven omvat een van kennen en streven wezenlijk onderscheiden groep van psychische acten, waardoor het Ik onmiddellijk de dingen beoordeelt en ervaart, welken indruk de objecten op ons maken, hoe ze ons aandoen, aangenaam of onaangenaam. In de zône van het emotionele leven, die met het zinlijke in verband staat, treffen we de animalische en de gewaarwordingsgevoelens aan, in de meer geestelijke sfeer o.a. de ethische, aesthetische en religieuze gevoelens. De wereld des gemoeds is rijk gespecificeerd, het aantal emoties is ontzaglijk groot."

En nog op een andere plaats: „Wij leeren dan den mensch kennen in de drie ambten, waarin hij oorspronkelijk geschapen is.

Door de kenfunctie is hij een profeet, die kennis bezit.

Door de streeffunctie is hij een koning, die door zijn wil in gerechtigheid regeert.

Door de gevoelsfunctie is hij een priester, die zich in heiligheid Gode wijdt.

En in alle drie te zamen is hij de beelddrager Gods."

Met deze enkele woorden meen ik ook op deze plaats de nagedachtenis te mogen eren van den man, die in brede kringen van ons volk, ook de eenvoudigen, met zielkundige vraagstukken in aanraking bracht en een nog bredere kring over opvoedkundige vragen heeft doen nadenken. Zijn woord was in de goede zin populair: het wortelde in een diepe, weldoordachte levensovertuiging en vond de eenvoudige vorm, waardoor het de minder ontwikkelden bereikte.

Gr.

G. MEIMA.

HOE PROEFLESSEN VAN KWEEKELINGEN TE BEOORDEELEN.

In theorie behoorden proefflessen een zeer integreerend onderdeel der onderwijzersopleiding uit te maken. In werkelijkheid zijn zij in ons gezegend vaderland, voorzoover althans mijn ondervinding als schoolopziener betreft, een schromelijk verwaarloosd aanhangsel, dat bitter

weinig oplevert.¹⁾ Wanneer men met eigen oogen aanschouwd heeft, hoe zorgvuldig die in Duitschland worden voorbereid en *hoe deskundig beoordeeld*, dan kan men het gevoel niet van zich zetten, dat wij in dit opzicht nog zeer, zeer achterlijk zijn. Maar bijzonder sterk kreeg ik dien indruk bij de lectuur van 't artikel van A. Vetter, „Charakterkundliche Begutachtung” in de Ztsch. f. ang. Psych. und Charakterkunde van Juni 1935, waaromtrent ik hierachter onder 't hoofd „Tijdschriften” nader berichten zal. Niet te verwonderen, want voor 't eerst worden hier stelselmatig ook karaktereigenschappen bestudeerd en in rekening gebracht. Maar de wijze waarop dit geschiedt, lijkt mij voorbeeldig voor de wijze, waarop proefflessen moeten worden beoordeeld en ingericht, en daarom acht ik 't nuttig en noodig er hier iets van mede te deelen, ten bate van allen, die met de practische opleiding belast zijn.

In de eerste plaats zij opgemerkt, dat de drie proefflessen niet gerubriceerd werden naar 't *onderwezen vak*, maar naar *den leervorm*, n.l. a. één in gesprekform, b. één in voordrachtform (behandeling van een plaat) en c. een in den vorm van gemeenschappelijken arbeid. De vraag, die de beoordeelaars zich voorlegden, was steeds deze: in hoeverre geven de afgelegde proeven blijk van aanleg voor 't beroep van onderwijzer? Nader uitgewerkt: bij a is de vraag: behandelt de p.p. het onderwerp meer verhalend-aanschouwelijk of meer objectief-doccerend? Past zij zich aan bij 't begripsvermogen der l.l.? Hoe weet zij 't gesprek te leiden en zich van de deelneming der l.l. te verzekeren? Gaat zij methodisch te werk? Toont zij didactische bekwaamheid? Is er gevoelscontact met de kinderen? Bij b, welke lessen zonder voorbereiding moesten worden gegeven: is de p.p. slagvaardig? Weet zij direct aan te pakken? Is zij spoedig georiënteerd? Welke motieven of karaktereigenschappen kunnen haar keus van de plaat bepaald hebben? Geeft zij blijk van phantasie, voorstellingsvermogen, spontaneiteit? Weet zij de kinderen te interesseeren? Wat leert de houding en 't gedrag der kinderen omtrent de zelfbeheersching en 't vermogen om te leiden van de p.p.? Bij c. Hier konden eensdeels de eigen handigheid der p.p., anderzijds haar wijze van omgaan met de kinderen, inzonderheid met 't individueele kind, m.a.w. technische aanleg en gemoedskwaliteiten, waargenomen worden. De hiervoor meer aangelegden konden daarbij vaak een minder gunstigen, bij a. en b. gewekten indruk verbeteren.

¹⁾ Het zij mij vergund uit die ondervinding één, bijzonder kras, staaltje mede te deelen. Op een ochtend vond ik in een loods achter een openbare school, waarin, zooals destijds in Amsterdam vaak voorkwam, een overtallige (eerste) klas gehuisvest was, een piepjong onderwijzeresje, bezig met een schrijfles, waarvan 't arme kind niets terecht bracht. Ieder harer woorden en gebaren verried haar hopelooze onbeholpenheid. Het gelukte mij, met enkele raadgevingen haar op streek te helpen, waarvoor ik met een dankbaren blik beloond werd. Natuurlijk informeerde ik toen naar haar opleiding; die had zij genoten(?) aan een goed befaamde kweekschool, die ik natuurlijk hier niet noemen mag, maar *een proefles in schrijven had zij nooit gegeven, noch ooit daaromtrent eenige theoretische aanwijzing ontvangen!* Een uitzonderingsgeval? Mogelijk, maar zoo iets moest niet mogelijk zijn. Verg. mijn brochure: Over het schrijfonderwijs en de Montessori-methode. Wolters, 1920.

De 16 karakterbeelden, die de schr. mededeelt, kunnen hier natuurlijk niet in extenso worden medegedeeld en dat behoeft ook niet. Ik geef ze sterk verkort en pik er uit bij voorkeur die zinsneden, die ons doen zien, hoe bovengenoemde algemeene gezichtspunten geheel individueel werden uitgewerkt. Van eenig schema is geen spoor te ontdekken, geen twee dezer karakterbeelden lijken op elkaar. Duidelijk treedt hier aan 't licht, hoe 't zeer verschillende eigenschappen of complexen van eigenschappen zijn, die iemand als geschikt voor 't beroep doen verschijnen.¹⁾

Voorbeeld 1. Vr. Warm gevoelend, veel verantwoordelijkheidsbesef, sociaal georiënteerd.²⁾ Denkt emotioneel en aanschouwelijk. Tracht ook wel naar logische formulering, maar dat lukt niet altijd. Fijne tact, goede psychologische phantazie, snelle „Einführung”. Zoekt echt als vrouw toenadering tot de kinderen. Goed evenwicht tusschen gemoedelijkheid en strenge methodiek.

2. M. Rustig, beheerscht, zakelijk. Zekere schuchterheid en onzelfstandigheid als gevolgen van te verzorgde opvoeding. Onderwijs: doelbewust en helder, leidt de l.l. methodisch tot 't einddoel, boeit ze daar door zonder gemeenzaamheid. Bekommert zich met goed gevolg om minder begaafde l.l.

3. M. Denkt zelfstandig en systematisch, drukt zich juist en helder uit. Doelbewust met ethische fundeering, verbindt klaarheid met warmte. Zijn zelfgevoel staat onder zelfkritiek. Beheerscht de l.l. met gemak en heeft goed contact met hen. Lichte neiging tot dogmatische starheid.

4. M. Veelzijdig begaafd, maar nog onbepaald en zonder diepgang. Bewegelijke, nog ongedisciplineerde geest. Warm, levendig, opgeruimd, zelfingenomen; tekort aan zelfkritiek, phantazie en werkelijkheidszin. Begrijpt de kinderen snel en beoordeelt ze goed.

Deze 4 werden alle goedgekeurd, de 2 volgenden niet wegens gebrek aan innerlijk gehalte.

5. M. Oppervlakkig, zoowel van verstand als gemoed. Logisch denken zwak, uitdrukking van gedachten mondeling en schriftelijk gebrekkig. Zegt banaliteiten. Geen zelfkennis of zelfkritiek. Staat angstig aarzelend tegenover 't leven. Spreekt onduidelijk, dwaalt af en vergeet de kinderen. Methodisch-didaktische scholing zal wel niet veel bij hem uitrichten.

6. M. Inwendig hol, zonder reële betrekking tot menschen en dingen, wat hij onder een ijdele bedrijvigheid, die niet vrij is van pedanterie en doctrinarisme, tracht te verbergen. Heeft geen juisten kijk op de dingen. Beseft in zijn zelfingenomenheid niet, dat zijn kennis maar napraterij is. Meent 't goed met de kinderen, maar is zelf nog te onrijp. Zijn eenige, maar geringe kans, is dat hij de grenzen van zijn persoonlijkheid leert kennen.

Bij de volgende 2 veroorlooft 't compensatiebeginsel een gunstige prognose.

¹⁾ Op mijn colleges noemde ik dit: het compensatiebeginsel. Geen docent is 100 % goed; ieder, die als goed docent geboekt staat, dankt dit aan zekere goede eigenschappen, die zekere minder goede of ontbrekende compenseeren. Gelijk goede onderwijsresultaten worden met zeer verschillende middelen verkregen.

²⁾ hoort dus tot 't sociale type van Spranger — stimmt!

7. Vr. Natuurlijke eenvoud, levendig temperament, maar instinctieve zekerheid van gevoel. Denkt emotioneel-aanschouwelijk, dringt niet door tot logische begripsvorming. Geestelijke belangstelling staat nog onder den invloed der school. Smaak voor letterkunde en muziek; gevoelig voor indrukken van de menschen en van de natuur. Staat met rustige zekerheid voor de klas. De les a. blijft zakelijk-aanschouwelijk. Weet de kinderen te boeien en te leiden en beoordeelt ze juist. Paedagogische en didaktische aanleg gaan op gelukkige wijze samen.

8. M. Jeugdigh-doorzichtig, vatbaar voor indrukken, maar verwerkt ze niet. Gebrek aan zin voor logica en abstractie. Liefhebberij voor muziek, gymnastiek en sport, vooral wandelen. Openhartig en onbevangen. Aangeboren leiderstalenten. Sterk ontwikkeld eergevoel. Vertelt goed en aanschouwelijk; passende vergelijkingen en goede vragen. Maar brengt weinig stemming in zijn onderwijs en toont weinig organiseer-talent.

De volgenden zijn ondoorzichtige, problematische naturen.

9. Vr. Verstand en gevoel staan op gespannen voet. Kan goed denken en interesseert zich voor alle wetenschappelijke vakken, maar neigt tot piekeren. Instinctmatige behoefte om invloed op anderen uit te oefenen. Afwisselend bezonnen en studentikoos. Tracht door een in-leidende vertelling de kinderen te winnen, maar praat over hun hoofden heen. Onderwijst met temperament. Kan nog wel recht-groeien.

10. M. Ernstig, dichtgeknoopt, lijdt onder de armoede zijner ouders. Voelt diep en neemt alles zwaar op. Weinig artistieke belangstelling en behoefte of vermogen om zich innerlijk te verrijken; denkt over-wegend zakelijk, prefereert dientengevolge wis- en natuurkunde. Weet de zelfwerkzaamheid der kinderen op te wekken en te gebruiken. Doceert systematisch, organiseert goed, maar alles wordt gedempt door gemis aan vroolijkheid.

11. M. Tracht zijn aangeboren levendigheid van gevoel rationeel te temperen, maar slaagt slechts onvolkomen. Een gespleten natuur; strijdt ietwat krampachtig tegen puberteitsmoeilijkheden en piëtistische invloeden; worstelt om een eigen, nuchter-rationeele geloofsovertuiging; geen andere geestelijke belangen. Heeft in den omgang moeite met zijn over-gevoeligheid. Doceert met gemak en aanschouwelijkheid en methodisch, maar overschat 't begripsvermogen der l.l. Bij de werkverdeling schiet hij te kort, doordat hij niet tot de kinderen weet af te dalen. Vindt hij innerlijke eenheid, dan kan hij slagen.

12. M. Spoedig verontrust; als zijn persoon of positie in 't spel is, tracht hij zich te verschansen in voorbarige vastigheid. Denkt zakelijk, zonder logische beheersching. Drukt zich schriftelijk gebrekkig uit. Terug-houdend; ook gevoelloos? In de lessen a. en b. goede, doelbewuste methodiek en zakelijkheid; geen *persoonlijk* contact met de kinderen. Dictatoriale neigingen; moedigt 't initiatief der kinderen niet aan. Kan nog wel beter worden.

Bij de volgenden is om verschillende redenen de prognose niet zeer gunstig.

13. M. Bekrompen en slappe natuur, maar met sterk sociaal gevoel, doch niet opgewassen tegen zijn moeilijke levensomstandigheden. Zijn intellect lijdt onder de onrijpheid van zijn persoonlijkheid. Zonder bepaalde geestelijke belangstelling. In den omgang met de kinderen

onbeholpen, grijpt te hoog en bereikt daardoor weinig. Beoordeelt echter zichzelf en de kinderen niet slecht. 't Ontbreekt hem aan innerlijken aandrang.

14. M. Zoo iets als een ongevormde klomp; is zich van zijn inwendige gespletenheid niet bewust. Denkt onkritisch en oppervlakkig, heeft geen behoefte in 't wezen der zaak door te dringen. Vermoedens en ongegronde beweringen nemen de plaats in van intuïtief begrijpen. Geen artistiek gevoel, in den omgang eerlijk en open. Onderwijs droog, onhandig, zonder veel inhoud. Kan door goede leiding en strenge zelfkritiek nog wel terecht komen.

15. M. Een gladakker, snel van begrip, maar oppervlakkig, praat zuchtig en aanmatigend. Hoewel hij zich boven de kinderen stelt, weet hij ze wel te boeien; zijn onderwijs is leerzaam en systematisch. Heeft voor zijn leeftijd al te veel onderwijsroutine en loopt daardoor groot gevaar als opvoeder te kort te schieten.

16. M. Praat er maar op los, neemt oppervlakkig van alles kennis, heeft geen bijzondere belangstelling, maar wel vermogen om in zich op te nemen. Geen denk-tucht, geen zich ergens in verdiepen, leeft bij de gunst van het oogenblik. Verwacht meer van zijn medemenschen dan hij zelf voor ze over heeft. Vertelt goed, maar geeft geen stuur aan 't onderwijs; meer drukte dan diepgang, gebrekkige werkverdeeling. Kan door strenge zelftucht nog gered worden.

G.

ONDERWIJZERSOPLEIDING IN FRANKRIJK.

Onlangs is in Frankrijk een wet afgekondigd, waarbij in den loop van dit jaar een nieuwe organisatie der onderwijzersopleiding in werking treedt. Zooals men lezen zal, is de noodzakelijke bezuiniging de hoofdeden van de wijziging. Het officiële communiqué luidt als volgt:

Des nécessités financières impérieuses ont posé entre autres problèmes celui de la réorganisation de nos institutions scolaires, en particulier, celle des écoles normales primaires.

La durée des études dans les écoles normales est actuellement de trois années. Pendant ces trois années, les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses suivent des cours d'enseignement général et sont en même temps initiés à leur future profession. A la fin de chaque année d'études, des séries d'épreuves dont l'ensemble constitue le brevet supérieur, contrôlent leur travail. Mais la préparation du brevet supérieur, qui est surtout un examen de culture générale, tient une trop grande place dans les légitimes préoccupations des élèves et ne leur permet pas de se consacrer suffisamment à l'apprentissage de leur métier.

D'autre part, les épreuves du concours d'admission à l'école normale sont communes avec les épreuves des examens du brevet élémentaire et du brevet d'enseignement primaire supérieur; elles ne permettent pas toujours d'apprécier les qualités et les aptitudes nécessaires aux élèves-maîtres, futurs instituteurs et institutrices. En outre, cette communauté des épreuves n'attire guère vers l'école normale que les candidats élèves des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires.

Il a paru possible de procéder à une nouvelle organisation des écoles normales primaires avec scolarité réduite de trois à deux ans. Cette

réduction, qui entraînera une économie pour le budget de l'Etat, a pour conséquences nécessaires une modification des conditions de recrutement des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses et une réforme de l'enseignement donné dans les écoles normales.

Le Conseil supérieur de l'instruction publique sera appelé à statuer sur les modalités de cette organisation dont voici les principales caractéristiques :

Le concours d'admission sera ouvert aux candidats âgés de 18 ans au 31 décembre de l'année du concours, et pourvus soit du brevet supérieur, soit du baccalauréat, soit du diplôme complémentaire d'études secondaires. L'école normale serait, ainsi, ouverte aux élèves des lycées et collèges comme aux élèves de l'enseignement primaire supérieur.

Il ne saurait être question d'ajouter aux titres de capacité exigés par la loi pour exercer les fonctions d'instituteur d'autres titres. Mais il importe de permettre l'accès de ces fonctions à tous les jeunes gens qui ont reçu un enseignement du second degré autre que l'enseignement secondaire ou primaire supérieur (écoles nationales professionnelles, écoles pratiques de commerce et d'industrie, écoles nationales d'agriculture, etc.) et de les admettre au concours d'entrée à l'école normale. A cet effet, il sera organisé, au terme de leurs études spécialisées, un régime spécial de préparation, qui leur permettra, en une année, de se présenter au brevet supérieur, au baccalauréat ou au diplôme complémentaire d'études secondaires, en leur accordant, le cas échéant, pour ces examens, la dispense des épreuves auxquelles ils ont satisfait pour obtenir les diplômes du second degré qu'ils possèdent.

De cette façon, tous les candidats au concours d'entrée seront dans des conditions sensiblement égales pour faire valoir leurs aptitudes aux fonctions d'instituteur.

Les études préparant au brevet supérieur seront réduites de trois à deux ans et le programme de l'examen sera allégé de toutes les épreuves proprement pédagogiques.

Les études à l'école normale seront plus spécialement professionnelles et cette préparation professionnelle occupera deux années seulement, pendant lesquelles les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses recevront, en même temps que des compléments de culture générale orientés vers la profession d'instituteur, une formation théorique et pratique adaptée aux réalités de l'école primaire élémentaire: c'est ainsi qu'une juste place sera assurée, pour les futurs instituteurs, à l'enseignement agricole et au travail manuel, pour les futures institutrices, aux arts ménagers, à l'hygiène et à la puériculture; les uns et les autres seront préparés par des cours sur la législation rurale et sur l'organisation communale à la mission qu'ils peuvent être appelés à exercer auprès des populations au milieu desquelles ils vivront, et, en particulier, en qualité de secrétaire de maire. Enfin la moitié environ du temps de leur scolarité obligatoire sera réservée à leur formation proprement professionnelle, par un contact étroit avec des élèves et des maîtres dans les classes des écoles d'application. Ainsi, ils auront la possibilité de remplir leur rôle social dans tous les milieux et dans tous les postes où ils seront appelés à exercer leurs fonctions.

P. A. D.

CHARLOTTE BÜHLER OVER DE ONTWIKKELING
DER KINDERPSYCHOLOGIE.

Tijdens haar verblijf hier te land is prof. Charlotte Bühler voor de N. R. C. geïnterviewd. Ze verklaarde o. a.:

„In Europa is niet bepaald een bloei in de kinderpsychologie waar te nemen. Integendeel! Nu wat uit Duitschland komt zooveel minder interessant is dan vroeger, en nu andere landen nog niet op een dergelijke bloeiende kinderpsychologie, als in Duitschland heeft bestaan, kunnen bogen, is de verdere ontwikkeling in Europa op dit gebied zelfs zeer in gevaar gekomen. Belangrijk zijn alleen nog het instituut van Piaget in Genève en het Wiener Institut. Verder is de situatie als volgt: aan den eenen kant is Duitschland, waar niets en zeker niets van beteekenis wordt gepraesteed, en aan den anderen kant de landen, die deels zich pas korten tijd met de kinderpsychologie bezig houden (zoals Engeland en Scandinavië) en deels zich al altijd voor kinderpsychologie geïnteresseerd hadden, zoals Nederland, Polen en Zwitserland. Maar deze landen werken niet op die wijze samen als wel wenschelijk ware. Het groote werk op dit gebied moeten wij echter verwachten van Amerika. Vooral op mijn tweede reis daarheen heb ik kunnen zien, hoe geweldig daar de kinderpsychologische instellingen ingericht en uitgerust zijn en volgens welk een vast en scherp omljnd programma daar gewerkt wordt.

Na de overwinning der eerste primitieve en mechanistische stadia beginnen de Amerikanen iets heel bijzonders te praestieren. Ik noem o. a. de instituten van Iowa-City en van Stoddard, die zoo geweldig uitgerust zijn en over zulke eminente medewerkers beschikken, dat zij het bekende instituut van Gesell welhaast overvleugelen. Belangrijk is ook, dat in Amerika de tendenz bestaat zuiver wetenschappelijk onderzoek met meer practische problemen te verbinden, zoowel wat de ontwikkelingspsychologie als wat de karakterologie betreft. Wel is waar is men in Amerika ideeën-armer dan wij en bekijkt men de problemen ook primitiever. Maar men werkt er hard en gaat er ook hard vooruit. Alles wijst er helaas op, dat indien er niet in Europa meer samenwerking komt, de leidende positie aan Amerika overgaat.”

P. A. D.

VLAAMSCH E PHILOLOGEN CONGRESSEN.

Op 17, 18 en 19 April a.s. worden te Gent Vlaamsche Philologen congressen gehouden, samen met de andere Vlaamsche Wetenschappelijke Congressen.

Van de afdeeling *Opvoedkunde* is Prof. Dr. Jan Gessler te Leuven, Geldenaaksche Vest 84, voorzitter, bij wien nadere inlichtingen zijn te verkrijgen.

HET WERK VAN HET NUTSSEMINARIUM IN DE JAREN 1926—1936

DOOR

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM.

(Mededeling No. 30 van het Nutsseminarium voor Paedagogiek
aan de Universiteit van Amsterdam).

II.

§ 4. De jaren 1930—1933. Het nieuwe inzicht in het wezen van intelligentie en zijn consequenties.

Mededeling 16, waarvan ik het begin boven (p. 23) aanhaalde, is in twee stukken met een tussenpoos van niet minder dan een jaar verschenen. Die onderbreking is de enige van deze aard in onze reeks; zij had haar goede grond in de omstandigheden, die ik boven reeds ter sprake bracht. Wie de beide helften met elkaar vergelijkt, zal getroffen worden door een duidelijk verschil van houding. In de eerste helft niets dan terreinverkennen, het zoeken van enig houvast; in de tweede de zekerheid dat men de sleutel voor een rijk en voor de praktijk vruchtbaar veld van onderzoek thans gevonden heeft. En deze overtuiging is in de sedert verlopen jaren slechts versterkt, niet ondanks maar juist door alle kritische overdenking en experimentele toetsing ervan. Immers wat zes jaar geleden nog alleen door laboratoriumexperimenten en waarnemingen aan psychologisch geschoolde proefpersonen scheen geschraagd te worden is thans midden in de actuele onderwijspraktijk gebracht. Ik meen mij niet aan overschatting van ons werk schuldig te maken, als ik zijn betekenis aldus omschrijf.

Wanneer ik thans weer mijn collegeaantekeningen van die eerste didaktiekcursus 29/30 doorblader, verlevendigt zich telkens weer mijn eerste indruk: Wat is er een prachtig, baanbrekend werk gedaan door al die onderzoekers, die in de laatste kwart eeuw de psychologie van het denken hebben gegrondvest; maar wat is dit alles nog kunstmatig en wat is het ver van de levens- en schoolpraktijk blijven staan. Van de beide takken der psychologie, die zich gelijktijdig en onafhankelijk van elkaar — op zichzelf reeds een hoogst merkwaardig verschijnsel — met het intellect bezig hielden, is

de denkpsychologie van het juiste doel even ver ter ene zijde gaan afwijken als de testpsychologie ter andere. Terwijl de eerste zozeer gericht was op een juiste fenomenologie en theorie van het denkproces, dat zij zich om praktische toepassingen niet bekommerde, was de andere zó rechtstreeks op de praktijk gericht, dat zij zich geen tijd en moeite getroostte om een behoorlijke theorie uit te werken. En zonder behoorlijke theorie verliest elke experimentele werkwijze zich al snel — gelijk Martha Muchow zo juist had opgemerkt — „in öder statistischer Arbeit und im blossen geistlosen Schematismus.“

Het ligt natuurlijk ver buiten het bestek van deze bladzijden, de vele zigzaglijnen van het denkpsychologische onderzoek der laatste kwarteeuw in details te beschrijven. Daarvoor zou een dik boek nodig zijn. En het zou buiten ons onderwerp vallen, dat zich immers niet verder dan het werk van het Nutsseminarium uitstrekt. Ik kan mij dus hier bepalen tot een uiteenzetting van de uitkomst: de nieuwe opvatting van theoretische intelligentie, en ik ga daarbij, getrouw aan het in § 1 aangegeven voornemen, weer retrospectief te werk, d. w. z. ik beschrijf wat ik bedoel zo kort mogelijk van het standpunt, waarop ik thans sta, en ga alleen ter nadere illustratie op onderweg gebleken moeilijkheden of tegenwerpingen in.

Tracht ik dan nu die theoretische intelligentie zo goed mogelijk te omschrijven dan moet ik dat aldus doen: Theoretische intelligentie is het vermogen om met behulp van de in de loop der eeuwen door menselijke kultuur gevonden doeltreffende schema's en abstracties zich naar eigen wens of volgens opdracht in telkens nieuwe aanschouwelijke situaties te bewegen.

Al kan de volle betekenis van deze omschrijving alleen worden beoordeeld door wie zelf denkpsychologisch is geschoold, enkele punten zullen iederen lezer aanstonds opvallen. In de eerste plaats dit. Deze intelligentie is niet een aanleg, die men heeft of niet heeft als een constante factor (genotype, intelligentiequotiënt) of die zich op zijn hoogst door innerlijke rijpingsprocessen ontwikkeld heeft (intelligentieleeftijd der testpsychologen, ontwikkelingsstadium van Piaget). Zij is geen zuiver *biologische* categorie, en kan daarom ook niet, in tegenstelling met genotype, door fenotype omschreven worden. „Met behulp van de in de loop der eeuwen door menselijke kultuur gevonden doeltreffende schema's en abstracties“, daarop valt de nadruk. Dat betekent

dat alle werkelijke en werkende — dus niet slechts *in-potentie* aanwezige — theoretische intelligentie opzettelijke cultuur-overdracht, dus *onderwijs* veronderstelt. Zij is dus nadrukkelijk *niet* das Unerlernbare, waarvan Stern (zie boven p. 11) spreekt; zij is alleen daar — en kan dus ook alleen daar bepaald worden — waar haar drager voldoende gelegenheid heeft gehad zich die denkmiddelen eigen te maken; het is absurd te verwachten dat hij in een kort mensenleven spontaan de uitkomsten zou kunnen ontdekken, waaraan de gezamenlijke arbeid der mensheid duizenden jaren heeft gewerkt. Dat betekent natuurlijk niet, dat deze omschrijving de factor „aanleg” zou miskennen of zelfs loochenen en dus de geest als een tabula rasa zou aanzien, die men door „aanbrengen” van abstracte ordeningsmiddelen nu ook tot elke intelligentie-prestatie zou kunnen inrichten. Integendeel, *twee* niet op elkaar reduceerbare gegevens zijn noodzakelijk: de beschikking over de hulpmiddelen en het oorspronkelijk vermogen om ze te hanteren, of wil men om ze zich eigen te maken. (Die laatste uitdrukkingen zijn niet verschillend, want het „eigen maken” is reeds een hanteren, zoals de „beschikking” ook nooit een statisch „weten”, maar altijd een dynamisch „kunnen” is). Verschil in aanleg betekent hier dus allereerst, dat de ene geest zich tot een abstractieniveau kan verheffen, waar voor den ander naar een zeer tekenende uitdrukking „het denken stilstaat.” Het kan, in de tweede plaats, betekenen verschil in aangetrokken worden wat betreft de soort dier aanschouwelijke gegevens, waarvan de abstractie bij voorkeur uitgaat. Ik druk mij wat die specifieke begaafdheid betreft, met opzet zeer vóórzichtig uit; ik meen nl. dat wij nog in 't geheel niet weten of zij als *aanlegsfactor* bestaat, terwijl wij daaromtrent ten opzichte der algemene intelligentie m.i. niet wel kunnen twijfelen.

De aanleg, die zelf een „blote mogelijkheid” is, is echter alleen herkenbaar als hij zich heeft kunnen vormen tot een werkelijkheid, en hij is alleen bepaalbaar dóórdat hij werkt. Daaruit vloeien eigenaardige moeilijkheden en vingerwijzingen voort voor de test-techniek. Allereerst, dat een geest, die *niet* de gelegenheid heeft gekregen om zich de voor hem assimileerbare hulpmiddelen voor het denken eigen te maken, in een metastabiele toestand verkeert en daardoor den toeschouwer aan allerlei verrassingen blootstelt. Want hij kan sommige dingen, om dan plotseling bij andere, voor de goed

toegeruste geest precies even eenvoudige, te kort te schieten. Zulk een metastabiele, want half-toegeruste, intelligentie maakt op den oppervlakkigen toeschouwer helemaal niet de indruk van iets „dat je hebt of niet hebt”, maar integendeel van „iets, dat je op het ene ogenblik hebt en op het volgende weer verliest.” Men heeft er een ernstig bezwaar tegen het rekenwerk van het Rapport-Bolkestein van gemaakt, dat het zulke toestanden aan het licht bracht. Dat is alleszins begrijpelijk; de ervaringen met het door ons aangeboden werktuig zijn voor de intelligentie-opvatting der oudere testpsychologie even gevaarlijk als die met het kijken door een verrekijker naar de Jupiter-manen voor de praecopernikaanse astronomie en die met het kijken door een microscoop naar een bacteriologisch praeparat voor een aanhanger der oudere ziektekunde. Men beweert, dat de tegenstanders van Galileï dan ook steevast weigerden dat diabolische werktuig te gebruiken en men heeft mij allerlei verhalen verteld van plattelandsheermeesters, die hetzelfde zouden gedaan hebben ten opzichte van het microscoop. Ik weet niet of het waar is, maar ik kan er mij best indenken; het is een hele emotie om een geliefde theorie onder de macht der feiten te zien bezwijken. En ik kan, wie zich daaraan niet wil blootstellen, dan ook geen andere raad geven, dan dit nieuwe instrument maar te laten rusten.

Niettemin blijven de feiten feiten. En het is nu eenmaal een feit, dat een metastabiele intelligentie voortdurend de meest verrassende dingen doet.... juist zo verrassend als Fokko, Leo en de overige testknappen en testdomme proefpersonen van Dr. Kuiper¹⁾. M. a. w. het selectie- en het didaktische probleem zijn niet meer afzonderlijke problemen. Alleen als wij ons overtuigen kunnen, dat een proefpersoon het voor hem assimileerbare onderwijs heeft gehad (en dus een stabiele intelligentie heeft) en hoe hij dientengevolge nieuw aangeboden gegevens *verwerkt*, kunnen wij met enig vertrouwen een prognose wagen, over wier omvang nog te spreken zal zijn.²⁾

Het verwerken van nieuw aangeboden kennis, daarop komt het natuurlijk aan; dat het reproduceren van vroegere concrete ervaring juist in die speciale concreetheid, dus ook het toe-

1) Zie boven p. 18.

2) Zie § 5.

passen van bepaalde loopjes juist op diezelfde gegevens waaraan die loopjes geoefend waren, *geen* intelligentie=maatstaf kan zijn, daarin had de oudere testpsychologie natuurlijk volkomen gelijk. In deze zin moeten wij natuurlijk tussen *kennis* en *intelligentie*=onderzoek blijven onderscheiden. Maar dat doet onze omschrijving dan ook juist, doordat zij als voorwaarde stelt het gebruik maken van schema's en abstracties, dus van algemene oriënteringsmiddelen, die op een geheel onafzienbaar veld van concrete bijzonderheden toepasselijk zijn. Dat iemand de weg van zijn huis naar zijn kantoor „wel kan dromen”, bewijst zijn intelligentie niet meer en niet minder dan dat een ander, die na jaren in een vreemde stad terugkomt waar hij eens is geweest, zich nog precies herinnert hoe hij van het station naar zijn toenmalig hotel moet lopen. En hetzelfde geldt ten opzichte van den schooljongen, die weet in welke omgeving Surhuisterveen ligt of uit het hoofd kan aangeven hoe laat men uit Roodeschool moet vertrekken om te twaalf uur in Amsterdam te zijn. Wie echter niet in staat is te leren om met behulp van een kaartje de weg te vinden in een stad of een land, waar hij nooit geweest is, of te leren met behulp van een spoorwegboekje, dat hij nooit vroeger gezien heeft, zijn reisroute in zulk een land te bepalen, heeft een bedenkelijk zwakke aanleg voor theoretische intelligentie. En wie blijkt wel met een kaartje van Amsterdam en Londen, maar niet met dat van Berlijn of Marseille te kunnen werken, toont een metastabiliteit, die bewijst dat hij het niet tot *inzicht* in het gebruik van een kaart heeft gebracht, en daardoor op dit gebied zichzelf en anderen telkens voor wonderlijke verrassingen zal plaats.

Het is duidelijk, dat hiermede tevens het hele probleem van „vormende waarde” en transfer in onze beschouwingen wordt betrokken. Transfer heeft daar plaats, waar hulpmiddelen van het denken, die aan bepaald aanschouwelijk materiaal zijn gewonnen, *met inzicht* overgebracht worden naar en toegepast worden op aanschouwelijk materiaal van schijnbaar zeer verschillend karakter. Hoe groter de spanningsmogelijkheid van dat verschil is, des te waardevoller is de beheersingsmogelijkheid die er door geboren wordt in de praktijk, maar des te verder zal dan ook de abstractie moeten gaan, die deze beheersing tot stand brengt en des te grooter worden de eisen aan de intellektuele aanleg, die in staat moet stellen deze abstractie=hoogte te bereiken. Dat transfer

alleen *opzettelijk* mogelijk is, en niet of slechts zeer gebrekkig wordt bereikt (en dus weer tot allerlei metastabiliteitsverschijnselen aanleiding geeft) waar zij aan spontaan reageren of toeval wordt overgelaten, ligt reeds opgesloten in de zoëven geursiveerde woorden: met inzicht.

Daarmede is tevens reeds gezegd, waarom wij ons in Mededeling 24 en in de boven (p. 34) gegeven omschrijving beperkt hebben tot *theoretische* intelligentie. De heer Diels heeft gevraagd,¹⁾ of de door de schrijvers van Mededeling 24 opgeworpen scheiding tussen practische en theoretische intelligentie wel houdbaar is, wanneer wij toch met theoretische intelligentie iets bedoelen, dat juist voor de practijk van het leven van groot belang is. Laat mij er allereerst op mogen wijzen, dat die onderscheiding, zomin als de namen van ons afkomstig zijn; beide zijn overgenomen uit de oudere testpsychologie. Ik weet niet, of Otto Lipmann in zijn artikel van 1918,²⁾ *Über Begriff und Erforschung der „natürlichen“ Intelligenz* de eerste is, die haar heeft gemaakt. Maar in elk geval is ze daar reeds te vinden geheel in de door ons bedoelde zin. Sprekend is daarbij in 't bijzonder deze zin met zijn vooruitziende restrictie: „Zweifellos kommt es bei fast allen Intelligenzprüfungen, die zu praktischen Zwecken unternommen werden — vielleicht sind nur diejenigen auszunehmen, die dem „Aufstieg der Begabten“ zugrunde zu legen sind — insbesondere bei allen psychiatrischen, nicht so sehr auf die „wissenschaftliche“ wie auf die „praktische“ Intelligenz an, und so erhebt sich die Forderung, die üblichen Intelligenzprüfungsmethoden durch lebensnähere zu ergänzen.“ Ziet men nu in de omvangrijke lijst, die Lipmann opstelt, na, wat hij bedoelt, dan blijkt hij zich geheel geïnspireerd te hebben op Köhlers Intelligenzprüfungen an Anthropoiden. D. w. z. hij laat niet „geestelijke“ hulpmiddelen, schema's en abstracties, met hun algemeen-representeerend karakter gebruiken, maar echte, massief-concrete, lichamelijke werktuigen, zoals touwen, stokken, kisten enz. die — *zonder dat de proefpersoon rekenschap behoeft te geven van haar gebruikswijze* — een bepaald doel helpen bereiken, waarin dat doel, evenals in dierproeven, ook weer niet door een verbale opdracht, maar door een instinctief „gedrevenworden“ kan worden gesteld. In zijn verdere onder-

1) Paed. St., Oct. '35, p. 249.

2) Zsch. f. angew. Psych., 13, p. 192—201.

zoekingen, samen met Hellmuth Bogen, neergelegd in Naive Physik, ¹⁾ heeft Lipmann deze gedachte verder uitgewerkt. Hij heeft laten zien, dat dit doeltreffend gebruik maken van concrete werktuigen, de Fähigkeit zu intelligentem Handeln heel los verbonden is met wat hij noemt gnostische Intelligenz — een term, die Stern dan in 1928 van hem heeft overgenomen en die wij door theoretische intelligentie hebben vertaald.

Lipmann en Bogen laten de discrepantie tussen „intelligentem physischen Handeln” en „gnostischer Intelligenz” o. a. zien door het zeer doeltreffende werktuiggebruik van sommige achterlijke proefpersonen, die hier verre uitsteken boven sommige andere proefpersonen, in logisch opzicht zeer begaafd, maar die „de handen verkeerd staan.” Men mag daaruit echter niet afleiden, dat „handigheid” een vermoeden van „achterlijkheid” zou rechtvaardigen! Evenmin mag men uit het feit, dat men een groot kunstenaar en waarschijnlijk ook een groot staatsman, in elk geval een machtig volksleider kan worden met betrekkelijk geringe theoretische intelligentie, de conclusie trekken of dat dit beroepen voor achterlijken zijn of dat die theoretische intelligentie er dan blijkbaar voor de levenspraktijk niet erg op aan komt. Het schijnt mij, in tegenstelling met wat de heer Diels op p. 249 t. a. p. zegt ²⁾ heel duidelijk, dat men voor sommige levensterreinen — en ik meen, dat juist de genoemde daartoe behoren — ook *te veel* en vooral *te abstract* kan denken. Dat remt de aesthetisch-intuïtieve zekerheid van den kunstenaar en de besluitvaardigheid en het suggestief vermogen van den volksleider.

Iets van die aard heeft reeds Frederik de Grote beseft, toen hij aan den groten filosoof der Verlichting, Wolff, schreef: „Es kommt den Philosophen zu, Lehrer der Welt und Leiter der Fürsten zu sein. Sie müssen consequent denken und uns kommt es zu, consequent zu handeln. Sie müssen erfinden, wir ausführen.” Ik ben er zeker van dat hierin veel meer reële mensenkennis schuilt, dan in Plato's veel geciteerd woord, dat de wereld eerst goed bestuurd zal zijn als koningen filosofen of filosofen koningen worden; ik ben integendeel

¹⁾ Leipzig, 1923.

²⁾ „Men kan moeilijk tegenwerpen, dat in al deze levensgebieden niet *gedacht* behoeft te worden.”

overtuigd, dat hier echte aanleg~~s~~ en bestemmings~~s~~verschillen liggen.

Maar ik zei zoëven „iets van die aard.” Want het verschil dat de Pruisische koning aangeeft omvat meer dan dat tussen theoretische en practische intelligentie. „Erfinden” is iets anders, dan wat wij door voldoende theoretische intelligentie gewaarborgd achten. Creatieve intelligentie en a fortiori scheppend genie op het gebied der wetenschap, d.w.z. iets of veel toevoegen aan de schat van hulpmiddelen van het denken, die de mensheid in haar historie heeft vergaderd, is iets anders dan die hulpmiddelen te gebruiken voor de doeleinden, waarvoor ze zijn gevonden. Alleen het laatste is opgenomen in de omschrijving, boven gegeven van theoretische intelligentie. Het andere, het zelf scheppen, is opzettelijk buiten de omschrijving gehouden, want ik vermoed dat het niet-leerbaar en zelfs nauwelijks voor prognose vatbaar is. In elk geval ligt hier niet de taak van ons Voorbereidend Hoger en zelfs niet van ons Hoger Onderwijs. Maar wel is juist de behoorlijke — d.w.z. met de bestaande potentie overeenstemmende — *vorming* der theoretische intelligentie hoofddoel van alle „algemeen vormend” onderwijs, van de Lagere school tot en met de Universiteit. En daarom ook is doeltreffende schifting een van de hoofdvoorwaarden van hun goed functioneren.

Gelukkig is die voorwaarde met goede benadering vervulbaar, juist omdat het peil van theoretische intelligentie — mits aan een geest niet in metastabiele, maar in stabiele vorm — in belangrijke mate objectief bepaalbaar, dus „testeerbaar” is. Men heeft mij ook gevraagd aan te geven, waarin toch het verschil tussen testeerbare en niet-testeerbare intelligentie bestaat. Gedeeltelijk is dat zoëven aangegeven. Een metastabiele geest is slechts met grote vergissingskansen testeerbaar; natuurlijk des te beter naarmate zijn onevenwichtigheden beter door kwalitatieve foutenanalyse worden blootgelegd. Maar dit is geenszins de enige uitzondering, resp. belemmering. Creatieve en aesthetische qualiteiten, misschien in de wortel onderling verwant, zijn althans naar ons huidig inzicht niet testeerbaar, omdat de ermede bereikte prestaties niet analyseerbaar zijn, maar alleen door een intuïtief waardeoordeel worden getroffen. Hier geldt juist Ballards bezwaar over de opstelwaardering¹⁾; daarop heeft ook betrekking,

¹⁾ Zie boven p. 16.

wat op p. 39 en 42 van Med. 24 over de examenopgaven van de C. E. E. B. wordt gezegd. Zeker is het dat bij de echte prestaties der *theoretische* intelligentie — die immers juist op *bewijsbare* waarheid is gericht — het ideaal van objectiviteit zeer veel dichter benaderbaar is dan elders, al zou ik niet graag de taak op mij nemen den heer Diels¹⁾ (of mijzelf) de onjuistheid van zijn stelling te bewijzen „dat het subjectieve element niet (geheel) uit te bannen is.”¹⁾

En nu is juist — gelijk ik reeds zeide — de vorming dier theoretische intelligentie het hoofddoel (en dies de schifting op deze grondslag voorwaarde) van het algemeen vormend onderwijs. Het hoofddoel; ik beweer daarmee niet, dat het nodig of ook maar wenselijk zou zijn, dat onze scholen van „algemeen-vormend” onderwijs zich daartoe uitsluitend bepalen. Er zijn andere dingen in de vorming van den harmonischen mens, die even belangrijk, misschien nog belangrijker zijn; ik denk aan lichamelijke, aesthetische, godsdienstige vorming. Maar het zou een wijziging in de gehele maatschappelijke structuur vereisen om die momenten doorslaggevend te maken voor het slagen op de school.²⁾ Discussie op dit punt houd ik dus voorshands voor onvruchtbaar. Maar aanvaardt men dit karakter van ons algemeen-vormend onderwijs, dan moet men er m. i. ook de consequentie uit trekken, dat theoretische en niet aesthetische qualiteiten de doorslag moeten geven bij toelating en verdere beoordeling. Daarmede kom ik weer op het gebied der opstelquaestie, waarover ik in de volgende § nog zal moeten spreken.

Ik meen met het voorgaande mij van de taak te hebben gekweten om onze opvatting over „theoretische intelligentie” te verduidelijken en tegenover geopperde bedenkingen te verdedigen. Ik kan nu iets korter zijn over de weg, waarlangs zij werd verkregen. Daarbij dien ik allereerst een onverwacht en onmisbaar bondgenoot en medewerker te noemen. In het najaar van 1930 werden wij verrast door een bijdrage van den gemeentelijken inspecteur van het L. O. te Utrecht voor onze Mededelingen.³⁾ Zij toonde zijn grote belangstelling voor het taalonderwijs en gaf een verslag van zijn pogingen om hier

¹⁾ l. c. p. 251.

²⁾ Men zou hier m. i. wellicht een uitzondering mogen maken voor de middelbare meisjes-school; maar dit punt moet ik laten rusten.

³⁾ Mededeling 17, verschenen in 1931.

objectieve beoordelingsmaatstaven te vinden. Nu heeft al het voorafgaande, speciaal wat reeds over stil~~le~~zen en zoëven over het verschil tussen handelings~~en~~intelligentie (non~~en~~verbale intelligentie) en theoretische intelligentie (intelligentie met het woord als belangrijkste werktuig) is gezegd, naar ik hoop voldoende duidelijk gemaakt, dat voor ons werk „taalonder~~en~~wijs” en zijn verbetering in het middelpunt der aandacht moest komen te staan en al het andere van uit dit oogpunt moest worden bekeken. Er ontwikkelde zich dan ook al spoedig een zeer nauwe samenwerking, die te vruchtbaarder kon zijn, omdat B. en W. van Utrecht met wijd~~en~~vooruitziende blik hun inspecteur opdroegen een belangrijk deel van zijn tijd in dienst van dit onderzoek te stellen. Daardoor werd ons niet alleen een zeer rijk arbeidsveld geopend, wij kregen tegelijker~~en~~tijd een medewerker ter beschikking, zonder wien wij de omvangrijke arbeid nooit zouden hebben volbracht, die nu werd opgezet. Med. 23 is de eerste vrucht daarvan geweest; ik ga er aanstonds uitvoeriger op in.

Eerst moet ik echter nog vermelden een ander arbeidsveld, dat weliswaar niet zo intensief kon worden bewerkt, maar dat van zeer grote waarde is geweest voor het herkennen van de *betekenis* der opdracht voor intellectuele prestaties. Op mijn derde¹⁾ didaktiek~~en~~college was ik weer tot de denk~~en~~psychologische experimenten teruggekeerd. Een aantal proeven met de medewerkers aan dit college — waarvan de uitkomsten in Med. 22 zijn beschreven — toonden duidelijk aan, dat de gangbare mening over de „denktypen”, zoals ze bijv. ook in het werk van Jaensch en zijn leerlingen is neergelegd, gewijzigd moet worden. Dezelfde proefpersoon kan, al naar de opdracht en de dientengevolge aangenomen denk~~en~~houding, op zeer verschillende wijze en in zeer verschillende niveaus zich denkend bewegen. Eigenlijk is „denkend bewegen” een pleonasme; als ten gevolge van gebrek aan zinvolle en aan~~en~~vaarde opdracht het denken stil staat, is er geen denken meer. Maar het is nu juist de eigenaardigheid der geschoolde intelli~~en~~gentie, dat zij zich al naar de behoefte der aanvaarde opdracht

¹⁾ Het tweede, in de cursus 30/31, was eigenlijk geheel gewijd geweest aan de doordenking van de mathematische grondslagen van cor~~en~~relatie~~en~~ en waarschijnlijkheidsrekening en hun toepassingen, in verband daarmee ook aan een kritiek van Spearmans uitkomsten; helaas heeft het mij aan tijd ontbroken om haar rijp te maken voor publicatie in onze Mededelingen.

zowel naar en door hoge abstractie-niveaux, als door schema-lagere en zuiver aanschouwelijk-concrete herinneringen of waarnemingen beweegt. Ten opzichte van het kinderlijk denken rezen daaruit aanstonds twee problemen. Hoe vormen zich die hogere, meer abstracte lagen in het kinderlijk denken? En: welke betekenis heeft de opdracht voor het *kinderlijk* denken? De eerste vraag kan beantwoord worden met behulp van de techniek, die Kreezer and Dallenbach in hun mooie artikel in *The American Journal of Psychology*¹⁾ omtrent het *doorbreken van inzicht* hebben ontwikkeld. Alweer moet ik mij voor het bestek van dit artikel het genoegen ontzeggen uitvoerig te beschrijven waarin hun werk — door de Gestalt-psychologie gesuggereerd — zich onderscheidde van de mij reeds vroeger bekende onderzoekingen over *Begriffsbildung* uit de Würzburger school, bijv. die van de leerlingen van Ach, maar ook van Bühler en Lindworsky. Voor hem, die enigszins op dit gebied thuis is, wil ik alleen opmerken, dat bijv. Ach onder de nawerking van de oude geheugen-onderzoekingen uit de 19e eeuw werkte met zinloze namen voor een synthese van zinvolle qualiteiten. Anderen (Simoneit, Fischer) probeerden het met namen van bekendheidsqualiteit voor aanvankelijk geheel onbekende en dus zinloze voorwerpen. Al moge het achteraf ook nog zo simpel schijnen, Kreezer and Dallenberg waren bij mijn weten de eersten, die experimenteel nagingen hoe zinvol woordmateriaal geordend en samengevat wordt tot een abstractie onder een naam, die in een taal van bekendheidsqualiteit reeds vertrouwd was geworden, maar nog niet in zijn abstraherende en generaliserende betekenis was doorzien. Dat kon uit de aard der zaak het best juist bij normale kinderen worden onderzocht. En zo hadden de genoemde onderzoekers dan ook het doorbreken van dit inzicht in de betekenis van *opposition*, tegendeel-van, nagegaan. Op 3 Feb. '32 besprak ik die proef op college; reeds op 8 Febr. kon een der hoorders, Mej. A. C. v. d. Tuin, mij berichten, dat ze de uitkomst in haar Montessori-groep geverifieerd en volledig bevestigd had gevonden. Wij gingen toen aanstonds over tot een breder onderzoek, dat zich ook is gaan uitstrekken over het formeel-logisch denken van kinderen, waarover Med. 26 verslag heeft uitgebracht. Niet alleen de alles-beheersende betekenis van de *opdracht*, maar

¹⁾ Deel 41 (1929) p. 432—41.

vooral ook de moeilijkheden voor het kind, gelegen in onze volwassenen=*bedoelingen* met die opdracht — omdat wij die bedoelingen altijd heel onvolledig uitdrukken en verzwijgen wat voor ons „vanzelfsprekend”, maar voor het kind allermint duidelijk is — traden daarbij zeer helder aan het licht.

Waarschijnlijk zou dat aanmerkelijk minder het geval zijn geweest, wanneer niet door gelijktijdige onderzoeken van den heer A. F. A. van Makkelenberg juist op dit onderwerp onze volle aandacht was gericht geweest. Als hoorder van het didaktiek=*college* had hij de taak op zich genomen een stel van tests te ontwerpen, die in nauwkeurige individuele bespreking met elk der kleine proefpersonen zouden worden doorgewerkt. Zijn lijstje van 20 opdrachten zag er als volgt uit:

1. Schrijf je achternaam op de bovenste lijn aan de linker=*kant* en zet er een kruisje achter.
2. Schrijf daaronder, dus op de volgende lijn, waar je woont, maar laat het huisnummer weg.
3. Schrijf daarachter hoeveel 6×3 is.
4. Schrijf daaronder hoe oud je over een jaar bent.
5. Schrijf daaronder in welke klasse je zat, voordat je in deze klasse was.
6. Schrijf op de volgende regel de hoofdstad van Nederland, maar laat op één na de laatste letter weg.
7. Schrijf op de volgende regel welke dag van de week het overmorgen is, maar laat de eerste letter weg.
8. Zet achter die naam een klein vierkantje, daaromheen een cirkeltje en daaromheen een driehoekje.
9. Schrijf op de volgende regel welke dag van de week het gisteren was en zet twee streepjes onder de laatste lettergreep.
10. Teeken op de volgende lijn een streep tot de helft van het blad papier.
11. Op de volgende regel schrijf je op hoe oud je bent. Zet daar een driehoekje achter, daaromheen een vierkantje en daaromheen een cirkeltje.
12. Schrijf daaronder naast elkaar 3 woorden, die met een *b* beginnen en daaronder naast elkaar 3 woorden, die met een *d* beginnen en op een *n* eindigen.
13. Teeken op de volgende lijn een kringetje en zet daarin het aantal woorden, dat je zoo juist moest bedenken.
14. Schrijf daaronder het woord „straatklinker” en onder=*streep* de 3e, 6e, 9e en 12e letter.

15. Schrijf daarnaast het woord „kachelpijp” en zet onder de 2e, 4e, 6e en 8e letter een kruisje.
16. Schrijf nu de getallen van 100—120 op en zet onder de even getallen tot en met 110 een streepje en onder de oneven getallen boven 110 een kruisje.
17. Teeken op de volgende regel een lijn, die begint op de helft van het blad papier.
18. Schrijf daaronder een getal op, dat grooter is dan 12, maar kleiner dan de helft van 50.
19. Schrijf op de volgende regel aan de rechterkant je voornaam en zet daar twee streepjes boven.
20. Schrijf een getal op, dat kleiner is dan 38, maar grooter dan 83.

Men ziet, dat wij — zoals trouwens ook bij het formele-logica-onderzoek — nog rijkelijk ver in de kunstmatige laboratorium-houding van de oorspronkelijke denkpsychologie stonden. Daarnaast had de heer van Makkelenberg een massa test-materiaal met plaatjes voor kleur- en vorm-abstractie bijeengebracht, die ik hier niet kan reproduceren.

Ik ben zeer dankbaar aan al deze proeven zelf te hebben deelgenomen. Ik heb er ontzaglijk veel van geleerd, vooral over de moeilijkheden, die wij volwassenen in onze onwetendheid — en misschien ook in onze hooghartigheid — aan de ontplooiing van het kinderlijk intellect in de weg leggen, door altijd maar te vooronderstellen, dat „het kind het mis” heeft, terwijl de „fouten” vermoedelijk in de meerderheid der gevallen daaraan liggen, dat wij ons dubbelzinnig en voor het kind onduidelijk hebben uitgedrukt. Ik zeg „vermoedelijk in de meerderheid der gevallen”, omdat wie zich ondubbelzinnig uitdrukt al spoedig merkt, of een kind nog niet aan de sprong-mutatie toe is, die hij beoogt, en dus ook de poging opgeeft om het kind daartoe te brengen. Maar wij kunnen natuurlijk elk kind een willekeurig groot aantal fouten laten maken door het telkens weer voor een soortgelijke opgave te plaatsen, die het verkeerd beantwoordt, zonder dat wij het tot het inzicht brengen, waarom zijn antwoord fout is.¹⁾

De inzichten, in de proeven met mej. v. d. Tuin en den heer Van Makkelenberg verkregen, kwamen nu juist op tijd om te

¹⁾ Verg. het reken-voorbeeld van Waterink, aangehaald in Med. 29. p. 5. [Het Nijverheidsonderwijs voor Meisjes, 1 Jan. '36, p. 19.]

helpen bij de uitwerking van het omvangrijke onderzoek, te Utrecht opgezet. Ik heb zoëven reeds gezegd, dat dit allereerst ten doel had de uitvoerbaarheid van de denkbeelden, door Van Veen over het stil²lezen ontwikkeld, nader te toetsen. Een ding bleek al dadelijk: de invuloefening met de tekst er bij — en anders verricht men geen intelligentie^s, maar een geheugen^sonderzoek —, waarbij men niets anders behoefde te doen dan de tekst te volgen, bleek veel te gemakkelijk voor de kinderen van een zesde of zevende klas. De kinderen konden er niets meer van leren, ze kon dus ook niet dienen om hun opnemings^s en verwerkingsvermogen te toetsen. De invultest, zoals Van Veen die oorspronkelijk had gedacht, heeft dus alleen op aanmerkelijk lager niveau betekenis (Med. 23 p 68) maar is daar dan ook zeer goed bruikbaar.¹⁾ Ook de beantwoording van vragen, waarbij alleen in de tekst het antwoord behoeft opgemerkt te worden, en het aantekenen op een kaartje van een route, die door nauwkeurig lezen uit de tekst afgelezen kon worden, bleek nauwelijks meer moeilijkheden te bieden voor normale kinderen in de hoogste klassen der L.S. Voor die kinderen is dit werk dus didactisch en diagnostisch te gemakkelijk. (Med. 23, Hoofdstuk III, § 1, 3, 4). Maar een geheel andere uitslag kregen wij, toen aan dezelfde kinderen werd opgedragen, zelfstandig in een schema^stekening te brengen wat in de voor hen liggende tekst in woorden werd beschreven (t.a.p. § 2) of uit de voor hen liggende tekst de hoofdpunten aan te tekenen en dan aan de hand van deze zelf uitgezochte gegevens later, zonder tekst naast zich, het beloop van het oorspronkelijke verhaal weer op te bouwen (t.a.p. § 6 en 7). Hier blijkt de taak voor zeer veel leerlingen te moeilijk; dat kan zijn, omdat ze aan de grens van hun capaciteiten zijn gekomen, het is ook mogelijk dat een veranderde didaktiek ze nog belangrijk verder kan helpen; in elk geval staan we hier dus èn uit didactisch èn uit diagnostisch en prognostisch oogpunt voor zeer belangrijke beslissingen.

Dat wil natuurlijk in 't geheel niet zeggen, dat het in de laatstgenoemde paragrafen van Med. 23 genoemde werk nu in de vorm moest blijven, waarin een eerste proefneming het had gebracht. Integendeel moest gebruik gemaakt worden van de vingerwijzingen ter verbetering, die het gebruik ervan had opgeleverd. Allereerst was gebleken, dat de sprong uit

¹⁾ Zie de eerste deeltjes van Van der Blink's Serie Stil²Lezen.

de gebondenheid van de eerste werkstukken naar de zelfstandige bewerking van het „verslag-opstel” te groot was; hier moest hulp worden geboden. En dat kon geschieden door de aandacht met nadruk te vestigen op de „knooppunten van het opstel”, op de „wissels”, waardoor vaak „zoo argeloos heengereden” werd.¹⁾ Daartoe moesten de vragen, die in de meeste werkstukken van Med. 23 zuivere oriënteringsvragen waren geweest, uitgewerkt worden in de richting, die vraag 1 en vraag 10 bij Een Eendenkooi (Med. 23, p. 91 en 92) aangaven.

In de tweede plaats had het onderzoek, in Med. 23 beschreven, met grote duidelijkheid bevestigd, wat de onderzoekingen met mej. Van der Tuin en den heer Van Makkelenberg aan het licht hadden gebracht: Er liggen zo grote verschillen tussen volwassenentaal en kindertaal, dat de uitkomsten van schriftelijk werk alleen voor schoolvorderingen-tests — waar het gaat om gemechaniseerde en dus ondubbelzinnig vastgelegde kennis — altijd voldoende nauwkeurige beoordeling toelaten. Daarentegen eist een intelligentie-beoordeling in zeer vele gevallen een aanvullend mondeling onderzoek.

En hier rees nu een derde probleem: dat van de beoordelingsmaatstaven en de samenvatting van de beoordeling in één definitieve uitkomst. Med. 23 had door de paragrafen over de „Dynamisering van de waardeering van het werk” en „Tweeërlei waardeeringsschaal” laten zien, dat hier nog allerlei niet volledig opgeloste moeilijkheden lagen; zij had tevens de onjuistheid aangetoond van de opvatting, dat het vermogen om kinderlijke prestaties juist te beoordelen een gave is, die vanzelf komt met het ambt, of die zonder meer uit routine wordt geboren. Zeer geroutineerde practici, met meer dan een kwart eeuw praktijk bleken op dit gebied nog heel wat te kunnen en te moeten leren. Daarom kon Mededeling 23 niet op zichzelf blijven staan. Nog terwijl zij in bewerking was, waren wij aan een nieuw onderzoek begonnen, dat op al deze punten helderder licht moest werpen. Op allerlei plaatsen van Med. 23 (bijv. p. 34, 54, 196/7) wordt die voortzetting dan ook reeds aangeduid. Maar de bespreking ervan behoort thuis in de derde periode van ons onderzoek, die wij in een nieuwe paragraaf bespreken.

(Wordt vervolgd).

¹⁾ Med. 23, p. 152.

LERARENOPLEIDING IN UNIVERSITAIR VERBAND EN HOSPITEREN¹⁾

DOOR

W. L. VAROSSIEAU Jzn.

Wie uit het L.O., of uit het Kweekschoolleven zo eens pardoes als leraar een Gymn. of H.B.S. binnenduikelt, heeft heel wat keren ogenblikken van verbazing. En één van die momenten beleeft hij, wanneer hij na onderzoek bemerkt, dat hier het technisch apparaat, dat men gewend is te vinden bij het L.O. volkomen ontbreekt. Geen algemene, noch een bijzondere methodiek voor zijn vak of een ander, geen algemene onderwijsleer en evenmin een speciale voor enig vak afzonderlijk. Ongelofelijk.

Voor een oud L.O. man ongelofelijk prettig. Ongehinderd door „methodische ballast” kan hij aan het werk trekken en alles naar eigen inzicht zelfstandig inrichten, waarbij hij waardeert de grote vrijheid, die hem bij Gymn., H.B.S. en Kweekscholen gelaten wordt. Immers de L.S. is „vermethodiek” en allicht heeft hij een paar jaargangen van de Nieuwe School in zijn kast staan. Maar *redelijke* overdenking brengt hem toch ook weer tot de erkenning, dat hij *dóór* die methodenstudie en *dóór* het bijwonen van lessen tot enig inzicht in het lesgeven kwam en dat hij, nu hij na jaren een eigen stijl van lesgeven veroverd heeft, er niet zo laag op hoeft neer te zien.

En nu voor een academicus. Wel erg moeilijk. Een sollicitante (doctoranda) ontvangt een week te voren een wel omschreven opdracht voor een proefles. Barst voor de klas in tranen uit en geeft te kennen, dat ze niet weet, hoe onderwijs geven gaat en zich terug trekt.

Bijgewoond: Drs. A.: „Zeg, ik heb een klein baantje. 4 uur H.B.S. te Petersburg. Maar vertel me eens, lesgeven, hoe doe je dat nu eigenlijk?”

Men ziet het, aan vermethodieking van het V.H.M.O. zijn we nog niet toe. Dat hopen we over 50 jaar te bereiken.

En dat brengt van zelf de vraag naar voren: „Moeten al de zaken, die bij het L.O. al dozijnen jaren bestaan niet eens ingevoerd worden bij het V.H.M.O.? Moet er niet

¹⁾ Dit artikel is een nadere uitwerking van een zeer geconcentreerd stuk in het Leidsche Universiteitsblad V^e Jg. No. 9 — van 19 Jan. 1936.

een praktische opleiding zijn voor den a.s. leraar afkomstig van de academie?

Ieder onderwijsman vindt dat vanzelf sprekend, en men kan wel zeggen, dat de noodzakelijkheid van een praktische lerarenopleiding steeds meer wordt ingezien, maar enige uitingen van de laatste maanden bewijzen, dat argumenteren tegenover buitenstaanders nog steeds nodig is.

De toestanden zijn immers sterk veranderd. Vroeger was elk vak (klassieke vakken waarschijnlijk uitgezonderd) niet zo uitgebreid als thans, wat vooral geldt voor de natuurwetenschappen. De ontvangende scholen stelden niet zulke hoge eisen, en daar bovendien het aantal vakken minder was, had men den tijd. Kwam vroeger een academicus zonder enige praktische opleiding in school, dan was dat niet zo erg en op den duur kwam het wel in orde. Al doende leert men.

Vreemd. In dien tijd liet men toch niet een chirurg al snijdende wat ervaring opdoen. Er schijnen daartegen bezwaren geweest te zijn. Men gaf hem ook toen al kennis van operatieve techniek van te voren, liet hem op lijken opereren en operaties bijwonen. Maar vrijwel overal ontbreekt het inzicht, dat onderwijs geven ook in het voortgezet onderwijs een vak is, met eigen techniek of technieken, een vak, dat men *verstaan* moet en waarvoor men dus *zorgvuldig* moet worden opgeleid.

Want tegenwoordig stelt de academie steeds hoger eisen aan de vóórontwikkeling van de studenten. De omvang van veel vakken is ontzaglijk toegenomen niet alleen, maar de problemen, die behandeld worden, zijn veel ingewikkelder en de gedachtengangen vooral in de natuurwetenschappen zijn moeilijker te volgen. Dat alles stelt veel hoger eisen aan den leraar van het V. H. M. O., die om er aan te voldoen meer vakman moet zijn dan vroeger.

Het verschijnsel is overigens algemeen. Voorheen ging de vrouw van een ambtenaar B. B. of een employé onvoorbereid naar Indië. Tegenwoordig zijn er cursussen. Toen verhuisde de theoloog zo van de academie naar een kleine pastorie tussen de boerenbevolking, maar thans geeft Prof. Dr. A. van Veldhuizen een practicum in pastoraal werk en gaat met zijn studenten den boer op. Er bestaat een methodiek voor de catechisatie voor Hervormd en R. K. onderwijs en de echtgenoten van dominé's nemen thans de verloofden van theologen bij onderlinge schikking een maand in huis om

ze voor te bereiden op de speciale plaats, die een dominé's vrouw in een dorpsgemeenschap inneemt.

Kàn men inderdaad iemand voor zulk werk opleiden? Och in de 16e eeuw was men van mening, dat men kinderen wel kon leren optellen, aftrekken en vermenigvuldigen, maar delen ging niet. Vroeger duurde lezen leren ruim 2 jaar. De verbeterde onderwijstechniek leert het in 6 maanden.

Een verbeterde onderwijstechniek, dat is waaraan het V.H.M.O. in de eerste plaats behoefte heeft. Zij moet er hoofdzakelijk komen door een verbeterde praktische lerarenopleiding.

Het zou al tijd worden een geschiedkundig overzicht op te stellen over wat in ons land thans aan lerarenopleiding wordt gedaan. Want het is alles zeer ingewikkeld en moeilijk te onderscheiden. Iedere keer veranderen de omstandigheden, en wie er over schrijft, heeft kans er al weer juist naast te zijn. Er wordt in wilde verwarring in kranten en tijdschriften over gedebatteerd, waarbij de tegenstanders langs elkaar heen praten.

Aan verschillende Universiteiten b.v. te Utrecht is de lerarenopleiding¹⁾ voor diverse vakken al jaren aan den gang, al wordt dit dan in de bedoelde stukken ontkend. Later verschenen in enige plaatsen van ons land (in Haarlem het eerst) de Instituten, die voor hen, die de academie reeds hadden verlaten (gepromoveerden en doctorandi) de gelegenheid open stelden te hospiteren en voordrachten van algemeen aard bij te wonen. Verschillende factoren werkten tot het ontstaan van deze Instituten mee: Geringachting voor lerarenopleiding in bepaalde Universitaire kringen en het steeds uitstellen van de regeling ervan, waarom het M.O. de zaak ter hand wilde nemen. Tegenzin vroeger bij de studenten: „Met een goed boek kom je een heel eind.” De economische nood van de jongeren: Enerzijds kon men ze helpen en nuttig werk laten doen, dat voor hun toekomst grote waarde had, anderzijds kon men ze er zachtkens toe brengen het een en ander uit te voeren, waarvoor ze vroeger niet te vinden waren. De Instituten zijn intussen met veel moeite en toewijding tot stand gebracht en het is zonder twijfel, dat ze

1) In dit stuk lerarenopleiding steeds gelijk *practische* lerarenopleiding.

voor hen, die de academie zonder enige opleiding verlieten, van betekenis zijn geweest.

De bovengenoemde moeilijkheden verdwijnen dus wanneer men scherp onderscheidt:

I. Een *a=normale* lerarenopleiding *tijdens de studie aan de academie* — gevolgd tussen candidaats en doctoraal of even na doctoraal — volledig.

II. Een *normale* lerarenopleiding — *na afloop van de studie aan de Universiteit* (doctoraal examen=promotie) — crisisopleiding — onvolledig — gevolgd door hen, die de Universiteit verlaten hebben zonder opleiding en dat tekort willen inhalen — extra=universitair.

De vraag is nu maar, welke van deze opleidingen gevolgd moet worden door hen, *die nog aan de Academie zijn en al of niet doctoraal hebben gedaan*. En dan kunnen de volgende overwegingen gelden:

1. Normale lerarenopleiding tijdens studie.

Tegen: 1e. de student bemoeit zich met 2 dingen gelijk, zijn eigen wetenschappelijke opleiding en zijn praktische voorbereiding.

2e. het is nog al inspannend. Helemaal niet erg. Mensen, die in het onderwijs willen, moeten maar vroeg leren, dat daar in 't algemeen veel meer gegeven moet worden, dan men met redelijkheid eisen kan.

Maar veel sterker zijn de volgende argumenten vóór:

1. Het gebied, waaruit een student de onderwerpen voor zijn doctoraal examen haalt, is vrijwel onbeperkt. Heeft er opleiding tijdens studie (*opl. tijd. stud.*) plaats dan kan hij daarbij *rekening houden met zaken, die later zijn onderwijs ten goede zullen komen*. Hij kan b.v. bepaalde onderwerpen voor zijn examens kiezen, bepaalde technieken aanleren (zeg voor een bioloog b.v. glasblazen of metaalbewerking — praepareren — opzetten — praktisch werk in een plantsoendienst of kwekerij) — speciale excursies meemaken en daarbij verzamelingen aanleggen — foto's en lantarenplaatjes maken — connecties aanknopen — alles in verband met het onderwijs, dat hij zal hebben te geven. Ook het volgen van bepaalde colleges, die studenten anders niet lopen (voor een bioloog b.v. wijsbegeerte, medische physiologie en hygiëne) moet hieronder worden gerekend.

Bij opleiding na studie (*opl. na stud.*) is dit alles *onmogelijk*. De student is dan *gefixeerd in zijn opleiding*.

2. Er is bij opl. tijd. stud. een groter soepelheid. Voor studenten in de natuurwetenschappen is dit van niet geringe betekenis. Het komt voor, dat zij voor hun dissertatie experimenteel werk moeten doen, dat hen vrijwel de hele dag aan het lab. bindt. In zulke gevallen kunnen zij hun opleiding (met inbegrip van het hospiteren) ontvangen vóór het doctoraal examen. Groter vrijheid dus ook voor de studenten, waarop zij zeer gesteld zijn.

3. *Geringer verlenging van de studietijd.*

De studie tot het doct. examen duurt thans meestal voor de natuurwetenschappen al minstens 6, meest meer jaren. Het proefschrift kost dan ook nog 1 of 2 jaar. Het lijkt mij ongeoorloofd nu nog een extra opleiding te eisen van verscheidene maanden tot een klein jaar. Bij opl. tijd. stud. wordt de verlenging door de studenten zelf begroot op ongeveer 3 maanden en zij zullen daar zelf wel de beste kijk op hebben. Om 2 en 3 zijn de natuurwetenschappelijke studenten zelf voor opl. tijd. stud.

4. Een student kan bij opl. tijd. stud. merken, als hij er enigen tijd mee bezig is geweest, dat het onderwijs geven niet iets is, waarin hij bevrediging zal vinden. Hij houdt er mee op en kan zich op ander werk toeleegen. Een mislukking op lateren leeftijd is dan uitgesloten. Dit is een groot voordeel.

5. Onder normale omstandigheden is de Drs. direct na zijn examen misschien in de gelegenheid enige uren les te geven of in te vallen. Hij is dan daartoe voorbereid. Thans is de kans zeker niet groot, maar *men moet opleidingen maken voor normale en niet voor abnormale omstandigheden.*

6. Een leraar moet later niet alleen onderwijs geven, zo in 't algemeen, maar hij moet dat doen in een bepaald vak. Bij opl. tijd. stud. kan men van dat bepaalde vak uitgaan en van daar uit op algemene zaken overgaan. Een inductieve werkwijze dus volkomen in overeenstemming met de manier van werken in de natuurwetenschappen. Men kan eerst aan 't werk gaan, alles laten groeien en dan pas later organiseren en het gegroeide en goed bevondene fixeren. Er kan een sterk verband tussen priv. docenten en studenten ontstaan en als men naar de Kweekscholen kijkt, die men toch in vele opzichten bij de leraarsopleiding als voorbeeld zal moeten nemen, dan is niet onmogelijk het opkomen van een stevige traditie, een sterk element in het onderwijs.

7. Er zal bij o. tijd. s. misschien na enig experimenteren een specifiek Nederlandse opleiding ontstaan, niet geïmporteerd uit het buitenland en aangepast aan onze speciale omstandigheden, waarbij de Universiteit de haar bij de wet opgedragen taak *volledig* uitvoert.

Er is nog veel meer. Jaren geleden was er weinig verband tussen Hoger en V.H.M.O. Men zag aan de Universiteiten op het leraarsambt neer, dat men alleen ambieerde (een enkele enthousiast uitgezonderd) als er niets anders was. Geconcentreerd uitgedrukt: „Als ik failliet ga, dan ga ik in het onderwijs.” Het is mogelijk, dat door opl. tijd. stud. de gezamenlijke studenten een andere kijk op het onderwijs krijgen en er een sterker wederzijdse belangstelling ontstaat tussen de beide takken van onderwijs.

Nu is er nog een punt, dat onder dit hoofd dient behandeld te worden en dat is de vermindering van eisen bij de academische examens als gevolg van opl. tijd. stud. Het spreekt van zelf dat de Faculteiten der Universiteiten zowel voor de groep als voor de vakken afzonderlijk zelf maar moeten uitmaken wat zij willen toestaan en de Studentenfaculteiten wat zij willen vragen in dit opzicht. Maar ik mag hier mijn inzicht wel uitspreken voor de biologie. Het geldt allicht min of meer ook voor andere vakken. Voor ons vak zou ik zo'n maatregel verderfelijker vinden, als volgt gemotiveerd: Er zouden twee groepen van wetenschappelijk gevormden ontstaan, waarbij de leraren zouden achterstaan. Het zou de waardering voor den leraar zeer verminderen als hij een verkorte wetenschappelijke opleiding kreeg, die al heel gauw als een minderwaardige zou worden gevoeld. Wie weet zou het niet leiden tot de toestand, die een onzer hoogleraren in een Amer. Un. vond. Hij wees een paar studenten af, wegens onvoldoende wetenschappelijke kennis en ontmoette ze later in het onderwijs, daar gekomen door een paedagogische opleiding na het volgen van een cursus: „How to teach biology. How to teach chemics.”

De biologieleeraar moet niet minder, maar meer wetenschappelijk werk doen dan een researchworker, want na zijn studie verliest hij veel gauwer het verband met de academie.¹⁾

II. Lerarenopleiding na het verlaten van de academie door middel van instituten.

¹⁾ Vakblad voor Biologen XVI No. 10. Blz. 187.

Oorspronkelijk was deze bedoeld als hulp aan juist afgestudeerden zonder praktische opleiding en om bezigheid te verschaffen aan bevoegden, die zonder betrekking rondliepen. Ze kregen dan toch iets. De verwarring ontstond, toen de Instituten zich ook gingen bemoeien met de studenten, die nog aan de academie werken. Zo weigerden in Utrecht Directeuren van V. H. M. O.-inrichtingen academische hospitanten toe te laten, terwijl ze deze wel toelieten, als deze zich tot het Instituut wendden, daar ze meenden door hun toetreden tot het Instituut alleen de belangen daarvan te moeten bevorderen. Ook de Inspectie meende, de toelating van genoemde hospitanten (doctorandi, nog aan de academie) alleen te kunnen bevorderen, wanneer deze zich schikten naar het Instituut. Dit zou een zuiver Universitaire opleiding wel niet onmogelijk gemaakt, maar dan toch zeer bemoeilijkt hebben, want alleen aan het Gymn. werd voor de academische hospitanten toegang verkregen. Tegen het toelaten van candidaten had niemand bezwaar, maar deze zouden niet mogen les geven.

Al deze moeilijkheden ontstonden door de verwardheid van de toestanden, waarbij men niet nauwkeurig inzag, hoe de verhoudingen zich dienden te ontwikkelen.

De Instituten regelden alleen het hospiteren en het houden van voordrachten van algemenen aard, eerst om de 14 dagen, later tot een sterk verminderd aantal.

Voor de Instituten is iets te zeggen n.l. dat zij na het voltooien van de studie de aandacht volkomen concentreren op de onderwijsvoorbereiding. Voor hen, die aan een dissertatie werken geldt dit natuurlijk in het geheel niet.

Maar een waardig aantal argumenten is aan te voeren tegen de Instituten als algemene opleidingsinrichting voor nog studerende.

Geen der voordelen onder I genoemd.

De studenten¹⁾ voelen als bezwaren:

1. Dat de studietijd veel meer verlengd wordt, en dat die door uitbreiding van het academisch rooster, tóch al zo sterk verlengd is. Telkens komt er een vak, een vakje, een college, een practicum bij. Zij zijn vol belangstelling en waarderen de steeds verbeterde wetenschappelijke opleiding, maar eens komt er naar hun mening een eind aan de ver-

¹⁾ W. B. Gymn. en M. O. 32^e Jg. 21 — 22 Jan. 1936. Blz. 555.

lenging van de studie. Te meer waar verhoging van collegegelden en het doorbetalen tot het doctoraal de studiekosten hebben verzwaaard.

2. Voor natuurphilosophen bestaan soms bezwaren met het oog op experimenten. En in de tijden tussen academische en schoolvacanties lieten de Instituten als regel geen hospitanten toe.

3. De opl. na stud. gaat niet uit van de academie waardoor de wetenschappelijke + de practische opleiding niet als één geheel worden gezien, wat de studenten zeer wenselijk vinden. Door hen wordt gevreesd, dat de opleiding volgens de Instituten langzamerhand in de plaats zal komen van de zuiver academische. Men zie voor andere bezwaren hunnerzijds (b.v. het gemis van een zekere vrijheid), bovengenoemd artikel. Tot zover de mening der studenten.

Wat de inrichting betreft:

4. Bij opl. na stud. zijn de a.s. leraren al verspreid en in 't algemeen niet meer in de gelegenheid colleges en practica op de opleiding betrekking hebbende te volgen. De voordrachten behandelen algemene zaken en dit lijkt mij niet het begin maar het eind. Algemeenheden geven om iemand tot leraar op te leiden niet veel. Men moet met het *bijzondere* vak beginnen, waarvoor hier geen speciale opleidingen zijn. Bij opl. na stud. krijgt de a.s. leraar dus van het algemene waarschijnlijk relatief te veel en van het speciale zeker niet genoeg.

5. Bij opl. na stud. bestaat kans op een zekere massaregie met bureaux, voorz., secretarissen, kaartsystemen, voorschriften, kortom een van de academie afgezonderde organisatie waarin niet het *werk*, maar de *regelingen* op den voorgrond treedt. En verder is het de vraag, of men direct van bovenaf moet gaan regelen en organiseren en zo het werk beïnvloeden, dan wel het werk zich zelf zal laten ontwikkelen, zodat een organisatievorm zich vanzelf aftekent, die men dan maar heeft te accentueren.

Het behoeft niemand te verbazen, dat de Instituten, die door litteratoren zijn ontworpen en misschien ook wel grotendeels worden geleid, op de eerste deductieve wijze zijn aan 't werk getogen, met het gevolg, dat er wrijving met de levende werkelijkheid ontstond en men dan ook vrij wat heeft moeten wijzigen, terwijl de tweede wijze van werken de inductieve meer overeenkomst met de gewone inductieve gedachtengangen der wis- en natuurwetenschappelijk georiënteerden.

Zo is het ook al weer niet vreemd, dat er onder de litteraire studenten minder bezwaar schijnt te bestaan tegen een opl. na stud. volgens Instituten, terwijl de natuurphilosophen er niets van moeten hebben.¹⁾

In verband met verschillende ontwerpen van lerarenopleiding wordt vaak een vergelijking gemaakt met Duitsland en men is dan geneigd de daar geldende stage naar hier over te brengen. Maar men vergeet, dat men in Duitsland met semesters rekent, waar hier jaren gelden en dat men er *veel* gauwer kan afstuderen. Met inbegrip van de stage kan men er in 5 jaar voor sommige vakken de leraarsbevoegdheid verwerven. Er is daarom geen grond, dit systeem hier na te volgen.

Conclusie: de Instituten zijn als *algemene* leraarsopleiding voor de Un. niet te accepteren, psychologisch onjuist (te weinig vrijheid), in hun organisatie beginnen ze bij het verkeerde eind (van bovenaf) en in hun methode zijn ze verkeerd georiënteerd (algemeenheden eerst).

Voor ik nu overga tot de thans bestaande leraarsopleidingen tijd. stud. en de toekomstige ontwikkeling daarvan moet mij eerst eens wat van 't hart. Een paar vragen over wat ik niet begrijp.

Als een student aan de academie biologische colleges en practica volgt, hoort hij op de eerste b.v. hoe men schimmels en bacteriën behoort te kweken en in de laatste maakt hij zich de handgrepen eigen, die nodig zijn om te zorgen, dat zijn bacteriën zich prinsheerlijk ontwikkelen. Voeding, vocht, verwarming leert hij precies beheersen om zijn „pleegkinderen” toch maar te vertroetelen. Zolang hij nu maar met „echte biologische” technieken bezig is, die hij later in zijn beroep meent te kunnen toepassen, is hij wetenschappelijk en doet werk, dat zonder twijfel aan de academie thuis hoort.

46% der biologen „komt terecht” in het onderwijs en dat zal de eerste jaren, als Indië zo slecht afneemt, nog wel meer worden. Maar — zodra nu dezelfde student zich zou gaan interesseren voor het onderwijs in de nat. hist. — een belangrijke vorm van toegepaste biologie — en zich dan

1) Leidsch Universiteitsblad. — V. 9 — 24 Jan. 1936. Blz. 5.

de technieken (b.v. bordtekenen) voor deze toepassing moet gaan eigen maken op een practicum, dan aarzelt hij. Wel voedingsbodems en petrischalen, wel prepareren en microtoom-snijden, dit is wetenschappelijk — maar niet je afgeven (en ze lopen parallel), met sfeer scheppen en leslokalen, met lessen prepareren en cijfers geven. Dat is niet wetenschappelijk en al die rommel moet zo gauw mogelijk van de Universiteit. Dit is evenzeer de mening van enige hoogleraren.

Ik verklaar het niet te begrijpen. Ik vind *kinderen veel mooier materiaal* dan ratten, bacteriën, schimmels en wortelrot, en ik vind, dat je er erg voorzichtig mee moet *leren* omgaan. Bij *Pilobolus* en de rest komt het er op een ex. niet aan, maar bij kinderen... De leraar draagt, maar dan wat minder, zo iets als de verantwoordelijkheid van een medicus. Niet hun gezondheid, maar wel een deel van het levensgeluk van zijn leerlingen is van hem afhankelijk. En soms hun levensloop.

In het volgende zal nu, nadat dus enige algemene gezichts-punten behandeld zijn, eerst meer sprake zijn van opleiding van a.s. leraren in de biologie, waarbij overigens zich tal van zaken zullen voordoen, die met meerdere of mindere wijzigingen toepasselijk zijn op de andere natuurwetenschappelijke vakken of misschien zelfs op vele andere.

In Utrecht bestaat een Commissie voor de Lerarenopleiding ingesteld door den Senaat. Deze zou voor de natuurwetenschappelijke en de litteraire vakken de lerarenopleiding in universitair verband hebben te organiseren in de beide faculteiten. Na besprekingen met het lid der Commissie, dat de biologie vertegenwoordigt, zijn in de cursus 1933—'34 de colleges methodiek en didactiek van het onderwijs in de natuurlijke historie aangevangen. In den cursus 1935—'36 is daaraan toegevoegd een practicum, terwijl gelegenheid tot hospiteren gegeven is.

In Groningen is het verloop anders. Bij gelegenheid van een voordracht, die ik daar heb gehouden, zijn er besprekingen geweest over invoering van een lerarenopleiding voor biologen aan de Groningsche Universiteit.

De Faculteit der Wis- en Natuurkunde heeft daarna de opleiding als èèn geheel beschouwd en het volgende bekend gemaakt in Der Clercke Cronike.

Faculteit der Wis- en Natuurkunde
Rijks Universiteit te Groningen.

De Faculteit van Wis- en Natuurkunde maakt bekend, dat zij overwogen heeft op welke wijze de aanstaande leeraren in de wiskunde, natuurkunde, scheikunde, plantkunde en dierkunde kunnen worden voorbereid voor hun toekomstige werkring.

Zij meent dat deze voorbereiding behoort te omvatten:

a. het volgen van een college Paedagogiek van Prof. Dr. H. J. F. W. Brugmans. De hoogleeraar is bereid een testimonium uit te reiken aan de studenten, die dat college gevolgd hebben.

b. het volgen van een college didactiek te geven door Dr. J. Ridder voor de studenten in de wiskunde, door Dr. P. A. Okken voor de studenten in de natuurkunde en de scheikunde en door den heer W. L. Varossieau voor de studenten in de plantkunde en de dierkunde.

De docenten zijn bereid een tentamen in de didactiek af te nemen.

c. het hospiteeren aan een school voor middelbaar of voorbereidend hooger onderwijs, te regelen in overleg met Dr. W. van den Ent, inspecteur van het gymnasium en middelbaar onderwijs. Als minimum meent de Faculteit te moeten aanmerken het hospiteeren gedurende 3 maanden telkens 3 schooltijden per week.

Aan de studenten, die het testimonium van Prof. Brugmans hebben verworven, met goed gevolg een tentamen in de didactiek hebben afgelegd en minstens gedurende drie maanden hebben gehospiteerd, wordt door de Faculteit een schriftelijke verklaring uitgereikt, waarin een en ander is aangeteekend.

Voor de studenten met hoofdvak wiskunde en hoofdvak natuurkunde, die de genoemde verklaring bij het doctoraal-examen kunnen overleggen zullen de eischen voor de bijvakken verminderd worden.

Der Clercke Cronike.
19 Oct. 1935.

Namens de Faculteit:
P. J. van Rhijn,
Voorzitter.

Hoe nu de uitwerking van dit plan voor het algemeen college paedagogiek en psychologie is, is mij natuurlijk niet

bekend. De speciale methodiek en didactiek der andere vakken gaan eveneens volkomen buiten mij om, en ik geef hier alleen weer, hoe het werk zich heeft ontwikkeld, wat de biologie betreft en hoe ik mij voorstel, dat het in de toekomst zal uitgroeien.

Het college methodiek en didactiek van het onderwijs in de biologie, het practicum en het hospiteren vormen naar mijn inzicht één onverbrekkelijk geheel waarin een logische opbouw niet te miskennen valt. Het heeft tot doel zo nuchter en zo practisch mogelijk de a.s. leraren zich zelf het vak van het les geven en het lesgeven in het vak te laten eigen maken. De *allereerste functie* toch van den leraar is *onderwijs geven*. Doet hij dit goed, dan komt er veel vanzelf in orde. En nu lijkt mij één ding vast te staan. Men kan de studenten in 3 groepen verdelen: één deel is van geboorte docent en heeft weinig voorlichting nodig, ze kunnen ook wel zonder enige opleiding beginnen. Het is intussen verkeerd te denken, dat iedere willekeurige student een geniaal leraar is. Een ander deel is ongeschikt en leert het nooit en is door geen enkele opleiding goed te maken. Maar de rest, en dat zal omstreeks de helft zijn, wordt zonder opleiding na vallen en opstaan een goed of een draaglijk leraar. Ze maken een proeftijd door. De bedoeling van een opleiding in een speciaal vak nu is, deze *tijd van proefnemingen* in het belang van de kinderen, van de school en het hele onderwijs *te bekorten*, dus energiebesparing, arbeidsversnelling. Ik ben ervan overtuigd, dat dit mogelijk is.

Wie hospitanten heeft gehad, weet dat ze in 't eerst in het onderwijs weinig zien. Het college leert ze, waarop ze kunnen letten en daarom ben ik het niet eens met de XIVE stelling in de diss. van Dr. J. M. Offerijns: „Het zg. hospiteren is voor den a.s. leraar de belangrijkste voorbereiding voor het zelfstandig les geven.” Zonder een voldoende voorbereiding heeft het hospiteren geringe waarde. Aan het practicum „bacteriën kweken” gaat een voorbespreking vooraf.

Het college heeft de aard van een werkcollege. Vragen stellen is geoorloofd. De onderwerpen in de volgende besprekingen te behandelen, worden, als ze daartoe geschikt zijn, van te voren opgegeven en de studenten kunnen ze vooraf uitwerken om dan later hun opvattingen te vergelijken met het behandelde. Er zijn dan ook zeer oorspronkelijke stukken werk ingeleverd. Het gegeven *onderwijs is niet normatief*.

Ieder leraar moet op den duur zijn eigen stijl trachten te ontdekken. Toch zou bij langer voortbestaan van de opleiding de vorming van een school en het ontstaan van een traditie niet behoeven te worden uitgesloten.

Om de studenten te brengen in een zekere onderwijs sfeer wordt de cursus begonnen met het weergeven van enige typische lessen in de verschillende klassen van telkens andere scholen, zoals de docent zich dit gedacht heeft, een soort van mondelinge lantaarnplaatjes over speciale onderwerpen. Tevens komen ter sprake de daarbij behorende specifieke orde maatregelen.

De tweede helft van het jaar is gewijd aan het doorwerken van allerlei onderwerpen als geheel gerangschikt. Ook hier opgave van te voren. Verder ordemaatregelen.

De besprekingen vinden een eerste toepassing in het practicum, waarmee ik als gezegd in Utrecht voor deze cursus ben begonnen. Het is bekend, dat hospitanten, die voor 't eerst les geven vaak te veel aandacht besteden aan de stof, die ze behandelen en daardoor de klas te veel uit het oog verliezen. Het practicum dient als overgang naar en voorbereiding tot het hospiteren en les geven. Ook om de practiscanten er in te oefenen een les goed voor te bereiden en de ordening van de stof volkomen meester te zijn voor ze met hun onderwijs beginnen. Om de beurt hebben ze namelijk een les voor te bereiden en de uitwerking, zoals ze die zich hebben gedacht voor te dragen voor docent en collega's, waarna er ruim tijd gegeven wordt om van gedachten te wisselen. Het practicum is zo een logische voorbereiding voor het hospiteren.

Verder hoort er toe het opstellen van proeven en de aesthetische bordverzorging: schrijven en bordtekenen, het laatste voor een biologieleraar zeer nodig.

Een practicum in Groningen is in voorbereiding.

Voor het hospiteren is het wenselijk de toestanden bij het L. O. maar weer als voorbeeld te nemen, want in tegenstelling met het V. H. M. O. is daar voor het grootste deel een zeer behoorlijke praktische opleiding. Vooral aan de oorspronkelijke Rijks Kweekscholen was de regeling vaak voortreffelijk. Ze heeft tientallen van jaren gefunctioneerd en kan daardoor, wat voor het onderwijs van zoveel belang is, op een hechte traditie bogen.

Aan de meeste Kweekscholen zijn Leers. verbonden, waarin de *nog niet bevoegde* kwekelingen onder leiding van een onderwijzer komen en diens lessen bijwonen. Aan zo'n kwekeling wordt tegenwoordig (ik wijs daarop nadrukkelijk voor de analogie bij het M. O.) nimmer de verantwoordelijkheid voor een hele klas gedurende dagen gegeven, maar wel mag hij om zich te oefenen zo nu en dan eens een les geven.

Heeft de Kweeksch. geen leerschool, dan worden de kwekelingen op gewone scholen ondergebracht, wat ook het geval is bij particuliere kweekscholen, normaallessen en stoomcursussen, indien ze al wat aan praktische opleiding doen. Maar aan de R. Kweeksch. te Haarlem werden de kwekelingen vroeger opzettelijk ook naar de stadsscholen gezonden voor precies de helft van het aantal „leerschooldagen”. Hier is dus overeenkomst met de opleiding bij het M. O. van thans.

Wat zou dus een parallel zijn voor de Universitaire opleiding van leraren? *Dat aan de Academie een model Gymn. en/of H. B. S. zou worden opgericht, speciaal bestemd voor de lerarenopleiding.* Men zou aan zo'n inrichting de beste leraren moeten benoemen om modellessen te geven voor de hospiterende studenten. Daar alle werk van deze bezoekers stoornis geeft in het onderwijs, zouden de zeer goede leraren dit verlies waarschijnlijk wel weer weten te neutraliseren. Hier zou gewerkt kunnen worden in nauw verband met de lessen aan de Universiteit, de hoogleraren in de paedagogiek zouden hier een gelegenheid krijgen voor paedagogische onderzoekingen en de privaatsdocenten voor de speciale methodiek de gelegenheid om misschien eens een les te geven ten overstaan van enige studenten. Voor hen is het moeilijk een klas te krijgen en een oplossing daarvoor is nog niet gevonden, maar zou hierin kunnen liggen, dat een klas „gehuurd” wordt, zoals bij de Gymnastiekexamens.

Men zou dan ongeveer de verhoudingen krijgen als bij de Academ. Ziekenhuizen, waarin hoogleraren en studenten op deze wijze kunnen onderzoeken, werken en zich voorbereiden. Er worden om minder belangrijke redenen scholen voor V. H. M. O. gesticht.

Maar zover is het nog niet en de tegenwoordige toestand is dus, dat de Universiteit moet trachten haar hospitanten geplaatst te krijgen aan verschillende scholen voor V. H. M. O. Dat zijn dus Gymn., H. B. S. 5 B, H. B. S. 5 A. Lycea Meisjes H. B. S. Er komen tegenwoordig steeds meer volledig be-

voegde leraren aan Kweekscholen voor onderwijzers, die wel door de wet onder het L. O. worden gerekend, maar in hun wezen toch scholen voor M. O. zijn. En daar hier de opleiding tot een traditie is geworden en dus zeker voortreffelijk verzorgd mag heten, is het wenselijk dat de hospitanten ook deze scholen bezoeken. Voor biologen moet men ook trachten plaatsing te vinden aan Midd. Landbouws. waar ze, door de instelling van het leerplan op de practijk heel wat kunnen opdoen aan practisch onderwijs.

Bij een uitnemend kenner van de regelingen bij het V. H. M. O. heb ik mij georiënteerd ten opzichte van wet en verordening en vernomen, wat nu volgt. Toegang tot de door hen bestuurde scholen kan door de gemeentebesturen en de besturen van bijzondere scholen aan a.s. leraren worden verleend. De hospitant moet persoonlijk voor de Rijksscholen een adres op zegel richten tot den Minister van Ond., K. en W. en dat indienen bij den Inspecteur V. H. M. O. van de betrokken Inspectie, die het met zijn advies doorzendt. Toen ik toelating vroeg voor a.s. leraren aan de R. Kweekschool voor Ond. te Groningen werd een gelijke regeling gemaakt. Hier moet het adres worden toegezonden aan den Inspecteur der Onderwijzersopleiding. Aan bijzondere Kweekscholen gaat de toelating niet moeilijk.

Natuurlijk hebben de schoolbesturen van allerlei soort niet zoveel bezwaren tegen de hospitanten, want het is ook in hun belang dat de a.s. leraren ook practisch goed voorbereid in hun scholen komen. Schoolbesturen van bijzondere scholen zullen in 't algemeen graag studenten van hun eigen richting ontvangen, waarmee men rekening kan houden.

Zijn nu alle bezwaren ten opzichte van de besturende instanties uit den weg geruimd, dan dient men zich te wenden tot de scholen. Hier kunnen moeilijkheden of liever misverstanden zich voordoen. Bij de besprekingen ben ik er van uitgegaan, dat de scholen in dit opzicht volkomen autonoom zijn en ook op ieder oogenblik even vrij blijven, kunnen toelaten of weigeren of later weer weigeren. De Un. heeft in de scholen niets te zeggen of te eisen, kan enkel toelating vragen. Wanneer de Besturen verlof tot toelaten hebben gegeven kan niemand of niets een Rector, Directeur of Leraar dwingen lessen bij te laten wonen. Er is geen enkel voorschrift. Ik vind dit zeer gelukkig. Want nu kunnen Dir. en Leraren volkomen vrijwillig en dus waarschijnlijk met temeer

toewijding een belangrijk stuk sociaal werk doen. Dat zovelen onder de tegenwoordige moeilijke omstandigheden zich bereid verklaarden, het op zich te nemen is wel zeer verheugend en zij verdienen daarvoor grote dank en bewondering.

Is men in alle opzichten vrij, toch is het wenselijk dat men daarbij consequent zij: *Laat men hospitanten van een Instituut toe, dan is er toch geen reden studenten te weigeren, die een academische opleiding wensen te volgen.*

Wat de bevoegdheid der toe te laten hospitanten betreft is de toestand niet gelijk. Een niet aangewezen Gymnasium is volkomen vrij. Wat andere scholen aangaat (aangewezen Gymn.) geldt, dat voor de aanstelling tot het geven van onderwijs een wettelijke bevoegdheid nodig is. Men kan dus doctorandi zo toelaten. De Instituten bemoeien zich met hen alleen en niet met kandidaten. De vraag is alleen maar of het bijwonen van lessen en laten geven van een enkele les door kandidaten onder toezicht en verantwoordelijkheid van een leraar een aanstelling is tot het geven van onderricht. Dat is toch niet vol te houden.

Wil men een academische opleiding tijdens studie, dan lijkt het mij, dat er geen bezwaar moet zijn tegen het toelaten van kandidaten, die in hun 5e of 6e jaar zijn en de theoretische colleges voor de lerarenopleiding volgen. Dit is heel iets anders, dan ze als invallers voor de klas te plaatsen. Men vergelijkte met de kwekelingen aan de Kweekscholen. Voor de bovengenoemde R. Kweeksch. besliste de Minister dan ook in dezen zin. Het zou vele natuurwetenschappelijke studenten met het oog op hun experimenten de bewegingsvrijheid geven, die ze daarvoor zo nodig hebben.

14 Febr. 1936.

KLEINE MEDEDEELING.

ONDERWIJS IN BIJBELKENNIS OP DE OPENBARE LAGERE SCHOOL.

Van Dinsdag 14 April tot Donderdag 16 April 1936 zal aan de Internationale School voor Wijsbegeerte te Amersfoort een studieconferentie plaats hebben over het onderwerp „Onderwijs in bijbelkennis op de openbare lagere school”.

Als inleiders zullen optreden:

Prof. Dr. C. A. Mennicke (Amersfoort): „De principiële kant van het vraagstuk”,

de heer G. van Veen (Amsterdam): „De tegenwoordige stand der discussie”,

de heer H. Nijboer (Haarlem): „Practische ervaring inzake onderwijs in bijbelkennis op de openbare school” (aan deze lezing is een kleine tentoonstelling verbonden),

Prof. Dr. J. N. Bakhuizen v. d. Brink (Leiden): „Het vraagstuk van uit godsdienstig standpunt beschouwd”,

Prof. Dr. Ph. Kohnstamm (Amsterdam—Utrecht): „Samenvattende beschouwing”.

Na elke lezing, behalve na de openingsrede van Prof. Mennicke, zal gelegenheid worden gegeven tot gedachtenwisseling.

Volledige prospectus is te bekomen bij Prof. Mennicke, secretaris der Int. School voor Wijsbegeerte, Amersfoort en bij G. van Veen, Heerengracht 196, Amsterdam. Aanmelding voor deelname vóór 1 April. De toewijzing der plaatsen geschiedt in volgorde van aanmelding.

BOEKBEOORDEELING.

Raymond Buyse, *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles, Maurice Lamertin. 1935. 468 p., 70 frs.

Eigenlijk had de titel moeten luiden: *Les méthodes d'investigations dans la Pédagogie technique*, schrijft prof. Buyse in zijn voorbericht. Met pedagogie technique bedoelt hij dan de didactiek. Het werk is het college, dat hij sinds 1926 geeft voor het doctoraal examen in de paedagogiek aan de Universiteit van Leuven. De schr. geeft blijk van grote belezenheid; vooral in de Angelsaksische litteratuur is hij volkomen thuis. Dat hij het werk van prof. Kohnstamm niet vermeldt, is waarschijnlijk te wijten aan het feit, dat het boek reeds in 1932 voltooid was, en eerst in 1935 gedrukt.

De tendenz van zijn betoog is de noodzakelijkheid van experimenteële onderzoekingen op didactisch gebied. Het derde deel (140 blz.) is ingenomen door uitvoerige referaten van Amerikaansche, Engelsche en enkele Belgische geschriften. De twee eerste deelen zijn meer theoretisch. Dikwijls slaat de schr. zijpaden in, die hem van de kern van zijn betoog afleiden. Ofschoon dit voor zijn toehoorders allicht geen bezwaar is, zou een beperking voor de lezers winst hebben beteekend. Intusschen kunnen wij kennismaking met Buysse's werk aanbevelen, vooral omdat daaruit blijkt, dat vraagstukken op didactisch gebied de internationale belangstelling hebben.

P. A. D.

HET WERK VAN HET NUTSSEMINARIUM IN DE JAREN 1926—1936

DOOR

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM.

(Mededeling No. 30 van het Nutsseminarium voor Paedagogiek
aan de Universiteit van Amsterdam).

III. (Slot).

§ 5. De jaren 1933—1936. De nieuwe techniek.

Het nieuwe inzicht in het wezen der intelligentie en van haar vorming, in de vorige paragraaf geschetst, eist een nieuwe didaktische techniek. En als gevolg daarvan, en er geheel van afhankelijk, een nieuwe techniek van de schifting. Het tweede vraagstuk is een onderdeel, en niet het belangrijkste, van het eerste. Het is nodig, dat hier met nadruk voorop te stellen, omdat een samenloop van omstandigheden heeft gemaakt, dat onze bedoelingen in dit opzicht nog geenszins algemeen zijn begrepen.

Wanneer in ons land aan de didaktiek de eer werd gegeven, die haar toekomst, ook ten opzichte van de inrichting van ons onderwijs, zou het vanzelfsprekend zijn, dat nieuwe didaktische inzichten langs de normale weg de school bereikten, d. w. z. dat deze inzichten na behoorlijke toetsing ook een kans kregen in maatregelen van wetgevend en uitvoerend karakter. Maar deze normale weg is in Nederland versperd door de beruchte „huiver voor Staatspaedagogiek.” Zonder daarop hier verder in te gaan, constateer ik slechts, dat de Staatsdidaktiek der vorige eeuw, die dientengevolge in Nederland nog onbeperkt heerst, haar strategische punten heeft in de examenregelingen. Alleen door wijziging van examens kan men in ons goede land enige armslag krijgen voor het onderwijs aan de massa der schoolgaande kinderen.... die zelf die examens nooit zullen afleggen. Dat is zeker een heel wonderlijke toestand, maar het feit ligt er toe.

Verbetering van het Toelatingsexamen voor de M. S. was dus de enige weg om verbetering van het onderwijspeil der L. S. aan de orde te stellen, en er in betrekkelijk brede kring belangstelling voor te wekken. Het zag er in de zomer van '33 naar uit alsof de kansen daartoe uit onderwijspolitiek oogpunt

niet ongunstig stonden. En er was een tweede, nog meer in de zaak zelf gelegen reden, die nauwkeurige bespreking van het selectie-vraagstuk in het licht der boven besproken theorie wenselijk maakte. Vrij wel gelijktijdig met Med. 23 was een nieuw rapport der Haagse toelatingscommissie verschenen, dat in wezen tot gelijksoortige uitkomsten kwam, maar in verband met het verschil in plaatselijke toestanden ook hier en daar afwijkingen vertoonde. Dat kon voedsel geven aan de gedachte, alsof overeenstemming tussen deskundigen op didactisch en schoolorganisatorisch gebied toch een onbereikbaar ideaal zou zijn. Klaarblijkelijk door dit gevaar bewogen, sprak Dr. Luning Prak, in een aankondiging der beide genoemde geschriften¹⁾ „de hoop uit, dat beide groepen van onderzoekers den blik naar voren en naar achteren, naar links en naar rechts zullen richten en ons spoedig zullen verblijden met meer praktische en radicale voorstellen tot onderwijsverbetering. Anders dreigt het gevaar dat de onderwijspatiënt zijn vertrouwen in deze dokters begint te verliezen.”

Dat was —de uitkomst heeft het geleerd— een gelukkige en vruchtbare gedachte, waarvoor ik den vader dier gedachte gaarne de eer geef, die hem toekomt. Nog in dezelfde maand, waarin het stuk van Dr. Prak verscheen, hadden de besprekingen plaats, die leidden tot de vorming van de Commissie Bolkestein. Het zij aan latere geschiedschrijvers van ons onderwijs overgelaten om uit te maken of de onderwijspatiënt vertrouwen heeft geput uit de overeenstemming, gebleken in het consult van zijn geneesheren, immers op 't ogenblik laat zich nog in 't geheel niet uitmaken of die patiënt niet behoort tot het soort, dat zich ten slotte toch het sterkst aangetrokken voelt tot „vlucht in de ziekte.” Maar hoe dit zij, voor de nauwkeurige diagnose van het geval is de consultatieve behandeling ongetwijfeld nuttig geweest. Althans wat mezelf betreft erken ik gaarne, dat ik uit een langdurige en intensieve commissoriale praktijk nauwelijks één geval zou weten te noemen, waaraan ik zó veel te danken heb gehad voor de toetsing en verdieping van mijn oordeel.

Men zal in het Rapport-Bolkestein de hoofdlijnen herkennen van de boven omschreven denkbeelden, verscherpt en tot helderheid gebracht door de noodzaak van wettelijke formulering. Natuurlijk moest er echter voor gewaakt worden,

¹⁾ Paed. Stud. XIV, p. 215.

dat de vrijheid van de uitvoerders niet meer dan strikt nodig werd beperkt. Men heeft bijv. de vraag gesteld, waarom het Concept K. B. de oude testmethoden niet verbiedt, nu de ontwerpers klaarblijkelijk van de bestaande tests geen heil verwachten voor de selectie. Maar het is toch duidelijk, dat het een gans ander ding is zich een wetenschappelijk gefundeerde overtuiging te vormen omtrent de *ontbeerlijkheid* van bepaalde methoden van onderzoek, of door wettelijke bepalingen het gebruik daarvan, ook als aanvulling, te verbieden aan wie er wèl in geloven. Bovendien blijft het toch mogelijk, dat de testpsychologie tot nu toe voor haar onoplosbare problemen in de toekomst vruchtbaar zal aanpakken. Zij heeft èn voor de scheiding van abnormalen en normalen, èn voor het vraagstuk der practische intelligentie (beroepskeuze) ongetwijfeld gewichtige diensten bewezen; het is a priori niet te zeggen of zij niet nog tot ontdekkingen zal komen van gewicht ook voor de diagnose en prognose van „theoretische” intelligentie, ook al is zij daarin tot heden niet geslaagd. Om een voorbeeld te noemen: het is zeker niet ondenkbaar, dat een geest van voldoende stabiliteit — in de boven omschreven zin — reeds op twaalfjarige leeftijd en voordat hij wiskundeonderwijs heeft gehad, testbaar zou zijn op speciale mathematische aanleg. Het behoeft geen betoog, dat dit bijv. voor de keuze Gymnasium of H. B. S. een belangrijke winst zou zijn. Want voorshands kunnen wij alleen over de *algemene* intelligentie, dus het te bereiken abstractiepeil een oordeel uitspreken, maar nog heel weinig zeggen over de specifieke richting, waarin de begripsvorming zal gaan. (Verg. boven p. 35).

Het is hier de plaats om iets meer te zeggen over de omvang van de prognose, een vraagstuk, dat boven (p. 36) reeds even aangestipt werd. Ik heb reeds gezegd, dat ik — in elk geval in het huidig stadium van onze kennis — creatieve intelligentie niet voor voorspelbaar houd. Het uitgaan boven wat de mensheid in haar verleden heeft verzameld is iets anders dan het zich eigen maken en het gebruiken van de aanwezige schat van intellektuele hulpmiddelen. In theorie zou het nu echter ook denkbaar zijn, dat men ook binnen de grens van dat opnemen en verwerken nog onderscheid moest maken. M. a. w., dat men voor een kind aan het einde van de schoolplichtige leeftijd wel voor een paar jaar een voorstelling zou kunnen wagen, maar niet tot aan de volwassenheid

toe. Juist onze theorie, die aan het didaktische moment, de betekenis der *vorming* in de verwerkelijking van de potentiële aanleg, zo groot gewicht hecht, doet die vraag rijzen. In de mij bekende feiten zie ik echter nergens¹⁾ een aanwijzing dat die mogelijkheid werkelijkheid zou zijn. Waar zich onverwachte tegenslagen voordoen, toont nader onderzoek regelmatig karakterologische oorzaken aan, terwijl omgekeerd een voor den buitenstaander onverwachte verbetering altijd blijkt te berusten op het wegvallen van karakterologische remmingen, die voor den ingewijde even herkenbaar aanwezig waren als de goede intellectuele aanleg althans bij niet al te grote metastabiliteit en voldoende nauwkeurige foutenanalyse herkenbaar is.

Natuurlijk is dit inzicht voorshands meer van theoretisch dan van direkt practisch gewicht. Wie alleen zekerheid wil hebben of een bepaalde leerling een bepaalde school met succes zal kunnen doorlopen, heeft er weinig aan te weten, dat de intellectuele aanleg voldoende is, als allerlei karakterologische invloeden kunnen verhinderen dat die aanleg tot zijn recht komt. Zolang de school dan ook alleen de intellectuele vorming als haar taak ziet, zal zij niet alle intellectueel geschikten tot haar einde kunnen voeren. En ook als zij veel meer aandacht dan thans aan het moment der karaktervorming zou besteden, zou zij in een aantal gevallen volstrekt machteloos blijven o. a. daar waar het gezin niet mees maar tegenwerkt. Maar het is onbetwistbaar, dat voor een gaan in deze richting, dat in zeer vele gevallen slagen kan, in elk geval een nauwkeurige diagnose van den individuen leerling moet voorafgaan; een intellectueel begaafde leerling met karakterologische remmingen te behandelen als een niet-begaafde zonder remmingen is zeker onjuist, maar alleen geheel andere diagnostische hulpmiddelen dan ons huidig examen- en proefwerkstelsel toepast, kunnen die foutieve behandeling voorkomen.

Met dit vraagstuk van de aanleg en zijn grenzen hangt een tweede hoogst gewichtig probleem ten nauwste samen. Zou het feit, dat iemand voldoende theoretische aanleg bezit om

¹⁾ De enige uitzondering vormt *wellicht* het bekende onderzoek van De Graaf en Hazewinkel, Paed. St. V, p. 44 en 86, omtrent de meisjes, die ruim voldoende zijn in de eerste klasse en in de 4e niet meer mee kunnen. Hier is nader individueel onderzoek nodig.

analytische meetkunde te begrijpen of Tacitus te vertalen, afhankelijk zijn van het aantal van hen, die in dezelfde stad of hetzelfde land wonen en die dat *niet* kunnen? M. a. w. zouden wij om die aanleg te bepalen een objectief, in de leerstof en zijn vormen, verankerd onderzoek moeten instellen of zou die bepaling ook mogelijk zijn langs den weg van een *vergelijkend* onderzoek? Ik vermoed, dat de meeste lezers deze vragen heel wonderlijk vinden, omdat zij het vanzelfsprekend vinden, dat die „anderen” daarbij geen rol spelen. Maar dan dienen zij zich toch duidelijk te maken, dat de gangbare testmethoden principieel en de gangbare examenmethode in feite op de tegengestelde stelling zijn gegrond. Of iemand een I. Q. van 1,15 toekomt, dan wel een van 1 of van 0,85 hangt niet alleen en niet in de eerste plaats af van zijn vermogen om zekere objectief aanwijsbare intellectuele moeilijkheden te overwinnen, maar van het aantal van zijn leeftijdsgenoten, die bepaalde tests met succes doorstaan en die het *niet* kunnen. M. a. w. het testonderzoek is door zijn ijking altijd een *vergelijkend* onderzoek; als normaal (I. Q. = 1) wordt beschouwd wie hetzelfde kan als 75% van zijn leeftijdsgenoten, (althans zolang hij beneden 18 jaar blijft). En al onze schoolcijfers zijn in wezen vergelijkende cijfers.

Nu zou van uit een bepaald schoolorganisatorisch principe deze handelwijze verdedigbaar zijn. Men zou aldus kunnen redeneren. Middelbaar of voorbereidend hoger onderwijs kan om financiële redenen slechts aan een bepaald percentage, bijv. $a\%$ der bevolking worden gegeven; bovendien is er niet meer plaats in de intellectuele beroepen dan voor $a\%$ der bevolking en het is paedagogisch onjuist iemands geest verder te vormen, dan zijn aanstaande sociale werkzaamheid eist. Stelt men zich op dat standpunt, dan is het natuurlijk voldoende, dat men alle kandidaten voor M. en V. H. O. in een juiste rangorde brengt (zie boven p. 17) en dan de bovenste $a\%$ toelaat.

Men moet zich duidelijk maken, dat aldus verreweg het meeste psychotechnische onderzoek¹⁾ te werk gaat. Er is

¹⁾ Bij de vraag om advies bij beroepskeuze staat het principieel wel anders, maar hier moet natuurlijk toch de kans om geplaatst te worden meestal de doorslag geven en daardoor moet men ook hier weer vergelijkend gaan beoordelen.

een bepaald aantal plaatsen te bezetten; dat aantal is vastgesteld onafhankelijk van aard en samenstelling der solliciterende groep. Van deze neemt men nu het benodigde aantal van boven af, maar men voelt zich in 't minst niet gebonden om *alle geschikten* te nemen; alleen als men positief ongeschikten zou moeten aanstellen, zou men in moeilijkheid geraken, maar in de praktijk, en vooral de huidige praktijk, heeft men van deze limiet geen last.

Maar geheel anders staat het bij het onderwijs, althans wanneer men *niet* het schoolorganisatorische principe huldigt, waarvan ik zoëven sprak. Dan laat men n.l. ieder toe, die het doel van de school kan bereiken; hier staat het aantal plaatsen *niet* vast, maar het is in theorie afhankelijk van het aantal aanmeldingen van *geschikte* leerlingen; dat niet vergelijkenderwijs is te bepalen.¹⁾ En daarmee zijn wij nu midden in een uiterst moeilijk vraagstuk van onderzoekstechniek. Het is nu niet meer voldoende een *rangorde* te bepalen voor de candidaten; ja de mooiste en nauwkeurigste rangorde helpt ons helemaal niets als men niet weet, waar de *caesuur* moet worden gelegd, de scheiding tussen geschikten en ongeschikten. En als wij weten, waar die *caesuur* ligt, is het omgekeerd in 't geheel niet nodig ons het hoofd te breken over de juiste rangorde aan weerszijden ervan. Het is denkbaar, dat men de *caesuur* met alle gewenste scherpte zou kunnen bepalen, terwijl het volslagen onmogelijk blijkt om een groep geschikten of ongeschikten in een vaststaande rangorde te brengen.

Mededeling 24 heeft zich nu in haar theoretische probleemstelling zowel als in haar praktische uitwerking op het standpunt gesteld, dat het gaat om deze *caesuur*-bepaling, niet om *rangorde*-bepaling. D.w.z. dit standpunt is gedurende de bewerking bereikt; er zijn dus in het opgenomen materiaal, ook in de toelichtende figuren, nog allerlei reminiscenties van de vroegere opvatting te vinden. Enkele scherpzinnige beoordelaars hebben dat duidelijk gezien, maar het is opmerkelijk, hoe weinig dit fundamentele verschil met de gang

¹⁾ Dit doel wordt ook bij de recrutering voor het B.L.O. vastgehouden; dat men hier wèl met testpsychologische criteria kan werken is het gevolg ervan dat men hier te doen heeft met uitschifting van *abnormalen*, waarbij de spreiding heel anders is dan bij normalen. Maar ik kan daarop niet verder ingaan.

bare testpsychologische probleemstelling is opgemerkt juist door die critici, die zich als voorlichters op het gebied der testpsychologie aandienden.

Het zal, hoop ik, uit het voorgaande duidelijk zijn, dat de nauwkeurige zakelijke analyse van de voorgelegde stof nu in de plaats komt van het *tellen* en het zogenaamde *meten*. Het gaat hier om die voorafgaande analyse van de logische structuur, die reeds in Med. 23 even voor de dag kwam en die ook in Med. 25, het werk van den heer Palland, zo sterk naar voren komt. Ja, bij dezen treedt zij nog meer op de voorgrond, eensdeels omdat bij het werk van den heer Palland reeds ten dele gebruik gemaakt kon worden van ervaring met Spaart de Vogels opgedaan, anderzijds omdat de heer Palland uitsluitend naar didactische gezichtspunten zijn stof mocht kiezen. Hij kon dus meer zakelijke onderwerpen nemen, dan voor selectie-doelinden oirbaar zijn; en het zal wel geen nader betoog behoeven dat de logische analyse te beter gelukt, naar mate de stof meer het zakelijke karakter vertoont.

Met het prijsgeven van de *rangordegedachte* ten gunste der *caesuur*- of *groeps*gedachte hangt ook samen, dat nu het bij examens zo geliefde „middelen” zo al niet komt te vervallen, dan toch in een geheel ander licht komt te staan. Een typisch staaltje, hoe moeilijk het valt zich daarvan los te maken, biedt de kritiek deswege op het Rapport-Bolkestein geoeffend, omdat het geen onderzoek naar parate kennis meer voorschrijft voor leerlingen wier ongeschiktheid reeds gebleken is. Zo geformuleerd, zal ieder het tegendeel onzinnig vinden; dat desniettemin zo sterke aandrang is geoeffend om ieder candidaat aan het parate-kennis-onderzoek te doen deelnemen, vindt zijn motief natuurlijk in de wens om een tekort aan algemeene intelligentie te doen compenseren door een zeer hoog cijfer voor parate kennis, iets wat naar de mening der Commissie-Bolkestein en voor de opnemende school en voor den opgenomen leerling slechts schadelijke gevolgen kan hebben.

Omgekeerd kan ook een beslist geschikte leerling zonder zekere onmisbare kennis het onderwijs niet volgen; vandaar dat ook de parate kennis niet alleen onderzocht moet worden, maar ook zelf voldoende moet zijn of althans geen andere lacunes mag tonen dan zodanige, die bij de gebleken algemeene intelligentie van den candidaat gemakkelijk aangevuld kunnen worden.

En ziedaar nu tevens het beginsel, waardoor de gehele techniek van deze methode van onderzoek geleid moet worden. Moet een te kort, dat geconstateerd wordt, als definitief worden aanvaard, of mag verwacht worden, dat het aangevuld zal kunnen worden en zo ja langs welken weg? Het is aanstonds duidelijk, dat ook hier weer het didaktische probleem en het selectieprobleem ineenvloeien; essentieel wordt voor beide de mate van leerbaarheid. Wat dienen wij bijv. te concluderen uit het feit, dat een bepaalde candidaat bij de analytische vragen bij een stuk leesstof een uitstekend figuur maakt en volkomen te kort schiet bij het daarop volgende synthetisch weergeven van de inhoud of omgekeerd?

Allereerst dient opgemerkt te worden, dat men in één gegeven (een cijfer) niet grootheden van verschillende soort moet verenigen. In een opstelcijfer bijv. verenigt men veelal zijn mening over inhoud, „stijl” en spelling, drie zeker in hoge mate van elkaar onafhankelijke gegevens. De samenvoeging tot één cijfer is dus niets anders dan structuurverlies, het uitwissen van wezenlijke verschillen. Opzettelijk stelde ik het geval dan ook zo, dat bij een candidaat het *synthetisch weergeven van de inhoud* een andere indruk maakt dan de vragenanalyse. Hier kunnen althans dezelfde geestelijke factoren zich uiten. Maar het behoeft niet het geval te zijn. De schijnbaar synthetisch-logische reconstructie kan ook op een eidetisch ondersteund geheugen berusten (de zogenaamde Eloquenten van Langeveld), waardoor haar diagnostische waarde voor „theoretische intelligentie” aan betekenis verliest. Als men maar één van de beide toetsen kan aanleggen, zal men zeker de vragen moeten handhaven en niet het opstel.

Het vloeit uit het voorgaande ook voort, dat men het mondeling onderzoek, dat in Med. 24 zijn intrede in ons werk doet, niet als een nieuw „cijfer” mag beschouwen, waarvan men met het oude een middenwaarde bepaalt. Het „mondeling” heeft een heel andere functie; het dient voor de foutenanalyse, wanneer het schriftelijk daaromtrent onzekerheid laat. Onze proeven hebben ons geleerd, dat niet alles wat wij als „fouten” plegen te beschouwen aldus mag worden genoemd. Want het kind — en juist het intelligente kind — twijfelt soms over dingen, die voor ons vanzelfsprekend zijn, en omgekeerd ziet de geschoolde geest onduidelijkheden en dubbelzinnigheden, die het kind niet opvallen. Misverstand

is dus niet altijd te vermijden. En de „fouten”, die wij in schriftelijk werk menen aan te treffen, kunnen daarom soms blijken onverwachte gronden te hebben, die van scherpzinnigheid getuigen. Wanneer dus een of meer antwoorden in 't geheel niet in het beeld der andere passen, zal men door mondeling onderzoek nader na moeten gaan, welke denkwegen dit kind volgt, en in het licht van de uitkomst eventueel zijn eerste indruk geheel moeten herzien.

Iets soortgelijks geldt voor de leeftijd-factor. De testpsychologie brengt hem in rekening volgens eenvoudige cijfervoorschriften; de huidige toelatingsregeling verbiedt er mede rekening te houden. Het laatste is een directe consequentie van de boven (p. 11) bestreden theorie der appercipiërende voorstellingen. Volgens deze immers is het opnemen van nieuwe kennis direct afhankelijk en alleen afhankelijk van de reeds aanwezige voorstellingen; men moet dus uit prognostisch oogpunt twee kinderen met gelijke kennis gelijkwaardig achten. Volgens onze opvatting is zowel de ene als de andere weg veel te simplistisch. Het is even onjuist om de leeftijd uit te schakelen als over het hoofd te zien dat ongunstig sociaal milieu of gezondheidstoestand een retarderende invloed kunnen hebben geoefend. Daarom laat zich geen vaste formule aangeven, hoe de leeftijd in rekening moet worden gebracht. Men moet zich laten leiden door een diagnose van het individueel geval.

Voert men daarentegen aan, dat aldus zware eisen aan den beoordelaar worden gesteld, dan erkennen wij dat ten volle, maar wij vermogen het niet als een bezwaar te zien, integendeel. Want dezelfde eisen gelden ook voor den docent; wie niet in staat of niet bereid is tot een foutenanalyse in de door ons bedoelde zin, is ook niet in staat of niet bereid goed onderwijs te geven, want hij begrijpt niet waar de moeilijkheden liggen en kan dus ook niet leren ze te overwinnen. Ook om deze reden hebben wij in ons werk vermeden gebruik te maken van methoden, die alleen voor den beroepspsycholoog toegankelijk zouden zijn.

Langs deze weg zijn wij gekomen tot een beoordelings-tableau en het gebruik daarvan, als in Hoofdst. V van Med. 24 is beschreven en verder is uitgewerkt in het Rapport aan B. en W. van Utrecht van de Commissie, omtrent wier werk haar lid, de heer A. van de Water in de Berichten en

Mededelingen¹⁾ der Ver. van Directeuren van H. B. S. met 5½ j. c. reeds een korte mededeling heeft gedaan. Met nadruk wil ik in dit verband onderstrepen wat de heer Van de Water t. a. p. p. 5 over de „verantwoordelijkheid der toelatingscommissie” zegt. Het zal, naar ik hoop, uit de voorgaande bladzijden duidelijk zijn geworden, dat een geschiktheidsverklaring in de zoeven aangegeven zin niet beschouwd mag worden als een lengtemeting van een milicien: wie langer is dan zóveel cm. heeft de maat, de anderen worden afgezezen. In die zin trachtte ook de testpsychologie een oplossing te geven. Op grond van onze onderzoekingen houden wij die oplossing voor onmogelijk, omdat zij niet rekent met de gecompliceerdheid van het geval. Wat wij bedoelen is eerder vergelijkbaar met een medische keuring, maar een, waarbij de keurende medicus tevens de behandelende arts blijft van den gekeurde. Anders uitgedrukt: geschiktheidsverklaring van een school in abstracto is onmogelijk; men moet, behalve met den candidaat, rekening houden met het karakter der opnemende school, en niet alleen met de eisen, die deze stelt, maar ook met de daar gevolgde werkwijze en de bereidheid om in te gaan op de bij den candidaat gebleken tekortkomingen. Zoals de heer Van de Water zo terecht zegt: „En laat zij hem toe, dan neemt zij ook de verplichting op zich, zijn tekortkomingen energisch en doelmatig te bestrijden.”

Maar daartoe moet de opnemende school vóór alles die tekortkomingen kennen; onze middelen van onderzoek hebben in de eerste plaats de bedoeling haar daartoe in staat te stellen. Vandaar ook de conclusie, die de heer Van de Water zo terecht trekt²⁾: „Ik meen daarom, dat zo veel mogelijk leraren aan de beoordeling van dit examenwerk moeten deelnemen.” Men ziet er tevens uit, hoe ver zij de plank misloegen, die meenden, dat het Rapport-Bolkestein zou moeten leiden tot een centralisatie van de selectie en een uitschakelen van zelfstandige en verantwoordelijke beslissingen der opnemende scholen. Wel zijn wij van mening, dat het gebruik maken van het nieuwe instrument niet aanstonds voor ieder duidelijk zal zijn en dat a priori het opstellen van nieuw

1) Nr. 17 van 25 Nov. '35, p. 7.

2) l. c. p. 7.

werk met de daarbij behorende vragen in afzienbare tijd nog grote moeilijkheid zal opleveren aan wie in de nieuwe gedachten niet thuis is. Vandaar de belangrijke rol, die de Centrale Commissie in het R. B. speelt en moet spelen.

Slechts twee korte opmerkingen wil ik mij ten slotte nog veroorloven. De eerste betreft het groepswerk, waarover Med. 25 zo belangrijke gegevens bevat. Ik ben overtuigd, dat wij hier aan het begin staan van nieuwe mogelijkheden in de didaktiek. Zowel uit het oogpunt van de belangstelling als van de overbrugging van de afstand tussen kinder- en volwassenentaal zal deze techniek nieuwe hulpmiddelen verschaffen.

In de tweede plaats wil ik nog even wijzen op Hoofdst. IV van Med. 24, het aardrijkskunde- en geschiedeniswerk, dat tot nog toe weinig de aandacht heeft getrokken, behalve in zoverre als men er een nodeloze verzwaring van het toelatings-examen in betreedt. Maar men behoort dit werk te bezien allereerst uit didaktische oogpunt. Het schijnt mij van groot belang, dat het inzicht veld wint, dat aardrijkskunde en geschiedenis niet de dorre geheugen-vakken zijn, waartoe eenzijdige nadruk op topologische en chronologische veelheid van gegevens (vaak louter verwarrende veelheid) ze stempelt. Maar tevens betreden wij daarmee een veel wijder terrein dan dat der L. S. De M. S. heeft niet minder dringende behoefte aan vernieuwing van haar didaktiek als de L. S. Maar het onderzoek is òm de veelheid der vakken, òm de gecompliceerdheid der denkvormen, onvergelykelyk veel ingewikkelder en uitgebreider. Voorshands beschikken wij in de hier bedoelde zin nog slechts over de twee dissertaties van Dr. Langeveld en Dr. Funke.

Laat mij dit Verslag van tienjarige werkzaamheid eindigen met het uitspreken van de hoop, dat over wederom tien jaren, degeen, die dan verslag zal uitbrengen, zal mogen gewagen van grote vorderingen in ons inzicht, ook ten opzichte van de didaktiek bij het voortgezet onderwijs.

UIT 'T „MEMORIAALBOEK" VAN
'N SCHOOLOPZIENER ONDER DE WET VAN 1806

DOOR

P. L. VAN ECK Jr.

I.

In de volgende bladzijden zal iets worden meedeeld over de werkzaamheid van H. Niebuur Ferf, als schoolopziener. Hij was geboren in 1776 en overleed in 1859. Van beroep was hij, als velen van z'n kollega's, predikant.

Vermelding verdient van hem 'n *Redevoering over het allergrootst belang van eene echt godsdienstige vorming der jeugd in de lagere scholen* (Leeuwarden 1840). Daarover straks. Bovendien is er nog 'n toespraak van hem; n.l. *Het Godsbestuur zichtbaar in het vijftigjarig bestaan van het verbeterd onderwijs in de lagere scholen van het vaderland* (Leeuwarden 1852). 't Was de „Feestrede gedaan bij de opening der zesendertigste vergadering der vier Onderwijzersgezelschappen op den 13 Augustus 1851".

De rede begon met 'n overzicht van de voorbereidselen tot de verbetering van 't onderwijs; o.a. de prijsvragen van de Haarl. Maatsch. der wetenschappen en van 't Zeeuwsch Genootschap; en handelde uitvoerig over Nieuwold. Daarna ging de spr. de invoering van 't verbeterd onderwijs na: de Nation. vergad., met de ingekomen stukken; v. d. Palm, v. d. Ende; de drie schoolwetten¹⁾. En eindelijk sprak hij over 't kon. besluit van 1815, waarbij 'n nieuwe organisatie ten aanzien van de schoolopzieners werd in 't leven geroepen²⁾.

Hij zelf werd toen ook benoemd. De toestanden in z'n distrikt waren destijds nog zeer achterlijk: personeel, gebouwen, leermiddelen waren grotendeels ongeschikt. Door zijn toedoen was daarin verbetering gekomen.

Verder bevatte de rede 'n geschiedkundig overzicht; en de spr. eindigde met nog eens aan Nieuwold te herinneren.

Als we van de schoolopziener Ferf niet meer hadden dan deze niet heel belangrijke redevoering, dan zou er geen reden bestaan om ons met hem bezig te houden. Maar van hem

¹⁾ Over dit alles schreef ik *De wegbereiders en stichters van onze nationale schoolwetgeving* in „de Bode" van 1931/32.

²⁾ Van principiële, of ook maar van enigszins ingrijpende aard, was deze reorganisatie niet; vgl. *Handb. v. schoolopz.* I, 224 vgg.

is in handschrift bewaard gebleven 'n „Memoriaalboek van beantwoorde en verzondene stukken en afschriften enz. gedurende (de jaren 1816—1845) ten behoeve van den Schoolopziener van het 4e district (van Friesland) H. N. Ferf".¹⁾

We leren deze daaruit kennen als 'n ijverig, nauwgezet, en gewetensvol schoolopziener. Als een, die de belangen van de onderwijzers en van 't onderwijs, zo nodig met taaie volharding, tegenover gemeentelijke en, bij voorkomende gelegenheden, ook tegenover de provinciale overheden voorstond en verdedigde — waarbij hij, als 't moest, de autoriteit in Den Haag erin mengde. Als een, die tegenover z'n onderwijzers van 'n vaderlijke gezindheid blijk gaf: hij voelde zich als hun oudere vriend — al kon hij, als de omstandigheden ertoe leidden, de een of ander z'n misnoegen over iets onmiskenbaar duidelijk maken; terwijl hij daarbij toch soms grote lankmoedigheid toonde. In een woord: 'n man, die in de 43 jaren²⁾ dat hij schoolopziener was, door z'n stage toewijding aan dit ambt, 't onderwijs in z'n distrikt ongetwijfeld grote diensten heeft bewezen.

De volgende biezonderheden zijn aan z'n *Memoriaalboek* ontleend. Vooraf nog dit. De gewone werkzaamheden van de schoolopziener bestonden in 't behandelen van ontslagen en benoemingen van onderwijzers; 't met op- en aanmerkingen terugzenden van ingekomen werk van de Schoolonderwijzersgezelschappen, in 't leiden van de vergaderingen van deze,

1) De eigenaar ervan, de heer F. M. Bos te Midlaren, was zo welwillend 't mij ter raadpleging beschikbaar te stellen. 't Memoriaalboek is, helaas, niet in z'n geheel bewaard gebleven. Vooreerst ontbreken de aantekeningen van 30/9 '25 tot 10/7 '26. Maar meer te betreuren is, dat vanaf 9/1 '45 alles weg is; terwijl Ferf toch tot 1858 schoolopziener is geweest. Behalve voor de kennis van 't schoolopzienerschap is deze bron ook natuurlijk van belang voor die aangaande verschillende onderwijstoestanden en verhoudingen uit die jaren. Ik herinner er hier even aan, dat van de schoolopziener Hendrik Wester iets dergelijks bestaat (over 1802—1806) — al is dit maar 'n „zakboekje"; vgl. Versluys, *Gesch. van de opv. en het ond.* IV, 64 vgg.

2) 't Is buitengewoon vreemd, dat van z'n ontslag geen melding wordt gemaakt in de *Bijdragen*, terwijl dit met andere schoolopzieners wel 't geval is. In 1857 (*Bijdr.* blz. 290) wordt nog eenmaal z'n naam als schoolopziener vermeld. Aan 't eind van dat jaar staat in 'n lijst van nieuw benoemde schoolopzieners, voor zijn distrikt: Mr. J. H. Beucker Andreae te Leeuwarden. De reden van z'n ontslag is me dan ook niet bekend; evenmin, of dat met enige plechtigheid in z'n distrikt heeft plaats gehad.

en verslag uitbrengen van hun werkzaamheden; 't schrijven van administratieve bescheiden betreffende 't aantal kinderen, en over de onderwijzers; voorts deklaraties, tabellen, enz. opmaken; verslagen uitbrengen over de toestand van scholen en onderwijs; korrespondentie voeren met mede-schoolopzieners, en met de Kommissaris tot de zaken van 't m. en l. o. in Den Haag (in de eerste jaren v. d. Ende); schoolbezoeken, en de daaraan verbonden gesprekken met de onderwijzers; 't eksamineren van onderwijzers, zowel voor 'n rang als bij gelegenheid van 'n vakature; korrespondentie met gemeentelijke of kerkelijke besturen over verbeteringen, die ten behoeve van 't onderwijs door hem wenselijk geacht werden.

Dit waren zo in 't algemeen de voornaamste werkzaamheden die 'n schoolopziener in die jaren, dus ook Ferf, had te verrichten¹⁾. Vaak echter gebeurde 't, dat deze om de een-of-anderē reden geen vlot verloop hadden, of er zich bijkomstigheden voordeden.

Ferf moest b.v. herhaaldelijk de betrokken besturen (de grietmannen) aanschrijven dat de schoolmeubelen hersteld, of door betere vervangen moesten worden — waarbij hij dan vaak aangaf, hoe ze moesten zijn. Ook, dat een schoolgebouw — al of niet inklusief de onderwijzerswoning — herstelling of vergroting behoefde, of wel door 'n nieuw moest worden vervangen — ook in deze gevallen werden door hem wel aanwijzingen gegeven, waarbij hij vooral de nadruk legde op 'n hygiënische inrichting ervan. En de plannen moesten volgens de wet vóór de uitvoering door hem worden goedgekeurd. Telkens kwam 't voor, dat hij onverschillige of onwillige besturen moest dreigen, dat hij genoodzaakt zou zijn 't ministerie in de zaak te betrekken. Vooral bij vakatures drong hij dikwijls aan op 'n betere bezoldiging van de te benoemen onderwijzer.

De onderwijzers te Kollumerland hadden Ferf bericht gezonden over de ontbinding van hun Gezelschap. Ze hadden dit gedaan, omdat 't provinciale bestuur z'n beloften te hunnen opzichte, wat hun salaris betrof, niet had gehouden. 't Antwoord van de schoolopziener (gedagtekend 8/2 '17) op die mededeling is te uitvoerig om 't hier in z'n geheel op te

¹⁾ Toen de sekretaris van de prov. komm. v. ond., Visser, in Sept. 1826 overleden was, werd Ferf met de waarneming van 't sekretariaat belast — wat duurde tot in April 1828.

nemen. Maar ik moet er toch iets uit aanhalen; vooral ook, omdat 't zo tekenend is voor de verhouding tussen deze autoriteit en z'n onderwijzers, om de vaderlijke en vertrouwelijke toon, die er ons uit tegenklinkt. Hij begint zijn brief aldus¹⁾:

Geachte Vrienden! Uwen brief v. den 23 Jan. l.l. ontving ik... te Leeuw waarhenen ik gereist was, om mijnen ouden doodzieken vader in zijne jongste oogenblikken de laatste kinderlijke zorg te bewijzen. De inhoud v. denzelven stemde mijne ziel tot eene hoogklimmende droefheid.

Hij schrijft dan verder, dat de kommissie van onderwijs al zo lang voor hen gewerkt had; maar nog zonder resultaat. 't Was dus niet de schuld van de schoolopzieners, dat hun lot nog niet verbeterd was. En hij deelde in vertrouwen mee dat, als de pogingen niet spoedig zouden slagen, hij en nog enkele leden dan stellig hun ontslag zouden nemen. Hij bezwoer hen nu, op hun voornemen terugtekomen; en deelde mee, dat hij graag nog eens met hen praten wilde. Hij schreef ook dit:

Gij noemt u *slaven*²⁾. Dat woord grieft mij. Als zoodanigen heb ik u, meen ik, nimmer behandeld, maar wel als vrienden. Ik heb geene strengheid uit geoefend. Ik heb alles niet om mijnen maar om uwent wil gedaan.

Over deze aangelegenheid schreef Ferf 10/3 '17 aan v. d. Ende. En aan de Onderwijzersgezelschappen gaf hij 12/4 '17 de raad, zich te wenden in „een Smeekschrift aan den Koning uit hoofde van de geringe bezoldiging”.

Later (2/7 '17) is 't Gezelschap Kollumerland weer opgericht, na 'n rede van de schoolopziener op de algemene vergadering van de Gezelschappen.

Nog enkele andere mededelingen mogen hier volgen over de verhouding van Ferf tot de Onderwijzersgezelschappen. Van de schoolopziener uit 't 8e distrikt in Friesland ontving hij eens (5/9 '25) 'n uitnodiging tot bijwoning van de feestelijke herdenking (op 21/9) van de eerste oprichting van Onderwijzersgezelschappen aldaar. De reden, waarom die uitnodiging hem gedaan werd was, dat hij „in de eerste jaren van het bestaan derzelven aan derzelve regeling en uitbreiding zoo veel deel had”. Maar de dag na 't feest moest hij aan

¹⁾ In dit en volgende citaten laat ik de afkortingen, die Ferf zich in z'n *Memoriaalboek* veroorloofde, maar staan.

²⁾ De brief van de onderwijzers is in 't Mem.boek niet gekopieerd; heb ik dus niet kunnen lezen — jammer genoeg! v. E.

z'n kollega tot z'n spijt berichten, dat hij verhinderd was geweest, 't te komen bijwonen, ten gevolge van — 't is zo aardig van stijl, en daarom citeer ik 't even — „eene ligte ongesteldh. vergezeld met een woedende hoofdpijn en een zwaar opkomende donderlucht, die zich hier in eenen vrij zwaren en den morgen aanhoudenden regen ontlastte”. Hij gaat dan voort: „In den geest heb ik evenwel dit feest medegevierd en mij in stilte verheugd over al het goede, dat door deze uwe ond.gezelsch. is gesticht geworden en nog geschiedt”. En hij spreekt de hoop uit, dat die „pogingen verder gelukkig mogen slagen ter handhaving en uitbreiding van dat verbeterd en doelmatig onderwijs, hetwelk helaas! nog al te veel tegenwerking en nog onlangs openlijke tegenkating¹⁾ onderging”.

Later zou hij zelf feestvieren met z'n eigen Onderwijzersgezelschappen — maar daarover straks. Eerst nog iets over enkele redevoeringen, door hem gehouden in deze Gezelschappen. 't Was gebruik, als voorzitter dit te doen bij gelegenheid van de algemene vergadering. 't Mem.boek vermeldt dan ook in de jaarverslagen aan de minister, getrouw de onderwerpen die Ferf bij deze gelegenheden behandelde. Slechts bij uitzondering schreef hij er 'n korte aanduiding over de inhoud bij. Zo sprak hij in 1829 „over de vreugde en het lijden van den Onderwijzersstand”. Deze rede viel zo in de smaak, dat men de schoolopziener „eenparig verzocht om dezelve in het een of ander maandwerk te doen plaatsen, doch waaromtrent hij verkoos zijne vrijheid te houden”. Gepubliceerd werd deze echter niet²⁾.

In z'n verslag van 10/4 '39 gaf hij in 't kort de inhoud weer van z'n rede op de alg. verg. in 1838 „over de bereidwilligh. van onderwijzers, om voor het welzijn der menschheid, de moeilijkheden, het lijden en de onaangenaamheden, aan hunnen post verbonden, gelaten te verdragen”.

Ik trachtte hen levendig te doen gevoelen, dat zij dit verplicht waren aan de godsdienst, die zij belijden; aan de menschheid, van welke zij medeleden zijn, en aan hun eigen geluk; ten einde hen met blijmoed. standv. in de getrouwe waarnem. v. h. gewigt. post te doen volharden, zonder immer berouw te hebben, dat zij juist dezen en geen en and. stand in de maatschappij hadden gekozen.

¹⁾ Waarop dat slaat is me niet bekend. v. E.

²⁾ Vgl. blz. 81.

En 't volgend jaar sprak hij (verslag 13/3 '40) „een hartelijk woord” „tot geruststelling voor onderwijzers, welke moede= loos klagen, dat zij vergeefs arbeiden”.

Ik trachtte daardoor alle onderwijzers op nieuw met dien goeden geest te bezielen, alle morrende klagten uit hun hart te verbannen en ze met eene edele standvastigheid te doen volharden in de getrouwe volbrenging van hunne moeilijke, maar tevens hoogst gewigtige en verhevene taak.

En nu z'n feest. Op 17/9 '40 tekent hij aan: „Is plegtig gevierd de 25ste vergadering der ond.gez. en is mij als blijk van toegenegenheid door de onderwijzers *een fraai bewerkt zilveren Inkstel* ten geschenke gegeven tot duurzame her= innering aan dezen dag. Ik heb het plan om alles hiertoe betrekkelijk in druk te geven en onthoude mij daarom hier van meer in dit memoriaal aan te teekenen”.

Z'n redevoering, toen gehouden, is inderdaad in druk verschenen; en 'n eksemplaar ervan zond hij aan z'n ambtge= noten in Nederland, aan de koning, aan de minister van binnenl. zaken, en aan de Staten=generaal¹⁾. De titel — ik vermeldde die al — luidde *Redevoering van het allergrootst belang van eene echt-godsdienstige vorming der jeugd in de lagere scholen*²⁾. De brochure, waarin deze is afgedrukt, telt XII en 64 bladzijden, waarvan de rede zelf 40 bladzijden in beslag neemt. 't Overige wordt ingenomen door 'n „Voor= rede” en door 'n verslag van de feestviering met 't daarbij gesprokene.

't Is 'n buitengewoon typerend boekje. 't Minst nog van wege de redevoering — al is die natuurlijk karakteristiek voor die tijd. Maar bovenal geeft 't bijwerk 'n onverdachte kijk op de verhoudingen in die jaren, in 't biezonder op de geest van schoolopziener, onderwijzers, en onderwijs. Wanneer we ons in die sfeer trachten te verplaatsen, dan voelen we eerst recht de enorme evolutie, die ons openbaar onderwijs in de eeuw die ons van Ferf en zijn onderwijzers scheidt, heeft doorgemaakt. Wanneer ik hier 't woord evolutie gebruik, dan wil ik daarmee geen waardebeplating aanduiden: dus niet, dat 't nu zoveel beter is dan toen, en ook niet, dat 't toen beter was dan nu. De twee yerschillende sferen toch, passen natuurlijk volkomen in de yerschillende tijden,

¹⁾ Eigenaardig, dat van 't feest in de *Bijdragen* geen melding wordt gemaakt! F. hield niet van „veel geruchts”.

²⁾ Leeuwarden. H. C. Schetsberg 1840.

en zijn dus als zodanig volkomen gelijkwaardig. Maar wel gaapt er, voor ons gevoel, 'n afgrond tussen beide.

't Boekje is dan ook ten volle de lezing waard; en ik zal hier, zo kort mogelijk, 't meest typerende naar voren brengen. 't Is door Ferf opgedragen aan z'n ambtgenoten in de prov. commissie van onderwijs in Friesland, aan de „zeer geachte onderwijzers der jeugd” in z'n distrikt, aan z'n kinderen en kleinkinderen, en ten slotte aan allen die prijs stelden op „eene echt-godsdienstige vorming van het opkomend geslacht in ons dierbaar Vaderland”.

In de voorrede deelde hij mee, dat hem meermalen door z'n onderwijzers verzocht was, z'n toespraken uittegeven. Dat was echter nooit gebeurd, omdat hij vreesde voor te weinig lezers en kopers. Hij had er echter over gedacht enige te bundelen bij gelegenheid van dit jubileum; maar 't was hem gebleken, dat er daarvoor weer teveel aan verbeterd zou moeten worden. Vervolgens vertelde hij, dat op verzoek van de onderwijzers, de gewone alg. verg. 'n maand was uitgesteld, om gelegenheid te hebben de feestelijkheid voor te bereiden. De 16e September was daarvoor vastgesteld; maar toen de onderwijzers vernamen, dat hun schoolopziener de volgende dag 64 jaar zou worden, werd de vergadering op die dag bepaald. En lees nu 't volgende plan omtrent de organisatie van de plechtigheid. Voor ons klinkt 't ongetwijfeld naïef — laten we echter bedenken, dat 't dit inderdaad niet was: hier komen we al dadelijk in aanraking met die andere *sfeer*!

Men gaf mij te kennen, dat ik door de twee jongste Onderwijzers uit mijn district van huis gehaald en naar de vergaderzaal geleid zoude worden, waar ik dan de vier gezelschappen naar rang van zitting zoude bijeen vinden; dat ik, daar gekomen, tot bewaring der goede orde vooral niet met mijnen gewonen handdruk de leden moest begroeten¹⁾, dewijl ik terstond door twee afgevaardigden ontvangen en met mijne komst verwelkomd zoude worden; dat men daarop een lofzang aan God opstaande zoude aanheffen, en mij daarna van mijne zitplaats naar het spreekgestoelte geleiden.

Voorts werd hem verzocht, de gewone werkzaamheden zo spoedig mogelijk aftedoen, om wat meer tijd voor de eigenlijke feestviering te hebben.

Op de bepaalde dag werd Ferf dus naar de plaats van samenkomst geleid. „Niet weinig werd ik getroffen, toen

1) Is dit niet kostelijk . . . „naïef”! v. E.

ik, niettegenstaande het ruw en ongunstig weder, zes en dertig leden, in orde geschaard om de tafel, mij statig met eene stille buiging zag begroeten", schreef hij. Na 'n kort toespraakje van een van de onderwijzers, zong de vergadering „staande, zacht en statig" 'n „Loflied aan God", in drie koepletten op de wijze van psalm 84. 't Eerste koeplet laat ik hier volgen — ook dat is 'n stukje sfeer.

Wij danken U, weldadig God!
 Beschikker van der menschen lot!
 Voor uwe liefde en zegeningen.
 Gij hebt voor ons, tot nu, gespaard
 Den leidsman ons zoo duur en waard,
 Die vijf en twintig zonnekringen,
 Met onverdrotten lust en vreugd,
 Zijn krachten wijdde aan 't heil der jeugd.

Daarop hield Ferf z'n redevoering. Achtereenvolgens ging hij na, wat echt-godsdienstige vorming der jeugd is; hoe die in de lagere scholen moet zijn ingericht; waarom die van 't allergrootste belang is, voor de onderwijzer zelf, voor 't vaderland, en voor de jeugd. Een citaat uit deze toespraak laat ik hier volgen; en wel 'n periode uit 't tweede gedeelte ervan, waar hij zich uit als voorstander van de openbare school¹⁾).

Gij weet het met mij, onze lagere scholen zijn de echte kweekscholen der liefde en der verdraagzaamheid, omdat zij open staan voor de kinderen van alle leden der maatschappij, zonder onderscheid van godsdienst. Daarom noemen wij ze *openbare scholen*. Onze lagere scholen zijn dus geene Calvinistische, geene Luthersche, geene Doopsgezinde, geene Roomsche scholen; maar inrigtingen, om den jongen mensch tot een verstandig, zedelijk en godsdienstig wezen te vormen. Dit kunnen we mogelijk niet te dikwerf, niet te ernstig herhalen in onze dagen, waarin op nieuw de kreet van *vrijheid van onderwijs* wijd en zijd weergalmt, met het helsche oogmerk, om het vuur dier oude godsdienstvete wederom aan te blazen, en die rampzalige tijden in het leven terug te roepen.... Dit, dit toch, dat op onze lagere scholen het kind tot mensch gevormd wordt, en dat geene bijzondere godsdienstgevoelens den drempel dezer gebouwen mogen betreden, dit maakt derzelve eigen-dommelijk karakter, dit hare hooge waarde uit.

Zoals men ziet — hier is 'n punt waar de beide sferen: die van 't openbare onderwijs toen en nu, elkaar raken.

Laat ik ten slotte nog vermelden, dat Ferf in z'n rede tot tweemaal toe gelegenheid vond, aan de onderwijs- en opvoed-

¹⁾ blz. 15.

kundige denkbeelden van Nieuwold te herinneren. Hier volgen nu nog enkele bijzonderheden van de feestviering. Zoals we al gezien hebben, had Ferf met genoegen bemerkt, dat er wel 36 leden van de vier Onderwijzersgezelschappen aanwezig waren. In 't verslag komt hij daarop nog eens terug, met de meedeling erbij dat er dus slechts 6 afwezig waren, van wie er een door ziekte verhinderd was te komen. Bij de anderen waren er 'n paar, die „nog al verpligting” aan hem hadden, en anders vrij trouw de alg. verg. bijwoonden. Hij informeerde daarom eens naar de reden van hun afwezigheid. En toen werd hem „in het oor gefluisterd” dat deze gezegd hadden: „wij willen geen afgoderij met den schoolopziener plegen”. Hiermee nu was blijkbaar 'n gevoelige snaar bij Ferf getroffen; want in z'n verslag tekende hij hiertegen onmiddellijk protest aan met woorden, waarmee hij zichzelf zo juist kenschetste, dat ik ze hier laat volgen¹⁾.

Verwaardigt nu deze een en ander²⁾ zich om dit geschrijf te lezen, dan leze hij tevens deze mijne plegtige verkering, dat ik van niets afkeeriger ben dan van zoodanige afgoderij, dat ik hiermede, als den regtgeaarden Schoolopziener geheel onwaardig, meermalen den draak gestoken heb, en dat ik echt Christelijke nederigheid, zeer wel bestaand met achting van zichzelf en prijsstelling op eenen goeden naam, voor de ware en eenige eerkroon houde, die op het hoofd van eenen Schoolopziener past. Ik ten minste legge bij dezen de openlijke en rondborstige getuigenis van mijzelf af, dat ik gedurende die vijf en twintig verloopene jaren niet alleen in de getrouwe waarneming van mijnen post veel ben te kort gekomen; maar ook, dat het mij ontbrak aan die uitgebreide en grondige kennis, in alle vakken van het lager onderwijs, welke tot de rigtige vervulling in alle deelen volstrekt onontbeerlijk is.

Kan men beter bewijs verlangen voor 't feit, dat deze schoolopziener zeer hoge eisen aan zichzelf stelde?

Wij hebben al gelezen, welk geschenk hem bij die gelegenheid door z'n onderwijzers werd aangeboden. Dit geschiedde door de oudste onderwijzer, onder 't uitspreken van 'n toepasselijk vers van niet minder dan 9 zesregelige koepletten. Ferf bedankte „met een vreugdetraan in 't oog” met woorden die „uit een vol hart stroomden”, en „in gloeiende taal”. Maar wat hij zei, kon hij niet meer weergeven. Daarop zongen de onderwijzers hem nog 'n lied toe, op de wijze van psalm 134. Vervolgens „ontboezemde” een van de onderwijzers nog 'n honderdtal dichtregelen. Al dat gerijmel staat

1) blz. 60, 61.

2) dat zijn de bedoelde onderwijzers. v. E.

in 't boekje afgedrukt. Er kwam trouwens onder de maaltijd (die vooraf gegaan was door 't gebruik „van een kopje koffij en een bittertje”) nog heel wat rijm los. Want alle toasten — en dat waren er 10 — waren in dichtmaat! Toen volgde nog 'n slotspeech van een van de onderwijzers; en daarmee was dit feest afgelopen.

Aardig is 't om te lezen, hoe Ferf in z'n verslag de gelegenheid waarneemt, zich aantesluiten bij de hulde die de oudste onderwijzer van 't distrikt tijdens de maaltijd ten deel viel. Hij vertelt daarbij hoe hij die onderwijzer voor 25 jaar aantrof „in een armzalig hokje, onder een schuins afhellend afdak, met drie deuren, waarvan de eerste naar een klein woonkamertje, de tweede naar een ellendig en klein schoenmakerswinkeltje en de derde naar buiten liep”. Dit was 'n winterschool. Door toedoen van de schoolopziener werd deze, na herhaalde mislukte pogingen, eindelijk in 'n vaste veranderd. Daarna kwam er enige verbetering in de schoolmeubelen. En ten slotte gelukte 't de schoolopziener, de oude man nog met 'n nieuw schoolgebouw te verblijden. „En eene wellust is het te zien, hoe deze oude Onderwijzer met een blos op het gelaat, met zachtheid en kinderliefde, uit het edel beginsel van verlichte godsdienstkennis, onderwijs geeft, zoo veel zijn geringe vermogens en afnemende krachten dit toelaten”.

(Slot volgt).

KLEINE MEDEDEELINGEN.

OOK DE GESCHIEDENIS DER PAEDAGOGIEK HERHAALT ZICH.

Wanneer nieuwe of zich als nieuw aankondigende methoden van onderwijs en opvoeding hun weg beginnen, er lezingen en conferenties aan worden gewijd, dan komt soms plotseling de herinnering op aan pogingen, die reeds gedaan zijn. — Zóó was het ook op de Paedagogische Conferentie, die van 22 tot 26 April 1935 in „de Werkplaats” te Bilthoven gehouden werd. — Bij de demonstratie van wat daar werd gedaan en de ontvouwing van nieuwe plannen, sprong de gedachte naar voren: waar heb ik iets gelezen, dat in vele opzichten met het hier ontwikkelde overeenkomt? Ach ja: „Het leerplan voor de opvoedingsinrichting te Helba”! —

Dit merkwaardig document werd in het voorjaar van 1829 opgesteld door Friedrich Fröbel. — Zijn opvoedingsinrichting te Keilhau bij Rudolstadt was te „modern” voor dien tijd, werd door lasteringen van

reactionnaire zijde benadeeld en ging sterk achteruit. — In zijn levenswerk bedreigd, zocht Fröbel hulp bij invloedrijke personen. — De Hertog van Meiningen was geneigd die hulp te verleenen en droeg hem op, een plan te maken voor een volksoopvoedingsinrichting, die te Helba bij Meiningen tot stand zou komen. — Fröbel zette zich dadelijk aan het werk, maakte een volledig plan en een aankondiging van de te openen inrichting. —

En hierin vertoont zich voor onze verbaasde blikken een „doeschool”, een „werkplaats”. —

De naam is al veelzeggend: een volksoopvoedingsinrichting zou het zijn. Door de geldelijke ondersteuning van den Hertog kon het schoolgeld aanmerkelijk lager zijn dan op dergelijke inrichtingen het geval was, en zóó kon deze inrichting een gunstigen invloed hebben op des Hertogs onderdanen, want dit voorbeeld zou op andere scholen worden gevolgd. —

Het geheel zou in het teeken staan van de wisselwerking tusschen denken en doen, opnemen en uitbeelden, kunnen en weten. — Er zou van het zelf doen, zelf iets uitdenken en maken worden uitgegaan. Daarom zou de dag worden verdeeld in 2 helften: de eene gewijd aan onderwijs, aan theorie — de andere aan arbeid, aan praktijk. —

Het eerste zou in de morgen, het laatste in de middaguren plaats hebben. In den morgen is de geest vrijer, 's namiddags meer afgemat, zoodat hij door werk, door beweging weer nieuwe kracht moet opdoen.

Het werk zou bestaan uit alles, wat het landleven voor een grooten familiekring meebrengt op het veld, in den tuin en in het bosch; ook in het huis, waar zooveel noodig is. — Daarom zou geprobeerd worden alles te maken, wat er noodig was voor een groot landmansgezin, voor zoover jeugdige krachten onder beproefde leiding dit tot stand zouden kunnen brengen, alles zooveel mogelijk in regelde volgorde. —

„De ontwikkeling van het lichaam als werktuig van den geest wordt daarmede in verband gebracht en ook het vrije spel. — Want onze veeljarige ervaring heeft ons geleerd, dat de jongen tweeërlei spelen heeft: groote, gemeenschappelijke spelen, en andere, die eerder vrije zelfwerkzaamheid genoemd kunnen worden, waarin hij „speelt”, wat hem bij het onderwijs heeft geïnteresseerd, waarvan hij dus houdt en wat hij juist door zijn voorafgaand onderwijs kan uitbeelden.

Zóó zullen dus arbeid, onderwijs en spel een aaneengesloten geheel vormen, dat in verband staat met het leven, en dat een hechte basis kan worden voor een toekomstig harmonisch, actief, verstandig en opgewekt leven. Vandaar de naam „voorbereidende opvoedingsinrichting”. —

Van hun 7e tot hun 14e jaar konden de leerlingen er worden opgenomen; zij werden er voorbereid voor hun leven in de maatschappij, of konden er de practische ontwikkeling verkrijgen, die zij op andere scholen gemist hadden; ook werden zij er voorbereid voor hogere onderwijsinrichtingen. —

De hertog wilde zijn slot te Helba afstaan met de tuinen en velden er om heen, wat een buitengewoon gunstige omstandigheid voor Fröbel was. De ligging in een vruchtbaar dal, door lage met bosschen bedekte bergen omgeven, was buitengewoon geschikt voor zijn school, ook door een beek, die het dal doorstroomde en aan de jongens gelegenheid voor baden en zwemmen en, als zij dichtgevroren was, voor schaatsenrijden

aanbod. — Deze sport zou Fröbel niet voor zijn leerlingen hebben kunnen missen. —

Van af eenige hoogere bergen kon de omgeving uren ver als op een landkaart overzien worden, en door de nabijheid van Eisenach en andere uit vroeger tijd bekende plaatsen werd de belangstelling voor de geschiedenis van het land opgewekt.

De nabijheid van Suhl, Schmalkalden en andere fabrieksplaatsen gaf den leerlingen gelegenheid, eenig inzicht te krijgen in de bedrijven, die daar werden beoefend. —

Wandelingen in de omgeving en kleine reizen werden ook als een belangrijk middel tot ontwikkeling in het leerplan opgenomen en zouden daarbij dienen, om de opgewektheid van den geest en de gezondheid en kracht van het lichaam te verhoogen, die voor het gelukken van zulk een gewichtig werk als deze opvoedingsinrichting zijn zou, onontbeerlijk waren. —

„Zóó zou het mogelijk zijn, de leerlingen volgens hun aanleg en krachten te ontwikkelen, hen — zooals Jezus het wilde — in de natuur en in zichzelf God te leeren vinden, en hen door het leven, de geschiedenis en de openbaring Gods in Woord en Schrift, voor hun innerlijke roeping te vormen, en daardoor hun vrede met zichzelf en met God in alle levensverhoudingen te grondvesten.” —

Aan de opvoedingsinrichting voor jongens van 7 tot 14 jaar zou een inrichting voor de verzorging en leiding van moeder- of ouderlooze kinderen van 3—6 jaar, meisjes en jongens, worden toegevoegd. —

De zorg daarvoor zou aan Fröbels vrouw en een jongen man, die bijzondere voorliefde en begaafdheid voor dit werk bezat, worden opgedragen. — (Hierbij mag wel worden aangeteekend, dat Fröbel in later jaren nooit jonge mannen, maar vrouwen voor de leiding van kleine kinderen uitkoos).

De vakken, waarin onderwijs gegeven zou worden, waren die van de tegenwoordige Lagere School, met dien verstande, dat ook godsdienst- onderwijs er een deel van uitmaakte.

Verder dient vermeld te worden, dat aan *vrij teekenen* en figuren teekenen in een netwerk van lijnen *volgens eigen vinding* een plaats werd ingeruimd, dat er kleuroefeningen werden gehouden, de kennis der omgeving werd beoefend, dat er behalve plant- en dierkunde ook natuurkunde in de hoogste klassen werd onderwezen, en dat het ontstaan van allerlei dingen, waaraan wij in het dagelijksch leven behoefte hebben, werd verklaard, zoo mogelijk door eigen aanschouwing der leerlingen.

In de laagste klasse werd 34 uren en in de hoogere 37 uren per week lesgegeven!

En nu de practische bezigheden in de school te Helba:

(Hier volgt het geheele, oorspronkelijke plan, echt Duitsch systematisch uitgedacht.)

I. *Tot instandhouding van het geheel.*

A. Voornamelijk voor het huis.

1. Op zichzelfstaande bezigheden:

a. zorg voor het benoodigde hout: hout hakken, hout zagen, hout aandragen. b. schoonmaken van groente. c. snijden of op een andere manier vervaardigen van houten keukens en tafelgerei. d. vlechten van stroomatjes voor de tafel. e. maken van stroomatten voor de kamers.

2. Voortgezette bezigheden:

a. toezicht op de orde in huis. b. toezicht op de kleding der leerlingen. d. toezicht op het zich wasschen en op de netheid der leerlingen. e. toezicht op hun spelen. f. toezicht op hun gereedschap.

B. Voornamelijk voor de school en het onderwijs.

1. Op zichzelfstaande bezigheden:

a. innaaien van schrijf-, teeken- en andere schriften. b. liniëeren daarvan. c. ruitjes teekenen op leien voor het schrijven en het uitdenken van figuren. d. punten, aan griffels slijpen. e. veeren pennen versnijden. f. teekenen van figuren, enz. om als voorbeeld te kunnen dienen. g. aanleggen van systematische verzamelingen van natuurvoorwerpen voor het onderwijs. h. vervaardigen van papieren en kartonnen doosjes voor die voorwerpen.

2. Voortgezette bezigheden:

a. toezicht op de orde in de leer- en schoolkamers en alles, wat daarop betrekking heeft. b. uitdeelen en den prijs berekenen van de leermiddelen, het schrijf- en het teekenunderwijs.

C. Voornamelijk voor de huishouding en het geheele bedrijf.

1. Op zichzelfstaande bezigheden:

a. verrichten van bezigheden in den tuin. b. bijzondere zorg voor de boomkwekerij. c. verrichten van werk op veld en akker. d. verzorging van de sier- en potplanten. e. vlechten van stroomatten voor den tuin. f. maken van wannen uit houtspaanders. g. vlechten van manden uit wilgenteenen. h. maken van duiven- en hoedernesten. i. maken van gereedschappen, stelen van schoffels, harken, enz.

2. Voortgezette bezigheden:

a. zorg voor de duiven en kippen. b. zorg voor de kleine gereedschappen van het bedrijf, voornamelijk die voor den tuin. c. toezicht op enkele onderdeelen van het werk, b.v. de boomkwekerij, de sierplanten en de tuintjes der leerlingen.

II. Tot instandhouding van het geheel door verkrijging van bijzondere producten.

A. Natuurproducten.

a. door de boomkwekerij. b. door de zorg voor en de vermenigvuldiging van de siergewassen. c. door het kweken en verzamelen van zaad. d. door het aanleggen van systematische verzamelingen van natuurvoorwerpen voor scholen en zelfwerkzaamheid, zonder en met verklaring.

B. Het maken van kunstvoorwerpen, deels ten gebuik van andere onderwijsinrichtingen, deels voor het algemeen gebruik.

Opmerking: Bij al het volgende werk zal het bijzonder aan te bevelen zijn, om de verschillende krachten der leerlingen, al naarmate ze sterk of zwak zijn, doelmatig te benutten, ook om een arbeidsverdeling in te voeren; daardoor zal vooral de schoonheid en netheid van het werk winnen en zal het een verhoogde kunstwaarde krijgen.

a. van papier:

1. knippen van verschillende vormen. 2. prikken van plaatjes; 3. op zichzelfstaande werkjes: a¹. papiersnijden. b¹. rangschikken van het

geknipte papier. *c*¹. innaaien ervan. *d*¹. liniëeren van schriften voor het opplakken van verschillende figuren. 4. papiervlechten. 5. maken van geometrische lichamen.

b. van karton:

1. kartonnen doosjes. 2. sterren uit karton. 3. doosjes voor verzamelingen van mineralen. 4. pennendoosjes. 5. doosjes met en zonder deksel. 6. pennenkokers. 7. servetbanden. 8. eenvoudige en meer samengestelde naais en werkdozen, dozen voor vlinderverzamelingen, enz. 9. verschillende werks en vruchtenmandjes.

c. van hout:

1. snijden van legstokjes (voor spel en onderwijs). 2. splijten van mozaïekplaatjes (spel). 3. maken van figuren van geweekte erwten en stokjes (spel en onderwijs). 4. maken van geometrische lichamen uit houten kubussen. 5. snijden van allerlei houten dingen voor anderen om mee te spelen en van te leeren. *a*¹. kleiné schepen. *b*¹. windmolens. *c*¹. watermolens. *d*¹. stampmolens.

d. van ijzerdraad:

1. kettingen. 2. mandjes.

e. van klei:

1. snijden van geometrische lichamen en kristalvormen. 2. boetseeren van deelen der aardoppervlakte. 3. boetseeren in het algemeen.

f. aanleggen van verzamelingen:

1. van verschillende voorwerpen, om den leergang te illustreeren. 2. van natuurhistorische voorwerpen: *a*¹. steenen. *b*¹. kevers. *c*¹. vlinders. *d*¹. planten. *e*¹. mossen. *f*¹. gewassen. *g*¹. eieren. *h*¹. opgezette vogels.

g. door overschrijven:

1. taal. 2. muziek.

h. door kleuren. *i*. door draden, papierreepen, enz.

Als men bedenkt, dat dit plan meer dan een eeuw geleden werd uitgedacht, kan men aan Fröbel oorspronkelijkheid zeker niet ontzeggen.

Ieder, die Fröbels levensgeschiedenis kent, weet, dat het nooit tot de uitvoering van *dit* plan gekomen is, maar dat zijn opvoedingsinrichtingen te Keilhau, Willisau en Burgdorf getoond hebben, waartoe hij practisch in staat was.

J. M. TELDERS.

FROBEL BLIJFT MODERN.

In „Die Erziehung” X. 8, Mei 1935, bespreekt Ed. Spranger onder het niet bepaald uitlokkend opschrift „Werkbewusstsein und Massbewusstsein” een werk van Hugo Kükelhaus, dat ook al, zooals Spranger zelf opmerkt, een ietwat verbijsterenden titel draagt: „Urzahl und Gebärde”, die door den ondertitel „Grundzüge eines kommenden Massbewusstseins”, er niet veel duidelijker op wordt, dan alleen dat daarin doorschemert, dat de schr. den oertijd met het heden wil verbinden, en dus, meent Spranger een paedagogisch doel vervolgt. De gewrongen zinsneden, die Spranger uit het werk aanhaalt, lokken evenmin tot nadere kennismaking uit, maar Spranger verzekert ons, dat des schrijvers beweringen op degelijke uitgebreide studie berusten en door talrijke welgekozen afbeeldingen worden toegelicht.

't Gaat om de mysterieuse mathematiek, die den mensch aangeboren is, hem van de dieren onderscheidt, en zoowel bij de primitieven als bij het kind zich reeds manifesteert, en bij denkers als Pythagoras en Plato, bij kunstenaars als Lionardo en Dürer en bij vele anderen geleid heeft tot een uitgebreide getsymboliek, waarover Kükelhaus uitvoerig handelt, en waarvan hij tracht de praktische beteekenis aan te toonen, die zij voor het dagelijksch leven, en met name voor het handwerk, heeft. Weshalve hij haar wil doen herleven. „De resultaten van de mathematische natuurwetenschap hebben haar helpen verwoesten; langs den omweg over deze geleerde mathematiek moet de symbolisch levende mathematiek als menschelijke uitdrukkingvorm en scheppingskracht thans weder heroverd worden.” En dan vervolgt Spranger:

„Den paedagogisch ontwikkelden lezer ontgaat het niet¹⁾, dat hij hier in een geesteswereld binnengeleid wordt, waar ook Friedrich Fröbel thuis was. En deze overeenkomst is niet toevallig. Fröbel ging uit van nauwkeurige waarneming en verklaring van de natuur. Bovendien was hem een zeker bouwkundig instinct aangeboren en hij kwam er toe, als opvoeder het wezen des menschen van binnen uit te ontwikkelen, volgens de eeuwige grondwetten van al 't bestaande, waaronder ook voor hem de mathematische de algemeenste en meest oorspronkelijke waren. De bestudeering der kristallen met hun regelmatig systeem van assen opende zijn oogen voor het beginsel van ordening, dat de gansche natuur beheerscht. Later belichaamde hij deze immanente mathematiek der dingen in zijn zinrijke „gaven”, en wel als een „wetmatigheid”, die „geleerd” kan worden in den omgang met deze figuren en vormen. De meest uiteenlopende vormen van handvaardigheid en plastiek worden in Fröbel's bezigheidsspeelen tot hun eenvoudigste oervormen herleid. Het meeste succes echter had de blokkendoos, die 't kind zonder eenigen bijstand van schoolmeesters inwijdt in de grondbeginselen van meetkunde, statica en dynamica en die het kind in staat stelt uit eigen kracht „gebruiksvormen”, „schoonheidsvormen” en „kennisvormen” uit eenvoudige elementen te voorschijn te brengen; zij is, i. e. w. een gecompliceerd symbool van de scheppende natuur (natura naturans), althans voor het gebied der anorganische oervormen.”

Kükelhaus zelf is zich blijkbaar van deze overeenstemming niet bewust. Maar een zinsnede als: „Niets kan ons zooveel waarheid openbaren als de kinderlijke natuur. Voor het hoogmoedig verstand is dat een bittere pil, en toch moet het leeren, het koninkrijk der kindsheid te beschermen in plaats van het te benauwen. Hier is een ommekeer noodig”, ademt geheel Fröbel's geest en zou uit zijn pen kunnen zijn gevloeid. 't Zelfde geldt van het opschrift van zijn 3e hoofdstuk „Geselle des Weltbaumeisters”, waarin Kükelhaus het ontstaan der bouwgeometrie, de geheime leeren van de oude bouwmeesters en de mathematische zijde der aesthetica behandelt, en waarin, volgens Spranger weten en kunnen, gevormde wijsheid en sterk actueel levensbewustzijn zich op zeldzame wijze „verzwageren”.

G.

1) Inderdaad! G.

BONIFATIUS 1).

Vergis ik mij niet, dan wordt de apostel der Duitschers, die in 754 door de Friezen bij Dokkum doodgeslagen werd, in onze lees- en leerboeken en boekjes nog altijd *Bonifacius* genoemd. Dit is echter een jongere verhaspeling van zijn waren naam: *Bonifatius*. Deze had twee oorzaken, ten eerste de omstandigheid dat in later Latijn de letters *ti* en *ci*, wanneer zij gevolgd werden door een tweeden klinker, op dezelfde wijze werden uitgesproken, en ten tweede, omdat men meende, dat de naam „wel-doener” beteekende, nl. afgeleid van *bonus*, „goed” en *facere* „doen”. 2) Indien echter deze afleiding juist ware, dan zou de naam *Beneficius* hebben moeten luiden. Nog dwazer is de waanwijsheid van eenige nieuwere encyclopaediëen, die, wetende, dat de naam „*Bonifatius*” moet geschreven worden, verklaren, dat dit komt, de een: van *bonum* en *fateri* („bekennen”), de andere van *bonum* en *fari* („zeggen”). In werkelijkheid komt de naam van *bonus* en *fatum* „lot”, en is blijkbaar gemaakt naar 't model van den zeer gebruikelijken griekschen naam *Eutychius*, afgeleid van *eutyches* „gelukkig”, dat zelf weer is samengesteld uit *eu* „goed” of „wel” en *tyche* „geluk”, „fortuin”, „lot”. In 't geval van den apostel zal 't wel een verlatiniseering zijn van zijn angelsaksischen naam „Winfried”, waarvan het eerste gedeelte ook „geluk” beduidt.

Zooals bekend is, hebben een aantal pausen dien naam gedragen. Dezen hebben niet alleen oorkonden nagelaten, die des noods nog vervalscht konden zijn, maar ook grafmonumenten met inscripties, die niet vervalscht kunnen worden. Welnu, tot en met Bonifatius VI, † 890, hebben alle grafschriften de schrijfwijze met *t*. Van Bonifatius VII is geen monument over; eerst 400 jaar later neemt weder een Paus dezen naam aan en zelfs nog in de inscripties van dezen Paus, Bonifatius VIII, 1389—1404, overweegt de goede oude schrijfwijze, en zij is de eenige in het latijnsche gedicht, dat deze Paus op het grafmonument van zijn voorganger Bonifatius IV heeft laten aanbrengen. In handschriften komt de schrijfwijze met *c* reeds sedert de 9e eeuw nu en dan voor, zelfs reeds een heel enkele maal in de 8e, maar algemeener wordt zij eerst sedert de 13e eeuw.

De juistheid en authenticiteit van de schrijfwijze *Bonifatius* zijn dus boven allen twijfel verheven. Dit was trouwens den geleerden reeds lang bekend, maar is onlangs nog weer eens met nieuwe argumenten gestaafd door prof. Chr. Hülsen in 't tijdschrift „*Rheinisches Museum*”, LXXXI, 2 (1932), 187, die op een oud-romeinsch grafschrift den pendant „*malifatius*” ontdekte. G.

1) Dit stukje heb ik eenigen tijd geleden doen opnemen in 't orgaan der M. U. L. O.-vereeniging. Daar er geen de geringste aandacht aan geschonken is, veroorloof ik mij het nog eens te publiceeren.

2) Dit blijkt uit de sedert de 11e eeuw in handschriften voorkomende schrijfwijzen *Bonefactius*, *Benefactus* en *Benefattus*.

COMMENTAAR OVERBODIG.

Maar 't is bittere ernst, want het gaat om Kinderzielen en Kinderleed. Het volgende is 't slot van een stukje „Kerstrapport” van Anne de Vries in het Kerstnummer van het Algemeen Weekblad voor Christendom en Cultuur van 20 Dec. 1935. Meester moet cijfers geven. Voor Bijbelsche Geschiedenis. Bijbelsche Geschiedenis is immers een leervak. Plotseling wordt hem dat te gortig.

„Hij springt van zijn kruk, smijt de lijst in de kast, kijkt op zijn horloge. Nog tien minuten.

„Jongens”, zegt hij, „ik hou er mee op, ik ga vertellen.”

De ruggen vliegen recht, de ogen schitteren. — „Ha!” zegt de klas. Maar een enkele is wat ongerust. „Meester, heb ik dan al een cijfer?”

„Stil maar”, zwaait meester af, „wij zijn klaar. Jullie hebt altijd goed geluisterd, je hebt allemaal een cijfer, een zeven of een acht of een negen.”

„Niemand een onvoldoende, meester?”

„Niemand. Zal ik beginnen, ja of neen?”

„Hoera!” zegt er een.

„Ja, ja, meester, begin maar gauw...”

En als ze een kwartier genoten hebben en de meester de lijst weer voor de dag haalt voor de repetitiewerken, en de nog oningevulde onder B.G. ziet, als hem dan nog even een gevoel van onrust besluip, dan ziet hij plotseling Christus, den Meester, voor zijn discipelen, hen lerende en ondervragende, met een puntenlijst in de hand. „Petrus, een negen. Levi, nou, een zes kan 't net halen...”

Dan is de meester overtuigd, dat hij goed gehandeld heeft.

„Onzin”, zegt hij, „onzin —”

„Wat is onzin, meester?” vraagt een jongen.

Maar de meester zegt niets meer. Hij schrijft met een vrolijk hart vijf repetitiesommen op bord.”

INTERNATIONALE SCHOOL VOOR WIJSBEGEERTE TE AMERSFOORT.

Academische leergang voor afgestudeerden
van 15 Sept. tot 15 Nov. 1936.

Behandeld worden de volgende algemene onderwerpen:

De Wijsgerige Grondslagen der Wetenschap.

De belangrijkste Theoretische Vraagstukken der verschillende Wetenschapstakken.

Het verband van de Wetenschappelijke Arbeid met de maatschappelijke Situatie van deze Tijd.

De belangrijkste Problemen op Paedagogisch en Psychologisch Gebied.

Hun medewerking hebben toegezegd:

Prof. Pos (philosophische wetenschapsleer).

Dr. Goedewaagen (het begrip cultuur in de belangrijkste wijsgerige opvattingen van deze tijd).

- Dr. Bierens de Haan (wijsgerige grondslagen der ethica).
 Dr. van Senden (de godsdienst als wijsgerig probleem).
 Prof. Buitendijk (het probleem van het leven).
 Prof. Plessner (Wandlungstendenzen im geistigen Leben der Gegenwart).
 Prof. Jordan (biologische grondslagen van het maatschappelijk leven).
 Dr. Kruyt (sociologische karakteristiek van het Nederlandse volk).
 Prof. Mennicke (sociale en paedagogische psychologie).

Verder zijn de volgende sprekers gevraagd:

- Prof. Eddington, Cambridge, (de belangrijkste theoretische problemen der moderne natuurkunde).
 Prof. André Siegfried, Paris, (sociologische karakteristiek van deze tijd).
 Dr. Valk (de economische situatie van deze tijd).

ERRATUM.

Uit het verband blijkt voldoende, dat op Blz. 51 van het voorgaand nummer in het artikel over Lerarenopleiding,

regel 5 v. boven: I. een *a = normale* leraren opleiding tijdens de studie de studie gelezen moet worden:

I. een *normale* lerarenopleiding tijdens de studie;

regel 8 v. boven: II. een *normale* lerarenopleiding — na afloop van de studie — moet natuurlijk gelezen worden:

II. een *anormale* lerarenopleiding — na afloop van de studie.

TIJDSCHRIFTEN.

Bildung und Erziehung, 1935. 1, 3.

Met dit o. r. van Dr. H. Brunnengraber te München i. W. staande katholieke tijdschrift zijn thans versmolten „Schule und Erziehung”, de „Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik”, „Pharus” en de „Katholische Privatschule”; tevens is 't van drie, tweemaandelijksch geworden. Dat dezelfde ruime geest als in het betreurde „Pharus” hier den toon aangeeft, moge blijken uit 't feit, dat deze nieuwe jaargang opent met studies over Dilthey's paedagogiek (naar aanleiding van het onlangs verschenen 9e deel zijner Ges. Schriften, bevattend zijn „Pädagogik, Geschichte und System, bewerkt door O. G. Bollnow”¹⁾ van G. MORGENSTERN en over „R. M. Rilke's Bildungsidee und ihre Ueberwindung durch Stefan George” van R. M. RETTENSTEIN. Zooals men weet is Dilthey's verhandeling „Ueber die Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft” in de Kon. Pr. Akademie van 1888 het voorwerp van veel discussie geweest; geen wonder, want Dilthey laat den lezer vrijwel in 't onzekere of hij aan die mogelijkheid gelooft of niet. Duidelijk en beslist is hij alleen in zijn afwijzing van

¹⁾ Ook besproken, in een afzonderlijk artikel, in De Neue Jahrb. X. 1934, 6 door W. Döring, (bl. 481—491) in gematigd nat. soc. geest.

de toen bestaande paedagogische systemen, die hij bestempelt als late nakomelingen van de XVIIIe-eeuwsche „Aufklärung”. De vraag is nu, of zijn later verschenen paed. geschriften hieromtrent meer licht verspreiden, anders uitgedrukt, of Dilthey als een voorlooper van een algemeene „Erziehungswissenschaft à la Krieck” ¹⁾ (verg. h. b. bl. 2) kan beschouwd worden. Bollnow, in navolging van Rohl, die een afzonderlijke uitgave van de bedoelde verhandeling bezorgde, meent van wel; schr. bestrijdt dit. Hij geeft toe, dat als Dilthey de lijnen van zijn kritiek doorgetrokken had, hij gekomen zou zijn tot een groote nationale politieke paedagogiek, die als een voortzetting van die van Plato en Aristoteles ²⁾ zou kunnen aangemerkt worden. (Dat zou dan toch in ieder geval een normatieve paedagogiek georden zijn. G.). Maar dat heeft Dilthey juist nagelaten: hij heeft 't overeenkomstig zijn geheele geesteshouding niet verder gebracht dan tot de idee van de paedagogiek als een conservatief georiënteerde historische geesteswetenschap. Toch wilde ook Dilthey uit deze historische paedagogiek regelen voor 't handelen afleiden, maar geen algemeen geldige zedelijke, die zelf altijd 't inhaerente uitgangspunt vormen, maar alleen voor „ein technisches System der Erziehung, das als Bildungs- und Unterrichtssystem einen Kulturkreis regiert,” dus voor de organisatie van onderwijs, volksontwikkeling en derg. voor een bepaald volk in een bepaalde cultuurperiode. Het denkbeeld van een autonome paedagogiek was Dilthey klaarblijkelijk geheel vreemd; de paedagogiek is hem voornamelijk toegepaste sociologie, die uit historische voorstudiën de kennis tracht te putten, in welke richting zijn in een bepaald geval moet werken om de best mogelijke resultaten te verkrijgen. Dit althans schijnt mij de conclusie, die uit dit wel interessant, maar weinig doorzichtige en moeilijk te lezen artikel valt af te leiden.

Interessant is ongetwijfeld ook 't artikel over Rilke en George. Rilke predikte een absoluut passieve onderwerping aan een volmaakt immanent gedachten God, een doodsmystiek, die niet alleen met de christelijke niets gemeen heeft, maar zich zelfs vijandig tegenover haar stelt (en duidelijk Boeddhistische trekken vertoont). Toch predikt hij de heerlijkheid van den arbeid, maar ook deze arbeid is gewillige onderwerping aan 't gestelde lot. Hij isoleert den mensch volkomen en zou nog liever zien, dat een opvoeder een persoonlijkheid in twee, elkaar vijandige menschen splitste, dan dat hij twee persoonlijkheden aan elkaar assimileerde. Deze leeringen hadden grooten invloed op de jeugd. In laatste genoemd punt staat George, bij overigens zeer veel overeenkomst, lijnrecht tegenover Rilke. Hij is geworden de prediker van 't straf georganiseerde gemeenschapsleven. Zijn eveneens immanente God is de „völkische Gott”. Deze roept den mensch op tot 't schoone, heroische handelen, strijden, scheppen. Maar in 't strengste tuchtverband: menschwording is buiten 't volkverband niet mogelijk. Die „völkische Gott” wijst ook den „Führer” aan, die tevens de eigenlijke opvoeder is. Verheerlijkt Rilke

¹⁾ die in dat artikel nergens genoemd, maar onmiskenbaar bedoeld wordt. G.

²⁾ In plaats van dezen noemt Bollnow zelf telkens Schleiermacher, zeker niet zonder reden, daar 't toch bekend genoeg is, welke groote beteekenis Schleiermacher voor Dilthey gehad heeft.

het lijden en dientengevolge ook den lijder, George veroordeelt alle medelijden, alle consideratie, alle toegeeflijkheid als gevaarlijke zwakheid. Vrijheid, gelijkheid en volksopvoeding zijn zoowel voor Rilke als voor George ledige woorden, maar om geheel tegenovergestelde redenen. Men wint echter niets, wanneer men Rilke verruult voor George. Deze predikt wel objectiviteit, maar feitelijk is zijn systeem precies even subjectief als dat van Rilke. Want waarin verschilt het? In niets anders dan in hemzelf. De ware oplossing geeft alleen het Christendom. Het stuk eindigt met een aanprijzing van de veel te weinig gekende paedagogische denkbeelden van den romanticus Fr. Schlegel, een convertiet waarover de schr. handelde in een artikel in „Kulturleben an der Saar”, XI. 6. 1935, 3.

A. VOLKMER. Zur Psychologie und Schulpraxis wortkundlicher Beobachtungen in der abschliessenden Volksschule. Pleit voor opzettelijke, zij 't ook meest occasioneele, bestudeering van de woordkunde der moedertaal in de hoogste klasse der volksschool door voortdurende observatie, en wel hoofdzakelijk langs deze wegen: 1. door vergelijking van de gouwspraak met het „algemeen beschaafd” en de litteraire taal. 2. door 't doen opmerken van de gevoelswaarde, die vele woorden reeds op zichzelf bezitten. 3. door 't oefenen in 't subsumeeren onder een hooger begrip (bv. hamer, zaag en schaaft zijn...). Hierin ligt dikwijls een hoogere beteekenis, ja een geloofsbelijdenis (bv. ziekten, teleurstellingen, verliezen, misgewas zijn...). 4. door 't opsporen van de oorspronkelijke zintuiglijke beteekenis der woorden (bv. 't oog laten vallen op). 5. door etymologische opmerkingen. Hij verklaart uitdrukkelijk zich alleen op waarnemingen uit zijn eigen jarenlange praktijk te willen beroepen, die hem altijd veel voldoening heeft gegeven, daar althans de betere leerlingen groote belangstelling toonen. Een voorbeeld hiervan, vallende onder nr. 4. Op een schoolwandeling hadden de ll. een gesprek van den meester met de moeder van een hunner bijgewoond. Deze had gezegd: „Alles was wahr ist: fleissig ist die Anne, aber es fällt ihr halt das Lernen noch recht schwer.” Dat wekte de kritiek van een der jongeren; de vrouw, beweerde hij, had moeten beginnen met „zwar”. Waarop de meester kon antwoorden, dat heeft zij ook gedaan, want „zwar”, dat vroeger „ze Wahre” luidde, is niets dan een saamgeperst: „alles was wahr ist”. — Het wil mij voorkomen, dat hier op een zeer gewichtig onderdeel van het taalonderwijs wordt gewezen, dat, voorzoover mij bekend, bij ons zelfs nog nooit in discussie is geweest.¹⁾

FR. SCHNEIDER. Die Selbsterziehung. Schr. signaleert hier een z. i. zeer ten onrechte sterk verwaarloosd hoofdstuk uit de paedagogiek. In de meeste hand- en woordenboeken (bv. van Rein) komt 't heelemaal

1) Als schoolopziener heb ik er althans nooit iets van gemerkt. Wel heb ik eens zelf in een dorpschool een taalles overgenomen en daarbij een gedichtje van Loveling behandeld, dat werkelijk dichtwaarde bezat. Ik zeide toen: een dichter drukt zich veelal anders en mooier uit dan wij in 't dagelijksch leven, en liet toen de ll. regel voor regel opsporen wat daar van hooger stijl te vinden was. Ik vermeld dit, omdat ik toen diezelfde ondervinding heb opgedaan als Volkmer: de belangstelling was zeer groot en de resultaten zeer bevredigend. G.

niet voor of wordt kort afgehandeld. Toch is 't een belangrijk hoofdstuk. Immers iedereen erkent, dat 't doel der opvoeding is, de zelfopvoeding van den opvoedeling. Maar dan moet de opvoeder toch weten wat dit is, en daarom moet hij ze ook zelf gepraktiseerd hebben. Schr. ondersoekt dan verder of de moderne uitbreiding van 't begrip „opvoeding”, zoodat ook de onbewuste, onopzettelijke en indirecte daaronder valt, ook op de zelfopvoeding toepasselijk is, en beantwoordt deze vraag bevestigend: menigeen voedt zichzelf onwillekeurig op doordat hij ernstig een zeker doel najaagt, bv. om in aanzien te komen. Daarentegen passen twee andere uitbreidingen hier niet, t.w. 't begrip van collectieve opvoeding en opvoeding door 't milieu; immers zelfopvoeding blijkt bij nadere beschouwing ten slotte toch altijd opvoeding te zijn van het individu door het individu zelf. Dit kant zich tegen Busemann, die in een artikel in de Ztschr. f. päd. Ps. 1925 't begrip „collectieve zelfopvoeding” heeft ingevoerd, daarmede bedoelende de clubs en kransjes, die praepubescenten en pubescenten dikwijls stichten met een ethisch doel. Het artikel wil doen uitkomen, dat de *wetenschappelijke* bestudeering der zelfopvoeding eigenlijk nog pas beginnen moet, maar zich toch reeds aankondigt. Ten slotte wordt uitvoerig nagegaan waar studiemateriaal te vinden is, waarbij inzonderheid gewezen wordt op boeken over wilsvorming (maar hier ontbreekt merkwaardigerwijze Payot) en over ascese.

De „Rundschau” brengt een „In Memoriam” van A. Henn gewijd aan den verleden jaar overleden M. Roloff, den samensteller van het bekende verdienstelijke r.k. „Lexikon der Pädagogiek”. Wij vernemen daar dat hij, vóór zijn overgang tot het Katholicisme, welke 1899 te Rome plaats vond, huisleeraar is geweest in de Berlijnsche hofwereld en vervolgens directeur eener duitsche school in Caïro en van 't College Mullyfarmham in Ierland. G.

BOEKBEOORDEELING.

P. A. Hoogwerf en Johan Janssen, *Algemene en Bizardere Zielkunde voor Kweekschool en Hoofdacte*. Uitg.: J. Muusses, 1935, Purmerend. 666 blz. f 4,90.

De schr. hebben getracht „om de gehele psychologie, zowel die voor kweekschool als voor hoofdacte in één boek samen te vatten”. Het gevolg is geweest, dat zij een zeer uitvoerig leerboek hebben geschreven, dat voor het kweekschoolonderwijs stellig te uitvoerig is en waaraan ook hoofdactecandidaten hun handen vol zullen hebben. Tenzij de examens een ruime keuze van capitaselecta veroorloven. Als ik me niet vergis stemmen de schr. met deze opvatting in. Het werk is helder en overzichtelijk en op de hoogte van den tijd, het geeft in de vragen en aantekeningen een schat van details ter illustratie van het behandelde. De formulering van den titel behoeft verbetering.

P. A. D.

REKENEN EN ALGEBRA OP DE LAGERE SCHOOL

DOOR

J. G. BOS.

I.

De commissie, die het Rapport-Bolkestein samenstelde, heeft haar taak ruim opgevat, daar ze de oplossing van het bekende vraagstuk der aansluiting mede heeft trachten te bereiken door aanwijzingen te geven ter verbetering van het voorbereidend M.O.

Het is al weer gebleken, dat de medewerkers aan de hervorming van het l.o. niet uitsluitend moeten worden gezocht binnen de muren van de lagere school, al spreekt het van zelf, dat de lagere-schoolhervorming als zodanig alleen kan worden tot stand gebracht door leerkrachten van het l.o. zelf. Om voor het l.o. dan ook enig resultaat van betekenis te krijgen, moet er meer gebeuren, dan de commissie bij machte was te doen.

Toch heeft men kunnen opmerken, dat er van het R.=B. een zekere invloed is uitgegaan op de l.s., doordat het een ontwerp bevat van onderzoek naar de geschiktheid van de leerlingen der l.s. voor de toelating tot het M.O. Daar de beoordeling van deze geschiktheid tevens inhoudt: een beoordeling van de resultaten van het l.o. en er van de methode van onderzoek onvermijdelijk een suggestieve invloed uitgaat op de methode van voorbereiding, zal men op de l.s. veranderingen zien plaats hebben, waarvan men de oorsprong ongetwijfeld moet zoeken in de strekking van het R.=B. Of deze veranderingen in alle opzichten verbeteringen zullen worden, valt te betwijfelen: de l.s. is meer dan een voorbereidingsinstituut voor het M.O. en ze mag haar algemeen belang niet uit het oog verliezen ter wille van een bijzonder doel.

Zowel de lagere school, als de middelbare school en de hogeschool hebben ieder haar eigen taak te vervullen. Terwijl de groeiende eenheid in de gehele organisatie van het volks-onderwijs aan elk der onderdelen de plicht oplegt, om rekening te houden met elkaar, ontwikkelt zich tegelijkertijd de behoefte aan zelfbepaling der afzonderlijke eigen belangen.

In deze onderlinge verhouding heeft zich het lagere te schikken naar het hogere, of liever het voorgaande naar het

volgende en het l. o. heeft, voor zover het geen eindonderwijs geeft, zijn eigen doel niet te bepalen, al zal het altijd rekening hebben te houden met twee belangrijke beginselen: 1^o. de aard van het kind, en 2^o. de uit ervaring erkende mogelijkheden.

De „opleidingsschool” moet zich iets laten voorschrijven, omdat ze moet voldoen aan „toelatingseisen”; maar ze is tegelijk verplicht er voor te waken, dat het onderwijs door deze voorgeschreven taak niet in verkeerde banen wordt geleid. Een methode, die niet voldoende rekening houdt met de kinderlijke aard, is voor geen enkel kind werkelijk ontwikkelend. Een kind, dat later naar het M. O. zal overgaan, krijgt door een onkinderlijke methode geen doelmatige opleiding voor de M. S., ook al heeft die methode naar het uiterlijk de schijn, dat ze speciaal gericht is op de toelating tot het M. O. Een opleidingsschool, die zich te veel laat beheersen door examenopgaven, geeft geen goede opleiding.

Dat men van de l. s. iets anders verwacht dan tot dusver, blijkt wel uit het artikel van Dr. W. F. de Groot in de Paedagogische studiën van Mei 1935: Algebraïsche Propaedeutische op de lagere school in verband met de aansluiting l. o. en m. o. (Rekenen met letters) en uit hetgeen Prof. Dr. Ph. Kohnstamm in de Losse Paedagogische studiën over hetzelfde onderwerp heeft geschreven. Al zou het concept K. B. nooit officieel worden afgekondigd, dan heeft het voor het rekenonderwijs op de l. s. zijn voornaamste werk al gedaan, omdat het oordeel van mannen met een dergelijke autoriteit op het gebied van onderwijs een zedelijke steun is voor degenen, die hun methodiek in de aangegeven richting wensen te herzien.

Voorals nu de heer De Groot, een voorman in daadwerkelijke schoolhervorming van het M. O., na een lang niet malse, doch grotendeels gerechtvaardigde critiek op het l. o. in bijzonderheden is getreden van de methodiek van het rekenonderwijs, is het begrijpelijk, dat zich ook uit de kringen van het l. o. stemmen laten horen, waaruit men kan vernemen, hoe er over de nieuwe plannen wordt gedacht.

De stellingen, welke de heer Dr. De Groot verdedigt, luiden als volgt:

1. Het rekenonderwijs is in verkeerde banen. (Roman-sommen.)
2. Rekenen bereidt niet voor tot wiskundeonderwijs m. o.

3. Niet alle rekensommen zullen vervallen, alleen romansommen.
4. Korte opgaven voldoen beter dan romansommen.
5. De vraagstukken van het Rapport-Bolkestein zijn deels goed, deels af te keuren.
6. Algebraïsche propaedeuse is meer effectief.
7. Algebraïsche propaedeuse stelt niet te hoge eisen aan het kind.

Met algebraïsche propaedeuse wordt hier bedoeld:

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

Een van de redenen, waarom de aanstaande leerlingen der H. B. S. aldus moeten worden voorbereid is volgens Dr. De Groot de volgende:

„Vernieuwing van leerstof (op de H. B. S.) brengt dus mede, dat oude leerstof van het H. B. S.-programma dient te vervallen. Dit kan echter nog op twee manieren gebeuren: de onderwerpen worden niet meer onderwezen, of ze nemen deel aan de algemene opschuiving van boven naar beneden en worden aldus leerstof van de l. s.”

We kunnen de wenselijkheid van dat verschijnsel niet beoordelen; inderdaad schijnt men de mogelijkheid van verschuiving te moeten veronderstellen, waar het blijkt, dat kinderen van verschillend beschavingsmilieu verschillend denken. Of men hier te doen heeft met een verschuiving van *denkfunctie*, een evolutieverschijnsel, of van *denkverschijnselen*, dus een technisch-historisch verschijnsel, lijkt ons een open vraag van academischen aard. In elk geval geeft overlading geen verhoging van cultuur, noch enige waardevolle verstandsontwikkeling.

Bovendien zijn „fossielen” uit het M. O. eens en voor goed dood, en het l. o. zal er geen adem meer in kunnen blazen. Al wenst Dr. De Groot ons geen levenloze leerstof te geven: wie meent, dat men van het M. O. afgeschoven

leerstof in het l.o. zou kunnen overnemen, dient wel zeer kritisch te zijn in zijn keuze.

Maar ook de motieven, waarop ons levende leerstof ter overname wordt aanbevolen, komen ons niet aannemelijk voor:

- 1°. het m.o. moet zijn aandacht en tijd kunnen besteden aan onderwerpen, die van het h. o. zijn of zullen worden overgenomen;
- 2°. die leerstof is voor kinderen van de hoogste klas der l.s. niet te moeilijk.

In de eerste plaats is uit de gemakkelijheid, waarmee de leerlingen der 1e klas van de H. B. S. dit soort vraagstukken oplossen een heel andere conclusie te trekken, dan de mogelijkheid van verschuiving naar de l.s., en wel deze: *dat de moeilijkheden, die zich bij de algebra voordoen, niet tevoorschijn komen bij de inleiding van dit vak, maar later.*

Die moeilijkheden zullen dus op de H. B. S. blijven, en niet worden voorkomen, door de inleiding te verplaatsen naar de l.s. Het vervolg schijnt dus elementen te bevatten, die door sommige leerlingen bij de behandeling der inleiding niet, of niet voldoende worden verwerkt. Die moeilijkheden schijnen dus voort te komen òf uit een onvoldoende methodiek, òf uit een onvoldoende selectie, en ook de beste algebraïsche propaedeuse op de l.s. kan daarin niet voorzien. Want niet alleen de leerstof, ook de methode kan fossiel zijn. En wat betekent vernieuwing van leerstof bij een verouderde leerwijze? Dat de zaak op de oude voet wordt voortgezet! Dit geldt zowel het l.o. als het m.o.

Prof. Mannoury spreekt van het kwaad, gesticht door al te onsignifïes, d.i. onpaedagogisch wiskundeonderwijs, dat de zin voor zelfcritiek dikwijls onherstelbaar schade doet lijden en dan een chronische denkslordigheid veroorzaakt, die al heel spoedig verdere vooruitgang op het smalle pad der mathesis absoluut onmogelijk maakt.

Prof. Kohnstamm meent, dat deze critiek evenzeer geldt voor het psychologisch en logisch slecht gefundeerde rekenonderwijs van de l.s., doch hij verwacht van een hervorming van het l.o. dan alleen succes voor het m.o., als niet alleen de l.s. zich didaktisch herziet, maar ook de m.s. Akkoord!

Indien de m.s. van boven af overladen wordt, dan moet men de daaruitvoortvloeiende moeilijkheden niet trachten op te lossen door afschuiving van leerstof naar beneden, maar door een ingrijpende, inwendige herziening. De hervorming

van het l. o. behoeft daarop evenwel niet te wachten, en we hebben te overwegen, of *er leerstof is over te nemen, die aan de leerlingen van de l. s. kan worden gegeven op een wijze, die voor hen ontwikkelende waarde heeft.*

Het eigenaardige karakter van het l. o. is, dat het de algemene beginperiode vormt van de gehele schoolontwikkeling, zodat het aan speciale, en tegelijk algemene eisen moet voldoen, waarmee ook de opleidingsschool wel degelijk rekening heeft te houden.

Een opleidingsschool, die ontijdig begint op te leiden is een paedagogisch onding, al moet men ook wel in het oog houden, dat het gewone l. o. met haar zogenaamd eindonderwijs soms minder kinderlijk is dan het opleidingsonderwijs. Vraagstukken over renteniersbelangen, handelszaken en landbouwkwesties mogen uit het leven gegrepen zijn, met het kinderleven hebben ze vaak weinig te maken, of het moest zijn door toevallige omstandigheden van milieu. Een lange broek is geen kinderklleding. Theoretische kwesties, die binnen het bereik van het kinderlijk intellect liggen, passen beter aan bij hun natuur dan maatschappelijke vraagstukken. De voorbereiding voor het toelatingsexamen behoeft dus niet te ontwaarden in een onkinderlijke opdrijving en het R.-B. verdient wat dat betreft in zijn bedoelingen niets dan lof. 't Zijn vooral bijzonderheden, waarover de meningen verschillen.

Wat het rekenen betreft moeten vooral de lange beredeneersommen, de beruchte romansommen het ontgelden. In het kort komt de kritiek hierop neer:

- a. het oplossen van romansommen¹⁾ is een kwestie van dressuur en heeft weinig didaktische waarde;
- b. vraagstukken van dien aard zijn ongeschikt als selectiemiddel, omdat ze voor een intelligentieonderzoek weinig dienst kunnen doen;
- c. dit soort rekenonderwijs is geen voldoende voorbereiding voor het wiskundeonderwijs.

De toelichting van deze stellingen is gewoonlijk nog scherper dan de inhoud zelf en het zal niet alle onderwijzers gemakkelijk vallen om zulk een kritiek te aanvaarden over een deel van hun arbeid, die ze met zoveel zorg en misschien ook overtuiging hebben verricht. Inderdaad geschiedt de af-

¹⁾ In het R.-B. worden meer de *romanoplossingen*, dan de *romanopgaven* bekritiseerd.

braak van de waarde der oplossingsommen zo hartgrondig, dat er met het fossiel ook levende delen dreigen te worden afgesneden, — en dat moet worden voorkomen.

Men vergist zich in sommige opzichten wel enigszins in het oordeel en de stemming, die er in het l. o. heersen, alsmede in de omstandigheden, waaronder daar moet worden gewerkt.

„Ook een aantal begrippen en problemen uit meetkunde (=oppervlakte en inhouden) en natuurkunde (maten en gewichten) komen ter sprake, maar wederom zó, dat de enige weg om kinderen daarmee werkelijk vertrouwd te maken — n.l. ze zelf aan het meten en wegen te zetten, gelijk Decroly's boekje *Le Calcul et la Mesure au premier degré*, het zo kostelijk beschrijft — *zorgvuldig wordt vermeden.*” (Prof. Kohnstamm)¹⁾.

„... het is immers juist het wonderlijke en belangrijke van zuiver quantitative relaties, dat zij op identieke wijze op de schijnbaar meest uiteenlopende gebieden voor de dag komen. Maar dit fundamentele inzicht — waarvan men zich telkens weer met verwondering afvraagt, wat betekenisvoller is, de praktische bruikbaarheid of de theoretische belangrijkheid? — *wordt voor de leerlingen verborgen gehouden.*”¹⁾ Prof. Kohnstamm.

„En de algebra — logisch de onmiddellijke uitbreiding van onze vier hoofdbewerkingen, toegepast op positieve gehele getallen en breuken — is immers het enige gebied van quantitative relaties, *waarop de leerlingen bij het „Rekenen” niet mogen overgaan.*”¹⁾ Prof. Kohnstamm.

„Insteede van het kind de hulp te geven, die het behoeft, d. w. z. het te leren zich bevrijden van de overstelpende veelheid van aanschouwelijke gegevens en het de weg naar abstractie te banen door hulpmiddelen te zijner beschikking te stellen, die de geschiedenis van het denken ons heeft doen vinden, verzwijgt de school hem die middelen niet alleen, *maar verbiedt ze hem ze te gebruiken*, als gelukkig toeval of hulp van anderen ze hem mocht hebben verschaft.”¹⁾ Prof. Kohnstamm.

Uit deze woorden klinkt een temperamentvolle belangstelling, die sympathiek aandoet, ofschoon het in het verband waarin ze worden gebruikt de indruk maakt, dat ze uitdrukkelijk gelden voor de l. s. en niet zijn bedoeld voor de school

¹⁾ Cursivering van den schrijver.

in het algemeen. Prof. Kohnstamm grijpt diep in de zaak en haalt zelfs Decroly aan. Nu is er in de laatste jaren naast Ligthart geen schoolhervormer geweest van zo'n aandoenlijke natuurlijkheid als deze, een natuurlijkheid, welke in de naaste toekomst op de l. s. met haar grote klassen en zuinige omstandigheden helaas niet is te bereiken. Is het volgen van de methode van Decroly gewoonlijk niet een navolgen in de verte, een profanatie bijna? Gelukkig, dat men hier en daar op de l. s. tenminste een ernstig streven kan bespeuren om met de ideeën van Decroly in het klassikale systeem nog iets tot stand te brengen, maar zou de poort ook worden geopend als de geest van Decroly toegang vroeg tot de H.B.S.? Het verwijt, dat die natuurlijke weg *zorgvuldig wordt vermeden* vatten we dan ook op als een aanklacht tegen de toestanden bij het onderwijs in het algemeen en niet alleen tegen het l. o. Er is misschien gebrek aan initiatief te constateren, maar er wordt stellig ook heel wat initiatief langzamerhand gedoofd. Wie in de praktijk staat, weet dat.

Hier en daar zou men uit de kritiek kunnen opmaken, alsof de l. s. de verkorte oplossing van vraagstukken heeft verboden. Dat er aan de zogenaamde „beredeneerde oplossing” in de onderwijzersopleiding en dus ook op de l. s. jarenlang een overdreven waarde is gehecht, is waar, maar toen ongeveer 8 jaar geleden een hoofd van een l. s. te 's-Gravenhage op een gecombineerde vergadering van leerkrachten van het m. o. en het l. o. de verkorte oplossing van vraagstukken voorstond, kreeg hij van geen enkele zijde bijval! Als er een stilzwijgend overeengekomen „verbodsbepaling” heeft gegolden, of nog geldt, tegen het gebruik van letters of andere afkortingen in de oplossing van vraagstukken, dan is het niet onmogelijk, dat deze is ontstaan onder suggestie van vroegere gebruiken in de opleiding van onderwijzers, maar er was ook geen onderwijzer, die de moed had om zijn leerlingen de verkorte oplossing te leren toepassen, uit vrees, dat zijn examen-candidaten een onvoldoende zouden krijgen voor rekenen; het is niet uit paedagogische overwegingen, dat de l. s. zoveel tijd heeft besteed aan die kwellende sommen; de laatste rekenboekjes waren gevuld met verzamelingen van toelatings-examens, die door de commissies der middelbare scholen waren vastgesteld. Niet de l. s. is de vader van „De Examen-idioot”! „Maar wel de moeder”, is er gezegd. En dat moet erkend worden. Ook de l. s. heeft dit mismaakt geestesproduct vertroeteld als een normaal type.

Zullen nu dus de oplossings-sommen van het examen-programma en van het leerplan der l. s. worden afgevoerd? Geen sprake van. Logisch en psychologisch vormen ze een onmisbaar hulpmiddel bij de ontwikkeling van het rekenkundig denken der kinderen en geheel onafhankelijk van het toelatingsexamen voor de H. B. S. en van het wiskunde-onderwijs op de M. S. zal dit hulpmiddel bij het lager onderwijs zijn diensten moeten bewijzen trots alles, wat er gezegd wordt over de betekenis van het rekenonderwijs voor de m. s.

Het is hier niet de plaats om een uitvoerige uiteenzetting te geven van de psychologie van het rekenkundig denken, maar een analyse daarvan geeft de volgende onderdelen:

- 1^o. het denken met getalbegrippen in verband met veelheden (tellen).
- 2^o. het denken met getalbegrippen in onderling verband.
- 3^o. het werken met cijfergetallen.
- 4^o. het toepassen van getallen op eenheden (meten).
- 5^o. het toepassen van getallen in het onderling verband van dingen (quantitatieve verhoudingen).
- 6^o. het logisch redeneren bij het opnemen en weergeven van het rekenkundig denken.

Zonder toelichting is het duidelijk, dat we bij het oplossen van vraagstukken de punten 4, 5 en 6 omvatten, terwijl punten 1, 2 en 3 daarbij onmisbaar zijn.

In acht genomen de merkwaardige rol, die het getalbegrip met zijn onweerlegbare zekerheid en geheimzinnige regelmaat in het denken vervult, is het begrijpelijk, dat de bewuste toepassing van het getalbegrip in een bepaald stadium van ontwikkeling en beschaving als *vanzelf* naar voren komt. Het is dan ook alleen de *gekunsteldheid* in de rekenmethodiek, waardoor de bezwaren zijn ontstaan. Eenvoudig rekenen is een zeer natuurlijke, onmisbare denkvorm.

Het wil ons dan ook voorkomen, dat men de *oorsprong* van onze rekenkundige vraagstukken niet moet zoeken in de Romeinse geschiedenis en in de Middeleeuwen; al worden ze daar misschien in de geschiedenis van onze beschaving voor het eerst waargenomen: *ze komen er niet vandaan*. Eenvoudige rekensommen zijn uitingen van een universeel denkverschijnsel, waaraan de historie alleen een tijdelijke vorm geeft in overeenstemming met de cultuur van een bepaalde tijd. Daarom kunnen we ons nu vermaken met de inkleding van sommen

uit de rekenboekjes der 16e en 17e eeuw, en misschien ook om de denkfoefjes, waarmee ze moeten worden opgelost, — maar wie weet, welke indruk de vraagstukken uit het R.=B. nog eens zullen maken op ons nageslacht?

Eenvoudige rekenkundige vraagstukken zijn dus een natuurlijk hulpmiddel bij het onderwijs, en als ze hier werden afgeschaft, dan zouden ze uit Amerika weer worden ingevoerd. (Zie de gewijzigde Amerikaanse legertests, Kinderstudie, deel V.)

Tegen eenvoudige vraagstukken gaat de critiek dan ook niet. „Het is er n.l. ver vandaan, dat ik van *alle* in onze rekenboekjes en bij de toelatingsexamens voorkomende sommen de zoëven geschetste, voor het denken fnuikende gevolgen zou verwachten.” (Prof. Kohnstamm, blz. 63).

„Niet alle rekensommen zullen vervallen, alleen de uitwassen.” (Dr. De Groot).

Nadat Prof. Kohnstamm heeft opgemerkt, dat kinderen, die honderden sommen over kapitaal en rente hadden uitgerekend, geen flauw besef hadden op welke wijze iemand, die een kapitaaltje bezit, daaruit enig jaarlijks inkomen kon trekken, schrijft hij verder:

„Desnoods kan men m.i. aan deze sommen nog toevoegen die van het „omgekeerde” type, waarbij niet het beginpunt, maar het eindpunt der redenering als cijfer gegeven is, en men van hier uit zonder trucs kan redeneren, voortdurend in bekende cijfers denkende. Dus bijv. een getal wordt met 3 vermeerderd, de uitkomst door 7 gedeeld; het quotiënt met 6 verminderd levert 29. Hoe groot is dat getal?”

Ook wordt een som niet afgekeurd, indien het probleem als zodanig geen levensprobleem is. Bijv.:

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

Uit dit voorbeeld blijkt, dat de wiskundige waarde meer gewicht in de schaal legt dan het gemis aan praktische waarde, m. a. w. de inkleding der vraagstukken behoeft volgens Dr. De Groot niet altijd in overeenstemming te zijn met praktische levensomstandigheden, — een standpunt, dat we geheel kunnen delen, omdat bij de opleiding voor het M.O. niet in de eerste plaats rekening moet worden gehouden met de realiteit der omgeving, als wel met een kinderlijke voorbereiding tot het theoretisch denken, waarin men met kinderen van 12 jaar

soms verder kan gaan dan de ervaring in het dagelijks leven zou doen vermoeden.

Veertig jaar geleden ongeveer werd een soortgelijk vraagstuk opgegeven op een onderwijzersexamen in Groningen, natuurlijk met het oogmerk om bij de oplossing gebruik te maken van het „standvastig verschil”. En de laatste jaren behoort ditzelfde vraagstuk tot een der bekende „examenfoefjes-typen”, waarin kinderen van 12 jaar moeten worden gedresseerd. Als Dr. De Groot dit vraagstuk behoudt, dan acht hij het dus geschikt om door l.s.-leerlingen algebraïsch opgelost te worden, d.w.z. zonder foefjes, maar met letters. En het is o. a. door zulke sommen, dat er aanleiding is gegeven tot het volgende:

„De vaardigheid, die sommige leerlingen der lagere school in het oplossen dezer vraagstukken bereiken, kan alleen verkregen worden door dressuur en africhterij; het wordt een handwerk, dat machinaal bedreven wordt.” (Dr. De Groot.)

„Het kind memoriseert eenvoudig de voorgedragen oplossing voor elk der gangbare typen en cliché's.” (Prof. Kohnstamm).

Tot zulke zotternijen is men gekomen door een onderwijzersopleiding.

Doordat deze kritiek in veel opzichten juist is, en vooral door de opleidende onderwijzers sterk wordt beaamd, kan er iets goeds uit voortvloeien.

„Wordt dit concept K. B. ingevoerd, dan zal daarmee dus met één slag het L. O. verlost zijn van de dril der oplossings-typen, gelijk het N. I. O. G.-Rapport met zoveel aandrang vraagt”, meent Prof. Kohnstamm.

We willen het hopen, maar kunnen dit optimisme helaas niet delen.

In de eerste plaats worden we bedreigd met een nieuwe dril: de algebraïsche!

Verder hebben we hier niet te doen met een gevolg van gebrekkige opleiding alleen, ook niet met een afzonderlijk geval, maar met een vastgewortelde algemene opvatting, of liever met een diep ingevreten traditie, waaraan ons hele onderwijs lijdt, n.l. gemechaniseerde opdrijving en opgedreven mechanisatie.

Bovendien zullen de beredeneersommen nooit van het leerplan der l.s. verdwijnen en moeten ze daarvan ook niet verdwijnen, omdat ze positief didactische waarde hebben,

onafhankelijk van een speciale vorm van oplossing, en zonder dat er sprake is van examendressuur, intellectuele selectie of algebraïsche propaedeuse.

Het oordeel over de opvoedkundige waarde van het beredeneerd oplossen van eenvoudige vraagstukken is vertroebeld door het feit, dat dit didactisch hulpmiddel door onvoldoend psychologisch inzicht is gebruikt als selectiemiddel, waarna de examendressuur er een paedagogisch onding van heeft gemaakt.

Dat we hier te doen hebben met een „handwerk”, dat een kind van 12 jaar „eenvoudig memoriseren” kan, is zeer de vraag. Zo iets zullen praktisch ingewijden nooit zeggen.

In het R. & B. kan men zelfs lezen: „ook zeer weinig intellectueel begaafden op de l. s. kan dressuur leren, de oplossing dezer sommen op de vereiste wijze neer te schrijven.”

We hopen niet, dat deze uitspraak officieel zal worden bekrachtigd, want ze is geheel in strijd met de ervaring: beredeneersommen eisen een denktechniek, waar „weinig intellectueel begaafden” nooit aan toe komen, al is daarmee niet gezegd, dat kinderen, die hierin *gedresseerd* zijn, aanleg zouden hebben voor wiskunde; maar kinderen, die in staat zijn om met enige *gemakkelijkheid* zulke vraagstukken goed beredeneerd op te lossen, behoren tot de intellectueel begaafden. Of deze begaafdheid van algemene aard is, is een andere kwestie, want er zijn kinderen, die niet best kunnen rekenen, doch in ander opzicht tot de intellectueel begaafden moeten worden gerekend.

Voor we nu evenwel in nadere bijzonderheden treden, moeten we misverstand trachten te voorkomen aangaande de waardering van het zogenaamd *technisch denken*.

Het denken ontwikkelt zich in verschillende denkvormen, die alle hun werktuigelijke kant hebben, en daarom oefening en herhaling eisen, waarbij geheugen en routine een grote rol spelen. Het gevaar hierbij is, dat men misleid kan worden door het merkwaardige verschijnsel der *opdrijving*, d. i. de opvoering tot topprestaties, die momenteel het normaal vermogen te boven gaan. Voor veel kinderen is de examenopleiding het opdrijven tot topprestaties, waarna gewoonlijk een inzinking volgt, soms beneden het normale. Daarentegen is routine een onmisbaar hulpmiddel, zonder hetwelk het oorspronkelijk denken zich niet kan ontwikkelen.

Als het geheugen van een kind van dien aard is, dat het 100

typen vraagstukken kan onderscheiden, onthouden, en in volledige oplossingen weergeven, dan is zo'n kind gezegend met een meer dan normale aanleg, — al is het geen speciaal wiskundige aanleg —, waarvan een nuttig gebruik gemaakt had kunnen worden. De bezwaren moeten zich dan ook niet richten tegen het feit, dat kinderen deze typen hebben ontdekt en onderscheiden, maar tegen de bedrieglijke methode, om de typen in te pompen — een verfoeilijke dressuur, waartoe de inrichting van het examen aanleiding geeft.

Juist het oplossen van eenvoudige vraagstukken kan zowel intellectuele als zedelijke bevrediging geven, als men maar zorgt, dat de opgegeven taak binnen het vermogen van het kind ligt, zodat het zelfstandig ontdekkingen kan doen en zelfstandig orde kan scheppen in zijn eigen denken. Daar het rekenwerk zo gemakkelijk in onderdelen is te verdelen, zou het zoveel aanleiding kunnen geven tot zelfcontrole en arbeidsvreugde; mede op aandrang van de ouders ontardt het nu gewoonlijk in een martelende opdrijving tot exameneisen. Niet in de sommen zit de fout, maar in het gebruik, dat men er van maakt. Zolang het eigenbelang gelegenheid heeft, zich zo sterk te laten gelden en bij het toelatingsexamen voor het M. O. instructiemiddelen van het l. o. dienst moeten doen als selectiemiddelen of omgekeerd, zal een K. B. weinig verandering brengen in de methodiek van het l. o. en de zuiverheid der selectie.

Nu de kwestie van de waarde en de vorm der oplossingen. Het is niet onmogelijk, dat de weerstand tegen de algebraïsche oplossingsvorm is te zoeken in een zekere schoolmeesterij of andere bekrompenheid, maar we zijn er van overtuigd, dat de „voorstanders” zich zeer vergissen in de omvang en de betekenis van het verzet, dat ze menen op te merken, en dat hun agressie, die als voortstuwende kracht wordt bedoeld en ook gewaardeerd, ten slotte niet die gevolgen zal hebben, welke men er van verwacht.

Veel onderwijzers verwachten, dat het R. B., ook zonder tot K. B. te zijn verheven, wel zoveel invloed zal hebben op de toekomstige examencommissies, dat ze zich verlost achten van de dwang der beredeneerde oplossing. Waarom zou een usance, onder overeenkomstige dwaling ontstaan, niet kunnen worden afgeschaft zonder regeringsbesluit? Wat dat betreft behoeven de voorstanders geen open deuren in te

trappen. Over gebrek aan volgzaamheid kunnen de examencommissies trouwens niet klagen; de kinderen worden altijd overladen met examenwerk van het voorafgaand jaar, hoe het ook mag zijn. Nog was het R. & B. niet overal doorgedrongen, of er verschenen romansommen van een omvang, die we tot dusver in onze rekenboeken niet hadden aangetroffen. Het toelatingsexamen heeft meer druk uitgeoefend op het l. o., dan omgekeerd! „Waar maak je je toch druk over; als de kinderen op hun handen moeten lopen, om de h. b. s. binnen te komen, zal ik ze dat wel leren!” Wordt er op de l. s. wel genoeg gewerkt uit eigen hoofd en hart?

Op de l. s. zal men de „verkorte oplossing” met vreugde begroeten, evenwel niet, omdat die lange redeneringen zo schadelijk zijn voor het denken, zoals wordt beweerd, maar omdat de methodiek daardoor van een zekere eenzijdigheid wordt verlost, — al moeten we ons voor een nieuwe eenzijdigheid in acht nemen.

Onwaarschijnlijk lijkt het ons, dat ook het denken van academisch gevormde personen nog belemmerd zou worden door een l. s. — attitude. Is het niet een algemeen verschijnsel, dat milieu, routine, inertie en attitude samen het vrije denken belemmeren? Het komt omgekeerd immers ook voor, dat academisch gevormden zich het hoofd breken over wiskundige formules, om een vraag te beantwoorden, die rekenkundig eenvoudig kan worden opgelost? Denk maar eens aan het verhaal van de vlieg en de twee wielrijders. Misschien zijn hierbij nog ander psychische remmingen te veronderstellen dan de genoemde, maar dat door het beredeneerd oplossen van vraagstukken het beginnende abstracte denken grondig wordt afgeleerd, met een voor het denken fnuikende gevolgen (Prof. Kohnstamm) komt ons overdreven voor en psychologisch niet bewezen.

Het verband tussen formule en abstractie is kwestieus.

Abstractie is een relatief begrip, dat zowel kwalitatief als gradueel nader kan worden bepaald. Zo is de stelling: een som wordt met een getal vermenigvuldigd, als men de termen afzonderlijk met dit getal vermenigvuldigt en de komende producten samentelt”, algemener van inhoud, en wat dat betreft abstracter dan de formule $a \times (b + c + d) = ab + ac + ad$, welke men een algemeen voorbeeld in aanschouwelijke voorstelling zou kunnen noemen. Maar als *aanschouwelijke voorstelling* en ook als bijzonder geval — per slot van

rekening is het maar één enkel voorbeeld uit vele — in een vorm, die uit cijfervoorbeelden is *geabstraheerd*, is deze formule weer abstracter dan $5 \times (16 + 4 + 3) = 80 + 20 + 15 = 115$.

„Abstractieproces is de naam voor dat geestesproces, waarbij van een uit minstens twee gedeelten bestaande entiteit het eene gedeelte los van het andere wordt beschouwd.”¹⁾

De meer of mindere waarde voor het abstracte denken bij gebruik van letters of woorden, formules of taal, achten we een open vraag. Hoe dikwijls gebruiken we op de l.s. geen letters, om een algemene waarheid „aanschouwelijk” voor te stellen, en aanschouwelijkheid is geen abstractie.

Voor de *ontwikkeling* van het denken in het algemeen — en daarmee houdt de l.s. zich in de eerste plaats bezig, ook *bij het rekenen* — kennen we aan het gebruik van de taal een hogere waarde toe dan aan de algebraïsche formules, hoewel de overtuigende, overweldigende, ja zelfs geheimzinnige waarheidskracht der getallen tot de wonderen van het geestelijk leven mag worden gerekend, terwijl getallen zonder werkelijkheid en zonder woorden toch alleen maar geabstraheerde waarheid vertegenwoordigen.

Het gebruik van goede, schone en logische taal behoort, impressief zowel als expressief tot de hoogste vorm van beschaving.

De taal is het onmisbare element bij alle zakelijke en geestelijke ontwikkeling: ook de onmiddellijke ervaring wordt eerst dan een volledig beschikbaar element in het geestelijk leven, wanneer ze bevestigd en weergegeven kan worden in zuivere taal.

„Wij bezitten ongetwijfeld heel veel betrouwbare kennis, kennis, die een veilig fundament voor ons handelen geeft, en die dus in zekeren zin kennis der waarheid, of ware kennis mag heten, zonder, dat we die in woorden kunnen uiten. Ja bijna elk handelen onderstelt zulke kennis, die wij in verschillende vormen als intuïtie, tact, flair kunnen aanduiden, En toch moeten wij erkennen, dat deze kennis nog niet de ware kennis is, zolang het hierbij blijft.”

„Wij kunnen de allereenvoudigste constatering van een feit niet tot stand brengen zonder woorden. Wij moeten gebruik maken van de woorden, die de taal ons aanbiedt.”

„In dien zin onderstelt dus al ons denken, ook reeds het allereenvoudigste, de taal, is het vastgeketend aan haar gebruik

¹⁾ Dr. A. C. Elsbach.

en moet het veronderstellen dat de taal, wat het te zeggen heeft, juist uitdrukt en weergeeft."

„De Waarheid kunnen we slechts uitdrukken in een volmaakte taal en de volmaakte taal kunnen we slechts vormen als we de Waarheid kennen.”¹⁾

De taal is in het menselijk geestelijk verkeer het voornaamste voertuig van gedachten, ook bij het rekenonderwijs op de l. s., al laat zich hierbij een tweede factor gelden met zulk een waarheidskracht, dat de taal daarbij tijdelijk gedurig op de achtergrond raakt, en wel: *de natuurlijke rij der getallen*.

Daardoor spreekt ook bij het rekenonderwijs de taal een didaktisch belangrijke rol, bij het oplossen van vraagstukken in drieërlei opzicht:

- a. bij het lezen van de opgave,
- b. bij het doordenken en bespreken van de gegevens,
- c. bij het weergeven van de oplossing. (Slot volgt).

UIT 'T „MEMORIAALBOEK” VAN 'N SCHOOLOPZIENER ONDER DE WET VAN 1806

DOOR

P. L. VAN ECK Jr.

II.

Keren we nu weer tot 't memoriaalboek terug.

Ferf was 'n groot bewonderaar van wat hij noemde „de leerwijze van Nieuwold en Pestalozzi”. Hij ijverde er dan ook voor, dat deze algemeen in de provincie zou worden toegepast. Bij gelegenheid van 'n algemene vergadering van de Onderwijzersgezelschappen (22/7 '18) hield hij er 'n redevoering over. In z'n ijver eiste hij die zelfs wel bij eksamens. Maar hiermee ging hij te ver; zodat hij ten slotte 'n schrijven kreeg (23/11 '20) van v. d. Ende, waarin deze hem verzocht „om voortaan in de aankondigingen voor de Bijdragen geene leerwijze van Nieuwold en Pestalozzi te willen noemen als nog niet gesaisonneerd”.

In 1822 ondervond Ferf weer moeilijkheden bij 'n onderwijzersbenoeming te Kollum. Na 't volgens de wet gehouden vergelijkend examen, werd door de daartoe aangewezen commissie — bestaande uit grietman en enkele ingezetenen — de

¹⁾ Schepper en Schepping. Het Waarheidsprobleem. Deel I. Blz. 42, 43. Prof. Dr. Ph. Kohnstamm.

blijkens de resultaten van dit examen meest geschikte onderwijzer niet gekozen. De keus was gevallen op 'n protégé van de schoolopziener v. Swinderen. Ferf protesteerde; maar ook de goeverneur van de provincie wilde de gekozene. Toen protesteerde Ferf bij de minister, met 't gevolg dat nummer één van 't examen werd benoemd. Maar — de goeverneur werkte tegen; zodat Ferf weer protesteerde, bij deze en bij de minister, waarbij hij met ontslagneming dreigde. 't Resultaat was echter, dat de minister de benoeming introk. Om nu echter te trachten beide partijen tevreden te stellen, werd 'n andere onderwijzer ('n derde dus) benoemd. Maar Ferf protesteerde nogmaals, omdat ook deze benoeming niet 't resultaat van 't gehouden examen weerspiegelde. 't Gevolg was eindelijk, dat er 'n nieuw examen zou worden uitgeschreven, te houden in tegenwoordigheid van de goeverneur. Hiertegenover eiste nu Ferf ook de tegenwoordigheid van de sekretaris van de schoolkommissie (toenmaals Visser). Zo werd ten slotte 't examen gehouden; waarna de volgens dit examen geschiktste ook werd benoemd. ('t Was 'n vierde onderwijzer, die de betrekking nu kreeg). Ferf had dus z'n zin: aan de wet was — zij 't dan ook eerst in tweede instantie — voldaan.

Dergelijke gevallen — 't benoemen van 'n onderwijzer in afwijking van de resultaten van 't examen — kreeg hij nog herhaaldelijk in z'n schoolopzienersleven te behandelen; en altijd nam hij dezelfde houding daartegen aan: 't handhaven van de wet met strikte onpartijdigheid.

Er bestonden in die jaren op 't platteland hier en daar nog „winterscholen”. De naam geeft voldoende hun karakter weer. Ze werden vaak gehouden in zeer slechte lokaliteiten: 'n schuur, 'n ouwe stal, e.d.; en door onderwijzers die zomers de boeren op 't land hadden geholpen, en 's winters hun kinderen leerden, dikwijls voor 'n middagmaal dat ze bij de belanghebbenden om beurten mochten verorberen. Welnu; telkens als 't te pas kwam, drong Ferf ten sterkste aan op afschaffing van deze scholen — „die pest voor alle doelm. onderwijs der jeugd”, zoals hij ze in 'n schrijven aan de grietman van Kollumerland (8/4 '18) betitelde — en op stichting van 'n vaste school daarvoor in de plaats.

Er waren trouwens nog andere misstanden te bestrijden. In 'n bericht aan de sekretaris van de kommissie van onderwijz (6/12 '16) schreef Ferf o. a.:

Ik zal, vrees ik, met mijnen Grietman ook eene harde noot moeten kraken. Ik heb eergisteren per gerucht gehoord, dat te Eestrum enen Sekle Edsges Westerhof zich tot schoolonderwijzer heeft opgeworpen en alrede school houdt, schoon hij geen rang heeft en mijne toestemming niet heeft kunnen bekomen. Deze domme vent wordt gerugsteund door den Grietman, die hem veldwachter gemaakt heeft. Ik ga er eens onderzoek naar doen en als ik de zaak dus bevinde, waaraan ik niet twijfel, dan zal ik hem terstond het schoolhouden verbieden, maar als hij daaraan geen gehoor geeft, dat wel het geval worden zal, wat dan? ¹⁾ Er woont een dom dweepziek gemeen, er staat eene school als een bargeⁿ hok ²⁾, dat zoo zal omvallen en er moet een nieuw gebouw komen, of ik ga mij hooger beklagen en helpt dit niet, dan —

't Volgend jaar kwam dat schoolgebouw weer aan de orde; en de schoolopziener beschreef 't toen (31/7 '17) aldus:

Te Eestrum is een oud vierkant gebouw met een gat in het midden het welk voor schoorsteen dient, welks muren men met de hand gemakkelijk kan omver stoten. Het licht komt hierin door drie vier kleine looden venstertjes, die weinig licht kunnen geven. Banken zijn zeer gebrekkig, een klein oud tafeltje. Andere schoolmeubelen zijn er niet. De balken zijn zoo laag, dat men gebukt gaan moet om zijn hoofd niet deerlijk te stooten. Het geheel gelijkt naar een varkenskot, ja is beneden hetzelfde in waarde. Niemand kan hierin onderwijs geven.

'n Dergelijk geval deed zich o. a. ook te Lutjewoude voor. Na 'n bezoek aan de school aldaar (29/9 '18), gaf hij aan de grietman van Kollumerland z'n spijt te kennen

dan men aan de school, een donker en akelig zwijnenhok, voor het onderwijs geheel ongeschikt, geene verbetering had gemaakt, welke verbetering aldaar zeer gemakk. kan geschieden, als men het achterste gedeelte der woning tot eene school maakt en de stallen voor het vee dáár waar nu de zoogenoemde school zich bevindt.

Door heel z'n leven als schoolopziener heeft hij, vaak met taaie vasthoudendheid tegenover onwillige gemeentebesturen, de stichting van nieuwe schoolgebouwen bevorderd.

Nog 'n enkel voorbeeld van z'n acht geven op de toestand van de schoolgebouwen uit 'n hygiënisch oogpunt. Naar aanleiding van 'n onderzoek naar de gezondheid van de kinderen in verband met de bekrompenheid en de slechte inrichting van de schoolvertrekken, schreef hij aan de sekretaris van de kommissie van onderwijs (1/8 '18) o. a., dat hij dikw. in den winter de kind. vreessel. [had] hooren hoesten v. wege de benaauwde lucht, die de ademhaling belette of hen in sommige bokking hammen (sic!) het lot van het rookvleesch zag ondergaan of

¹⁾ Inderdaad heeft die Westerhof de school die hele winter waargenomen, blijkens 'n bericht van 4/4 '17. v. E.

²⁾ zwijnshok. v. E.

onder een luik geplaatst aanschouwde, dat hen de haren te berge rezen¹⁾.

Hierboven vermeldde ik al, dat Ferf vooral bij 'n vakature z'n invloed aanwendde, om 'n wat beter salaris van de gemeentebesturen lostekrijgen. Maar ook meer in 't algemeen gaf hij daarover z'n mening te kennen. Zo schreef hij in z'n verslag aan de minister over de toestand van school en onderwijs (9/11 '18) ook dit: „Ik verwonderde mij telkens over de getrouwe waarn. van h. (t.w. de onderwijzers)post v. wege de geringe aanmoed. Gering zeer gering is toch derz. bezoldiging en inkomsten in het algemeen”. Dan noemde hij de bedragen: 't maximum dat gegeven werd was 200 gld., en dat kregen slechts enkelen¹⁾; er waren er ook van 26 en 30 gld. + 6 st. p. week schoolgeld. En nog eens moest hem uit de pen: „Inderdaad zeer treurig en beschreijsnw. is het lot van verscheidene meesters, daar niemand van zijn school kan leven... Ik weet waarl. niet, hoe m. onderwijzer nog lust en moed behoudt”.

In 'n later verslag aan de minister (21/1 '19) over de werkzaamheden van de Onderwijzersgezelschappen moest hij klagen over enkele onderwijzers, die weinig ijver betoonden. Maar dan liet hij volgen:

Tot verschoning der min ijverige leden mag ik evenwel niet verzwijgen de ontmoed. omstand. waaronder velen mijner onderw. zuchten, hebbende een kleiner inkomen dan een arbeider en slootslatter³⁾. Ik twijfel dus geen oogenblik, of de zoo lang gehoopte maar nu zekere verwachting der verbeter. v. hun lot zal hen uit die moedeloosh. opbeuren en nieuw leven aan het schoolwezen in Vriesland geven.

't Ging toen echter al evenzo als 't nadien altijd zou gaan. En dus moest Ferf 't volgend jaar in z'n verslag over de Onderwijzersgezelschappen (31/1 '20) weer schrijven over de geringe bezoldiging mijner onderw.; en de tot nog toe vruchteloos afgeleopene hoop op de verbetering v. h. lot. Eene teleurstelling, welke hun den moed bijna doet verliezen, omdat zij deswege gedurende zoo vele jaren de stelligste beloften hadden ontvangen.

Ferf kreeg gedurende z'n loopbaan nog al eens gevallen te behandelen, dat 'n onderwijzer — 't zij door z'n gedragingen, 't zij door gebrek aan lust of geschiktheid tot z'n beroep,

¹⁾ natuurlijk van de tocht! v. E.

²⁾ Later (24/12 '18) stelde hij aan de sekretaris van de onderwijskommissie voor, om te ijveren voor 'n minimum van 300 gld.

³⁾ slootgraver. v. E.

't zij ook door ouderdom — eigenlijk voor ontslag in aanmerking kwam. Dit nu had in die tijd, als de onderwijzer maar — laten we zeggen — genoeg onverschilligheid toonde, soms nogal veel voeten in de aard. 'n Paar voorbeelden. Van 1821 tot 1826 trachtte Ferf tevergeefs om 'n onderwijzer te Giekerk, die in alle opzichten voor z'n werk ongeschikt was, weg te krijgen. 't Zelfde was 't geval met een te Rinsumageest. De zaak liep hier vanaf 1829; in 1833 was de onderwijzer er nog; en de schoolopziener wilde hem toen voor 6 weken schorsen. In 1837 werd die onderwijzer gepensioneerd.

Dit laatste was dikwijls 'n oplossing, waar Ferf moeite voor deed, als 't 'n ziekelijke of oude onderwijzer betrof. Ook nam hij bij ongeschiktheid dikwijls z'n toevlucht tot de benoeming van 'n ondermeester; gewoonlijk op kosten van de onderwijzer, die dan zelf zich met de schoolzaken niet meer mocht bemoeien.

Vaak ook kreeg 'n onderwijzer, aan wiens ijver en toewijding wel wat ontbrak, 'n vermanende of waarschuwende brief. Soms deed de schoolopziener dit in enkele zinnen af; soms ook was hij meer uitvoeriger. Waarschijnlijk zal dit voor 'n groot deel wel verband gehouden hebben met de persoonlijkheid van de onderwijzer die 't aanging. Hoe Ferf als vermanend schoolopziener kon zijn, moge blijken uit wat hier volgt uit 'n zeer uitvoerige brief aan de onderwijzer te Augustijnsga (3/3 '38). Deze had 'n nieuwe school; maar de toestand was daar niettemin allertreurigst: 't gebouw zag er van binnen onzindelijk uit, terwijl 't halve huisraad uit de onderwijzerswoning („waschtobbe, beezem, kinder (of kak)stoel, vuurkorf, stapel morsig linnen en kleederen") erin werd aangetroffen. Ook 't onderwijs zelf, en de houding van de leerlingen lieten alles te wensen over. Voorts was er vlak naast de school 'n hooiberg — want de man was meer boer dan onderwijzer. Ferf schreef nu, dat die hooiberg, met 't oog op brandgevaar, dadelijk weg moest; en zelf moest de man z'n boerewerk laten, en zich meer toeleggen op z'n onderwijzersberoep. Gebeurde dit, dan zou hij — Ferf — trachten verbetering in z'n financiële omstandigheden te krijgen. Inderdaad bepleitte de schoolopziener dan ook bij 't grietenijbestuur, om de onderwijzer schadeloos te stellen, als deze z'n boerderij zou afschaffen — „dewijl hij wegens z. gering inkomen tot onderhoud v. z. zwaar huisgezin eene boerderij heeft begonnen, het welk onder andere redenen eenen nadee-

ligen invloed op geheel z. onderwijs en.... de zindel. der school schijnt uit te oefenen”.

Maar nu nog iets uit de brief aan die onderwijzer; 't epistel is overigens waard in z'n geheel te worden gelezen. Hier volgt 't begin.

Niets is mij aangenamer in m. gewigt. betrekk. dan wanneer ik de onderwijz. in mijn D. h. belangr. post met lust, ijver en getrouwh. zie uitoefenen, en goede orde, onafgebrokene werkz., doelm. onderwijs en daaruit voortvl. vorder. in kennis, beschav., deugd en goede zeden met neth. en zindel. in eene school mag waarnemen. Dit is wellust voor mijn hart. En — niets is daarom mij meer onaangenaam en bedroevend, dan wanneer ik, het tegendeel aanschouwende bij mijne schoolbez., vermanen en berispen moet. Men heeft mij in dit laatste opzigt wel eens (en mogel. niet ten onrechte) beschuldigd v. eene al te groote zachth. en gezegd: ik zoude, indien ik in uwe pl. ware de onderw. and. narijden.

Hij wees er nu op, dat hij hem met die zachtheid altijd had behandeld; gaf daarna 'n opsomming van z'n grieven; en vervolgde dan:

Vriend Nieuwstra! Ik mag als uw waar vriend niet langer zwijgen en wil trachten uw lot te verbeteren, als gij m. raad zult opvolg. mr daartoe zal moed en standv. vereischt worden, en — bezit gij die niet, dan zoudt gij best doen, om uw post neer te leggen en boer te worden.

De brief eindigde aldus:

Ik herhaal het nog eens, dubbel onaangen. was het mij zoo tot u te spreken, mr het belang der jeugd, uw voordeel en genoegen drongen mij tot deze rondborst. taal, die ik hoop, dat gij mij niet ten kwade z. duiden, omdat ik met m. eigene oogen mij overtuigd heb, dat de klagten der ingez. helaas! al te gegrond zijn, om niet door mij gehoord te wden en u om de in werking brenging v. mijnen raad hartelijk verzocht te hebben.

Ferf kreeg ook wel eens klachten over 'n onderwijzer in diens kerkelijke funktie (koster, voorzanger); maar hij antwoorde dan altijd, dat hij als schoolopziener, alleen met de onderwijzer te maken had. Al kwam 't niettemin voor, dat hij zo'n onderwijzer toch 'n klein episteltje stuurde. 'n Enkel — vermakelijk — geval kan hier volstaan.

Een onderwijzer, die in z'n kwaliteit van koster (niet van Ferf) doops en lidmaatschapskaarten moest wegbrengen, had dit geweigerd met 't volgende briefje.

Wel eerwaarde Heer!

Ik bedank vriendelijk voor de eer, om *uwen knecht* te zijn, in vroegere tijden placht een predikant den schoolonderwijzer wel te gebieden, iets voor hem te doen, maar, Gode zij dank! die tijden der onwetendheid

zijn voorbij, onze Stand begint thans het Edele van haar bestaan te gevoelen!!! ten Berge.

Ferf maakte deze onderwijzer 'n standje over dit „zot en verwaand briefje”¹⁾, en over de „stomme taalfouten” die Ferf zelf erin had onderstreept. 't Had bij de predikanten de ronde gedaan, en zo had ook hij er kennis van gekregen. „Ik bloosde toen ik dit briefje hoorde lezen en toen den naam ten Berge vernam. Punct”. Zo luidde de laatste zin van 't standje (4/10 '23).

Deze onderwijzer was toen nog niet zo lang geleden be- noemd; blijkens 'n aantekening van Ferf van 28/5 '28. Op die datum toch kreeg de schoolopziener van ten Berge 'n brief, waarin deze hem z'n vertrek naar Nieuw Scheemda berichtte „met dankzegging voor de hulp hem verleend en den brief dien ik hem voor 5½ jaar bij de aanvaarding v. z. post schreef en die hem tot leidsman gediend had te Kollum en ook nu in z. nieuwen post hoopte hij zoude besturen in z. post, enz. enz.”.

Daar straks was sprake van de aanstelling van 'n onder- meester, als de onderwijzer z'n post niet naar behoren waar- nam. Dit betrof dus natuurlijk uitzonderingen. De normale aanstelling van 'n ondermeester werd, vooral na 1820, lang- zamerhand 'n eis aan de gemeentebesturen door 'n resolutie van Provinciale Staten, als 't aantal leerlingen voor de onder- wijzer meer dan 70 was. En zo wees dan ook de schoolop- ziener meermalen op die wenselijkheid, soms wel, soms niet met sukses. Zo had b.v. Achtkarspelen 'n ondermeester ge- weigerd. Naar aanleiding hiervan schreef Ferf (2/3 '40) 'n brief, om 't grietenijbestuur 't belang van deze aanstelling te doen gevoelen. Hij zei daarin o. a., dat naar zijn overtuiging,

gegrond op eene veeljar. ondervinding, de bekwaamste en meest ijver. onderwijzer, die aan alle kinder. gedur. de schooluren eene onafgebrokene werkz. zal verschaffen, welke het verbeterd onderwijs v. hem vordert, en vorderen moet, zal z. werk rijpe vruchten opleveren, met geene mogel. a. zulk een groot aantal leerl. [t. w. meer dan 70, v. E.], bij magte is dat doelmatig onderwijs te kunnen mededeelen.

¹⁾ In verband met dit „verwaand” is 't volgende niet onaardig. Ferf kreeg eens (22/1 '24), met 't oog op 'n vakature, van 'n kollega 'n aan- beveling over 'n onderwijzer. Daarin werd deze geschetst „als een jongeling van eenen lieven bedaarden braven en zeer zedigen inborst, niet besmet met *kosteraal pedantisme* [ik kursiveer, v. E.], het welk mij zijne phijsiognomie ook zoude leeren. Ook dit heb ik zoo bevonden” — tekende F. in z'n mem. bk. op.

Na hulde te hebben gebracht voor de grote sommen, die besteed waren ten behoeve van de schoolgebouwen, schreef hij:

Uw E A zullen ook met mij erkennen, dat het inwendige als de groote hoofdzaak, aan het uitwendige behoort te beantwoorden, en dat een schoon Schoolgebouw en een daarin gegeven slecht onderwijs geene heilzame gevolgen voor het opkomend geslacht zal nalaten.

De schoolopziener pleitte in dit geval tevergeefs: Acht-karspelen bleef weigerachtig.

'n Geschilpunt tussen schoolopziener en grietman deed zich nogal eens voor bij de oproeping van sollicitanten voor 'n vakante betrekking; n.l. als de laatste in de oproeping wilde zetten: onderwijzers van de 2e of 3e rang, terwijl Ferf alleen 2e rangers wilde hebben. Hij verdedigde deze opvatting altijd als volgt. Volgens de wet van 1806 gaven „getuigschriften van den tweeden en des noods van den derden rang alleen regt naar scholen van den tweeden rang” te solliciteren. Daarin stond dus *des noods*; en dit gold begrijpelijkerwijze voor de eerste jaren na 1806. Maar als er „geen nood” was, dan moesten die van de 3e rang niet opgeroepen worden. En zo was 't in zijn jaren.

Nog 'n aangelegenheid die de schoolopziener last bezorgde, was de vaccinatie. Vaak toch gebeurde 't dat onderwijzers kinderen plaatsten zonder „pokkebriefje”. Gewoonlijk kwam dit uit nalatigheid of onverschilligheid voort; 'n enkele maal ook wel wegens „gemoedsbezwaren” van de onderwijzer tegen de vaccinatie. Aanschrijvingen van Ferf bleven in al zulke gevallen natuurlijk niet achterwege.

'n Zaak waarover Ferf zich van harte verheugde, was de oprichting van 't weduwenfonds voor onderwijzers in Friesland. Dit kon hij 29/2 '36 in z'n Memoriaalboek aantekenen. 't Bericht daarvan verzond hij aan alle onderwijzers in z'n distrikt. 't Begin van deze omzendbrief luidde:

Onderwijzers!

Eindelijk zal dan eene zaak van het grootste belang voor uwe huiselijke betrekkingen, met name *de oprigting van een weduwenfonds voor de onderwijzers in Friesland* tot stand komen. Eene zaak, waarop ik met mijn medeleden zoo dikwerf ten ernstigste heb aangedrongen en ook mijne pogingen aanwendde. Ik heb het onuitsprekelijk genoeg de nevensgaande Missive der Comm., zoo even ontvangen en daarop besprekkelijk, U te doen toekomen.

Laat me nu nog 'n paar staaltjes mogen geven van de goede pedagogische intuïtie van deze schoolopziener. De sekretaris van de prov. komm. v. onderwijs zond hem 11/8 '23

'n afschrift van de „aanwijzing tot regeling van het kinderfeest op den 18 Novemb. waartoe door aanleiding der Plaatsl. Schoolcomm. te Leeuw. eene commissie was benoemd” — met 'n verzoek eventuele aanmerkingen daarop te willen inzenden. 't Betrof hier 'n jaarlijks terugkerend kinderfeest. Ferf antwoordde, dat hij op de bepalingen als zodanig geen aanmerkingen had;

doch ik meende, dat de Prov. Comm. v. ond. met opzet alle bepal. wilde achterlaten, ten einde de onderw. niet a. banden te leggen, welke het feest, vergun mij deze uitdr., ontfeesten zouden. Vrijheid, jaarl. verscheid. in de wijze der inrigting en afwisseling, zoo dat alles niet als een uurwerk afloopt, z. volgens mijn gevoel hier regt feestelijk en geven a. het feest eenen soort v. nieuwh. bij de jaarlijksche herhaling.

Die bepalingen werden verdedigd met 't oog op ongeregelde heden die in 1821 zouden hebben plaats gehad. Maar F. wist daar niet van, en zag achter dat aansturen op 'n reglement (hoewel hij anders „liefst het beste van (z)ijne medem.” dacht) 'n soort van dwarsdrijverij „om eene oude vete tegen de Prov. Schoolc. te wreken”. En dan vervolgt hij:

Veel, ja mogel. alles hangt hier v. den goeden wil en v. den geest af, die den onderw. of Bestuurders v. zulk een feest bezielt. Waar dezen ontbreken, daar zullen wel alle bepal. hun doel missen. Niets is dan gemakkelijker, dan om zulk een feest, het welk honderd. v. kind. vieren, eene pest voor de jeugd en voor de rust der ingezet. te doen worden.

Dit op 't gebied van de opvoeding; 't volgende op dat van de didaktiek.

Onder de tabellarische opgaven die de schoolopziener over 't onderwijs moest inleveren, waren er ook, waarbij hij moest invullen op hoeveel scholen „goed”, „matig”, en „slecht” onderwijs werd gegeven. Daarbij nu schreef hij eens (26/3 '25) o. a. de volgende opmerking:

Er is veel betrekkelijk in het beoordeelen v. slecht, matig en goed onderwijs. Ik zoek wel bij voortduur het onderwijs v. Nieuw. en Pestalozzi in te voeren, doch kan daarom niet daar het onderwijs slecht noemen, waar men niet in alles deze leerwijzen volgt en bij de tegenw. nieuwere wijziging is onderwijs, dat men te voren goed noemde, nu vooral niet meer dan middelmatig. Ik heb dus hierin mijn individueel oordeel gevolgd.

Nog even moet ik melding maken van 'n toespraak, door Ferf gehouden (9/6 '37), toen de koning Leeuwarden bezocht. Ferf deed dit, als waarnemend voorzitter van de kommissie van onderwijs. Hij wees bij die gelegenheid op de vooruitgang op onderwijsgebied: de aanvankelijke tegenkanting tegen

't nieuwe kon als geëindigd beschouwd worden, en de schoolgebouwen waren nieuw of vernieuwd. En hij uitte als wens: de instelling van 'n schoolfonds voor de betaling van de schoolgelden voor de onvermogens.

Ten slotte nog één trek van de schoolopziener Ferf. Hij was 'n voorstander van de openbare school. We weten dat al uit z'n redevoering bij gelegenheid van 't jubileum. Maar toch is 't misschien juister te zeggen: van de wet van 1806, zoals hij die in z'n functie hielp uitvoeren. En hij was dat, zoals velen met hem in die dagen, op grond van z'n protestantse geloofsovertuiging — om niet te zeggen: van z'n antipapistische gevoelens. 'n Sterk bewijs daarvoor is 't hier volgend citaat: 't is de enigste geheel op zichzelf staande ontboezeming uit heel z'n memoriaalboek. Tekenend lijkt me ook, dat hij hier wel spreekt over de roomsgezinden, maar niet over Groen van Prinsterer. 't Jaar 1841 begint hij aldus:

Nog nimmer begon ik een nieuw jaar onder donkerder uitzigten voor het Schoolwezen, dan dit het welk ik nu ben ingetreden. Terstond na de aanvaarding der regering door den koning, Willem II verhiel zich de luide kreet: *vrijheid van onderwijs* bij eene menigte petitiën der Roomsgezinden, op aanblazing van Paus en Jesuiten schijnt zijne Maj. bewogen te hebben tot het benoemen eener Staatscommissie ter herziening en wijziging der wet op het onderwijs. Eene voordragt deswege zal nu door de regering aan de Staten Gen. worden gedaan. Met bekommering zien alle weldenkende vrienden van het verbeterd onderwijs de toekomst te gemoet. God behoede ons vrije vaderland voor de vernietiging eener wet, die gedurende meer dan 34 jaren zulke heerlijke vruchten heeft voortgebracht en keere den slag af, die tot godsdiensthaat en vervolging den weg zoude openen! Er heerscht een kwade geest in Europa, maar het oog op God, die uit het schijnbaar kwaad wezenlijk goed kan daarstellen en nimmer toelaat, dat het licht door de duisternis overwonnen wordt. Dit is mijne bemoediging in den stilstand ja achteruitgang van ware verlichting en godsdienst.

Hiermee ben ik aan 't eind gekomen van wat ik me had voorgesteld: om aan de hand van z'n Memoriaalboek Ferf als schoolopziener te doen leren kennen. Veel waardering is hem als zodanig niet ten deel gevallen. 't Belangrijkste was wel de hulde die hem, zoals we gezien hebben, gebracht werd bij gelegenheid van 't 25-jarig jubileum van de Onderwijzersgezelschappen in z'n distrikt. Van dien aard vermeldt 't mem.bk. overigens niets. Ja toch. Op 18/1 '23 vond ik genoteerd: „Kwam bij mij de vrouw van G. E. Schaapman, gewezen onderwijzer te Hardegarijp, doch door mijne pogingen wegens zijn ongelukkigen toestand gepensioneerd met 200

guldens, mij een hand vol geld (want dat was het letterlijk, zonder dat ik de som kan bepalen) aanbiedende voor mijne bewezene diensten, hetwelk ik, hoewel bij herhaling mij aangeboden weigerde met het antwoord: ik heb niets dan mijn plicht gedaan". Idyllischer was 't volgende geval — maar daarmee houden dan ook, tenminste volgens 't mem.bk., de bewijzen van waardering op. Bij 18/10 '33 schreef Ferf: „Een brief van R. Velstra thans ond. te Lekkum inhoudende dankbetuiging voor het gegeven onderrigt en begeleidende een klein geschenk v. een korf zoete ventjes”.

Tegenover dit weinige zoets stond — we hebben daarvan staaltjes leren kennen — veel zuurs! Maar Ferf was — zoals hij zichzelf tekende in 'n schrijven (10/2 '25) aan de nieuwe „administrateur” voor 't onderwijs — „gewoon om (aan de opv. en 't ond. der jeugd) in stilte en zonder gedruisch, onder miskennis en laster, met standvastigen ijver en den besten wil (z)ijne geringe krachten en vermogens toe te wijden”.

En zo is hij geweest, waarlijk in alle stilte — eerst nu, uit z'n Memoriaalboek hebben we dat ervaren — 'n mooi voorbeeld van 'n schoolopziener, werkende aan de opbouw van ons nationaal onderwijs.

KLEINE MEDEDEELING.

ONDERWIJS IN DE BEGINSLEN VAN DE VOLKENBOND.

In de vierde aflevering van de zestiende jaargang van „Paedagogische Studiën” kondigde ik het eerste nummer aan van het „Bulletin de l'enseignement de la Société des Nations”. Dit „bulletin” zal jaarlijks verschijnen; het tweede nummer kwam in December 1935. Ook dit tweede nummer bestaat uit twee gedeelten: artikelen en officiële verslagen. Onder de eerste zijn er van de hand van bekende Volkenbonds-onderwijsexperts, die men dikwijls te Genève ontmoet: den Engelsman Gilbert Murray, fijnzinnig graecus, den Spanjaard José Castillejo, hoogleraar in het Romeins recht, en Jean Piaget, dien wij allen kennen. Intellectuele samenwerking en onderwijs in de beginselen van de Volkenbond zijn de hoofdonderwerpen, die hen in deze artikelen bezighouden. Maar over alle hangen de wolken van het laatste jaar: weinig blijkt er nog doorgedrongen van de voorgestane beginselen bij de jeugd in de grote landen.

De officiële verslagen brengen er ook een van de vergaderingen — voor de tweede maal — van het „Comité consultatif” voor het onderwijs van de Volkenbond; 10 en 11 Juli 1935 te Genève. Ik had het genoeg deze vergaderingen als vertegenwoordiger van Nederland op uitnodiging van de Volkenbond bij te wonen. Aan de vier vergaderingen, elk met

eigen onderwerp, bewaar ik leerzame herinneringen: men krijgt er inzicht in het onderwijswerk van de Volkenbond, zelfs in het eigenaardig karakter van het gehele, ook politieke, werk van de Bond. De eerste kennismaking met de genoemde vergaderingen werkte enigszins verward; niet zo spoedig gevoelt men zich thuis in al die comité's en commissies met op elkaar gelijkende namen. Ze te kunnen uiteenhouden, met hun speciale doeleinden en in hun onderlinge afhankelijkheid, is — zoals een der Volkenbondsamtenaren mij zei — „toute une science”. Professor Gilbert Murray presideerde in het Engels, deze taal en verder Frans, Italiaans en Duits waren de toegestane talen; de bondstolken vertaalden alles onmiddellijk na het gesprokene, onberispelijk naar inhoud en vorm, in het Frans. Onder de tien leden, die het „Comité Consultatif” telde, ontmoette ik, behalve den voorzitter en den genoemden Castillejo, ook Bouglé, directeur „de l'Ecole normale supérieure” te Parijs en Alfred Zimmern, classicus, hoogleraar in de internationale betrekkingen te Oxford. Hoofdschotel van de besprekingen was de vraag, hoe de beginselen van de Volksbond naar voren gebracht kunnen worden bij het onderwijs in de *geschiedenis*, de *aardrijkskunde*, de *levende talen*. De besprekingen werden samengevat in resoluties, aan welker redactie, veel zorg werd besteed om zoveel mogelijk allen te bevredigen, typisch Volkenbondswerk. Maar de vraag bleef daarna bij me: wat zal het practisch effect zijn? Men vreest wel eens, — als men één oogenblik het vergaderen zich als een kunst denkt — dat het gaat om „l'art pour l'art”. Andere onderwerpen waren: studiereizen van leraren om andere landen te leren kennen, met het Volkenbondsoel voor ogen; de taak van bibliotheken voor de verspreiding van Volkenbondlectuur; ook deze besprekingen eindigden in resoluties. Nu en dan meende ik er op te moeten wijzen, hoe al dit werk vooral gold voor de *grote* staten, voor welke het zo nodig bleek, meer dan voor de kleine staten, pacifistisch uit zichzelf; ik kon niet bemerken, dat men dit ad rem vond. Een andere resolutie stelde de behoefte vast aan een nieuw te bewerken handboek over het werk van de Volkenbond naar de jongste gegevens; deze taak is uitgevoerd: reeds in het begin van dit jaar verscheen voor het onderwijs als publicatie van de Volkenbond een boek van ± 250 pagina's: *La Société des Nations, ses fins, ses moyens, son œuvre* (Genève 1935). Ik beveel dit helder en overzichtelijk geschreven werk ter lezing aan, in de eerste plaats aan hen, die alleen op de mislukkingen van de Bond op politiek gebied zien en niet weten van zijn ander werk. Hen kan dit boek inlichten, waarin het werk van de Bond verdeeld wordt in vijf delen: *œuvre politique, administrative, juridique, technique, humanitaire*; de meesten weten zo weinig van de vier laatste delen.

Om dezelfde reden beveel ik het gehele genoemde „Bulletin de l'Enseignement de la S. D. N.” in de belangstelling aan. Zijn verslagen verwijzen weer naar ander internationaal onderwijswerk. Er bestaat te Genève ook een „Bureau International d'Education”. Het kwam in de zomer van 1935 enkele dagen later bijeen; het Bureau heeft een eigen orgaan, maar in het besproken „Bulletin” vindt men reeds een uitvoerig en deskundig verslag van het verhandelde; mij interesseerde bijv. een onderwerp als „La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire.” In Nederland weet men zo weinig, wat er over de grenzen op onderwijsgebied voorvalt. Waartoe ook? zeggen de velen; „wir haben es so

herrlich weit gebracht". De ontevredenen zijn immers onruststokers, of „Streber" of erger! Het buitenland moge hun leren, dat de meeste recente onderwijsvraagstukken *internationaal* zijn; dit wijst op een algemene oorzaak. Zo zal men zien, dat bij de „beroepsopleiding van leraren" te Genève dezelfde quaesties ter sprak kwamen als te hier kunnen enige Nederlandse stedenamen volgen. Wat men soms als „nieuw licht" schuwt, staat elders reeds hoger aan de hemel.

De kennisneming met het „Bulletin de l'enseignement de la S. D. N." is vooral ook daarom van belang.

G. BOLKESTEIN.

TIJDSCHRIFTEN.

Die Erziehung. X (1934) 3.

W. FLINTNER. Die Lehre vom Schicksal und Aufgabe des Menschen. Een diepzinnig artikel. Het wil niet een zoodanige „leer" brengen, maar alleen de noodzakelijkheid ervan betoogen. Feitelijk handelt het over de kwestie of formuleerbare, en dus bewuste of althans ieder oogmerk in 't bewustzijn oproepbare, levensregelen in de opvoeding gemist kunnen worden. Schr. ontkent dit. Hij acht zelfs dat wat hij „levensleer" noemt 't middenpunt van het opvoedingswerk. Deze „levensleer" heeft, tot haar eenvoudigsten vorm herleid, deze dubbele taak: den mensch 't besef bij te brengen van wat hem in 't leven te wachten staat („Schicksal") en van wat hij, in zulke omstandigheden geplaast, doen moet („Aufgabe"). Zonder voorbehoud erkent de schr. dat 't goede karakter 't goede doet zonder bewustzijn, zonder overleg, „vanzelf", „maar", zegt hij, „daaraan ligt toch altijd een weten ten gronde, immers, als de mensch zijn gedrag tegenover zichzelf en anderen verantwoorden kan, dan kan hij dus ook zijn motieven onder woorden brengen. 't Geheele artikel is nu verder gewijd aan 't betoog, dat de moderne opvoeding zulk een middelpunt niet, juist: niet meer heeft en hoe dit komt. Zij heeft er alleen nog maar fragmenten van over, van welke 't belangrijkste is de leer van het Christendom. Daarvan is — weliswaar niet een zeker aantal individuen en kleinere levensgemeenschappen, maar wel — de moderne maatschappij, de geheel vertechniekte moderne samenleving, en mitsdien ook de overgrootte meerderheid der individuen, totaal vervreemd. De bijbelsche waarheden zijn nog even versch en geldig als toen zij verkondigd werden, en hun overgeleverde inkleeding is nog volkomen voldoende voor 't innerlijke leven, het leven in het rijk der waarheid, dat niet van deze wereld is, maar de rechtstreeksche betrekking op en band met de maatschappij en het volksleven, die destijds bestonden en nog lang naverkten, zijn in den loop der 19e eeuw geheel verloren gegaan. Zoo is de christelijke leer een afzonderlijke heilswaarheid geworden, en niet de zuurdeesem, die alles doortrekt. Het kost de moderne paedagogiek moeite dit toe te geven. Daarvoor is zij zich te veel bewust van haar groote veroveringen op de rationalistische moraalpaedagogiek der 18e eeuw, die zij aan Rousseau en nog veel meer aan Pestalozzi te danken heeft; diens „Abenstunde" en vooral zijn brief over Stans zijn „de groote documenten" van de nieuwere opvatting, volgens welke de persoonlijke innerlijke ervaring aan de leer moet vooraf-

gaan, wil deze werkelijk levenskracht bezitten. Hieruit volgt, dat de mensch slechts kan leeren te leven in een geordenden levenskring, waarin een zedelijke atmosfeer heerscht en aan welks, meest ongeschreven, ordeningen hij zich moet onderwerpen. De „regel” is altijd abstractie, maar zij wordt concreet, wanneer eigen ervaring de toepasselijkheid ervan aan 't licht brengt. Dit is ook de zin van Goethe's paedagogischen roman Wilhelm Meister; zijn „pädagogische Provinz” zegt de schr.¹⁾ brengt geheel de Pestalozzische leer methode in toepassing. De held, Wilhelm Meister, is al lang lid van een gemeenschap, voordat hij haar ordeningen leert kennen, die hem, zonder dat hij 't wist, geleid hebben bij zijn streven om zijn eigen persoonlijkheid te vormen; en nadat hij geleerd heeft er mee in te stemmen, wordt hij 't leven ingezonden om ze in toepassing te brengen. Niet dit dus was 't bezwaar tegen de oude deugdenpaedagogiek, dat zij regelen opstelde, maar dat zij dit op een verkeerde wijze deed. Ook Nietzsche's aanvallen op de moraal waren in werkelijkheid slechts een strijd om de ware beteekenis van de plichten, al hebben zij een gansche jeugdgeneratie van de wijs gebracht, welke, onder zijn invloed en die van Rilke en George, alle spreukenwijsheid en citatengebruik hartgrondig verfoeide als uit den tijd — wat zij ook inderdaad waren, wanneer hun slechts individueel-subjectieve geldigheid gelaten wordt. Wie onzer zijn grootouders nog goed gekend heeft, heeft nog een generatie gekend — de schr. denkt hier alleen aan protestantsche kringen — voor wie bijbelcitatien en gezangverzen nog een werkelijke, diep in 't leven ingrijpende en superindividueele beteekenis hadden, een norm, waarnaar gehandeld en geoordeeld moest worden. 't Moderne antimoralisme was, bij de gegeven totaal gewijzigde maatschappelijke toestanden, een historische noodzakelijkheid en een on-^{vermijdelijke} reactie. Waarheid, zoo heette 't, is voor 't individu alleen wat hij zelf als zoodanig veroverd heeft; dus mag men hem geen regels, en vooral geen regeltjes, op den weg meegeven. Maar 't leven en de behoeften der menschelijke natuur zijn sterker: immers ziet men de moderne jeugd zich weder organiseeren in allerlei organisaties, als die van Stefan George, de Padvinderij en derg., waar de „regel” weder springlevend wordt. Zulke gemeenschappen *onderrichten* hun leden; hier wordt dus de regel weder leer en mag dat ook zijn, omdat hij ervaren wordt. Ten onrechte be-^{roept} 't antimoralisme zich op Goethe's woord: „der Handelnde ist immer gewissenlos”, want dit wil niets anders zeggen, dan dat de gezonde, nor-^{male} mensch bij de daad heel en alleen handeling is, terwijl de ge-^{spleten} mensch over de daad piekert inplaats van haar te volvoeren. Maar het gezonde karakter kan dit geheel in de daad opgaan juist doen, omdat het van de daemonie der driften, der dierlijke natuur niets te vreezen heeft en het gepaste, het rechte, het gebod geheel in zich opgenomen heeft, m. a. w. wanneer het zich in overeenstemming gevoelt met de algemeene zedewet, onverschillig of 't zich op dat oogenblik daarvan klaar bewust is of niet. Hier is dus wel degelijk een weten voorhanden van wat betamelijk is en wat niet, en dit weten is ook een beschutting tegen de verrassingen van het lot. Dit grondbeginsel van de klassieke paedagogiek van een Schiller, een Fichte, een Hegel, even

¹⁾ „terecht”, voeg ik erbij, want merkwaardigerwijze verbeeldde zich Goethe een groot tegenstander van Pestalozzi te zijn en stelde hij diens grooten concurrent, von Fellenberg, zeer verre boven hem. — G.

duidelijk aanwijsbaar bij Scheler, N. Hartmann, E. Spranger, A. Gohlen, is echter alleen in de Landerziehungsheime in toepassing gebracht. De gewone school en 't dito ouderhuis weten er niets van. Dat is een groot manco. Ongetwijfeld, wetenschap en kunst zijn zelfstandige levensgebieden, die niet geschapen zijn om er zedelessen aan te ontleenen en die daarvoor ook niet mogen misbruikt worden. Maar dat neemt niet weg, dat van beide wel degelijk zedelijke invloeden emaneren, wat schr. vervolgens in bijzonderheden, voor natuurkunde, biologie (t.w. de moderne) wiskunde, geschiedenis, dichtkunst, muziek en beeldende kunsten aantoont. 't Wordt tijd dit weder in te zien. De tegenwoordige opvoedingspraktijk dobert tusschen twee verkeerde opvattingen heen en weer; eenerzijds verheerlijkt zij de zelfstandigheid der wetenschap en organiseert op dien grond het schoolonderwijs als geleerdenkweek, anderzijds stelt zij de studie in den dienst van de techniek, van economie en staatkunde, en noemt dat „levenswaarheid”. Wat de school haar leerlingen aan wetenschap geeft, bestaat louter uit oriëntering, afbeelding, bericht; de waarheid en degelijkheid daarvan kunnen alleen door de (echte) wetenschap gegarandeerd worden en deze kan dat alleen doen wanneer zij onafhankelijk blijft, maar zelf vormen zij geen wetenschappelijk onderwijs en moeten scherp daarvan onderscheiden worden, reeds in het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs.

Ook de kunst geeft, indirect, levensleer, niet echter de ultra-individualistische, volmaakt subjectieve kunst, die eerst in de 19e eeuw ontstaan is: deze is voor 't leven even onvruchtbaar als alle tendentieuze kunst. Wat dus hier met „levensleer” bedoeld wordt, is een naam voor een categorie, die velerlei omvat. De centrale wetgeving voor het innerlijke leven is vervat in de christelijke leer. Goed waarneembaar zijn de levensregelen, die den maatschappelijken omgang en 't verkeer beheerschen. Als richtsnoeren voor kinderen en voor nieuwelingen, als een *communis opinio* over wat stoort en wat roem brengt, leven deze regels in den mond van alle leden. Hetzelfde geldt voor den militairen stand en hier zien wij 't onderricht al veel duidelijker optreden. Jeugdvereenigingen, in 't bijzonder de Padvinderijen, scherpen hun levensregels uitdrukkelijk hun leden in en wel in bepaalde, duidelijke formuleeringen. Een goed geordende school heeft haar ongeschreven levenswetten, onderhoudt met bewustzijn een bepaalden geest¹⁾. Gilden en andere werkgemeenschappen zoeken er ijverig naar²⁾. Ook de moderne alstaat formuleert zijn zedelijke grondbegrippen: alleen 't moderne gezin schijnt nog 't verst hiervan verwijderd. Kan men nu niet al die bijzondere levensregelen tot een algemeene levensleer vereenigen? Dat is 't constante streven geweest der geheele na-Socratische filosofie, van Stoa, Epicurus, Epictetus, van dichters en geschiedschrijvers, van alle belijders van het humaniteits-ideaal. De grondgedachte van dit rationalistisch pogen is 't geloof in de persoonlijke zedelijke autonomie en het voortleven van den persoon in zijn werken. De wetenschappelijke paedagogiek heeft van den aanvang, d. i. al van Rousseau af, er naar gestreefd den mensch innerlijk onafhankelijk te maken van de levensomstandigheden, m. a. w. hem de ware levenskunst te leeren. Deze kunst moet de mensch in zichzelf aanleeren en ontwikkelen, hij moet

1) denk aan de engelsche „public schools”.

2) Hier had de schr. de rotary-beweging kunnen noemen.

niet slechts tot de waarheid geleid worden, maar hij moet de zegenende waarheid zelf beleven. Beter dan Rousseau zag Pestalozzi in, dat deze algemeene levenskunst geen abstractie mag zijn, maar dat zij slechts het algemeene tot uiting brengt dat in ieder concreet geval steekt. Derhalve kan de levenskunst ten allen tijde ook concreet geformuleerd worden en de opvoeding kan (en moet) aan iedere concrete levensbetrekking, als moeder-kind, overheid-onderdaan, beroep en ambt, aan de heerschende zeden aanknoopen en zich daarbij aan de algemeene levenswet oriënteren. Pestalozzi's levensleer is algemeen toepasselijk, want zij is niets ander dan de omlijsting voor 't concrete leeren, dat aan de concrete levensverhoudingen aanknoopt. Zij moet geleerd worden volgens de boven geschetste methode, waarbij in 't gemeenschapsleven de ervaring van de wetmatigheid voorafgaat aan de formuleering van den regel, maar deze regel wederkeerig ook weer 't gemeenschapsleven ordent, bevestigt en tot een opvoedingsinstituut maakt. „Beter kan men de verhouding tusschen opvoeding en wereldsche levensleer niet omschrijven.”

H. WENKE. Die pädagogische Lage in Deutschland. Wij stippen aan: het ministerie van onderwijs, ontstaan uit vereeniging van 't rijks- en het pruisische ministerie, heet thans „Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung (n. b.) und Volksbildung”. Dus: opvoeding is staatsaangelegenheid! Anderzijds: het ministerie is verdeeld in 5 „Aemter”, daaronder een afzonderlijk „Amt für Erziehung” en een „für Körperliche Erziehung”. 't Eerstgenoemde telt 5 afdeelingen voor vijf verschillende soorten van scholen! „Erziehung” is hier dus feitelijk = „Unterricht”; het woord heeft in 't officiële Duitsland dezelfde beteekenis gekregen, die 't engelsche „education” al lang had. — Het lidmaatschap van een universitair „Kameradschaftshaus” voor studenten is van verplicht vrijwillig geworden. — De na de revolutie ingevoerde „Ouderencommissies” zijn afgeschaft en vervangen door obligatorische „Schulgemeinden”, waarvan, behalve het onderwijzend personeel en de ouders der schoolgaande kinderen, ook een door de „Hitlerjugend” van het ressort aangewezen „Jugendführer” lid is. Deze vormt met het hoofd der school en 2 tot 5 door dezen laatste in overleg met den plaatselijken leider der N. S. D. A. P. aangewezen vertegenwoordigers der ouders het bestuur der schoolgemeente: als lid van dit bestuur heeten de afgevaardigden „Jugendwalter”. Zij kunnen bij gebleken ongeschiktheid door 't Rijksschooltoezicht afgezet worden. — Het doel is duidelijk: nauwe en gecontroleerde verbinding van de school met de organen van 't nationaal-socialisme. — Meer en meer worden Jeugdherbergen beschikbaar gesteld als „Schullandheime”.

I. C. FISCHER. Gleichzeitigkeit des Vergangenen. Onder dezen, aan Kierkegaard ontleenden titel, geeft de schr. een uitvoerige, warm aanbevelende bespreking van de „Historisch-Kritische Gesamtausgabe” van Nietzsche's Werken en Correspondentie, waarvan verschenen zijn Bd. I (1854—1861) 1835, Bd. II (1861—1864) 1934.

R. WINDERLICH. Erzieherische Aufgabe des Unterrichts. Van 't chemisch onderwijs kan niet minder karaktervormende kracht uitgaan dan van andere natuur- en wiskundige vakken wegens haar veelvuldige betrekkingen met 't werkelijke leven en de eischen, die het practisch werk aan de deelnemers stelt. Een warm geschreven stukje. G.

BOEKBEORDEELING.

Ph. Kohnstamm, *Het Ongeloof en de Natuurwetenschap*. Amsterdam, 1935. 84 pag. No. 6 in de serie geschriften „Psychologie van het Ongeloof”, onder redactie van Prof. Dr. Ph. Kohnstamm.

Geschriften van Kohnstamm zijn altijd interessant, door de veelzijdige kennis waarvan deze schrijver blijk geeft. Dit geschrift getuigt daarvan in bijzondere mate, want zoowel in de natuurwetenschap als in de theologie mag men de schrijver een man noemen, die het vak beheerscht. Deze nuttige combinatie bewijst zijn kracht in het eerste hoofdstuk, waarin wordt aangetoond, dat een onvoldoende kennis van de mathematische theorie der statistiek vele sociologen tot onjuiste conclusies heeft geleid betreffende het gedetermineerd zijn van menselijk gedrag en in het laatste hoofdstuk, waarin de schrijver in staat is, om aan te geven welke tekortkomingen de theologie zich tegenover de natuurwetenschappen te verwijten heeft. In dit kleine boekje wordt heel veel stof behandeld. Nadat het eerste hoofdstuk over „Natuurwet, determinisme en geloof”, heeft gehandeld, volgt het tweede met „Humanistische religie en Natuurwetenschap.” Het derde hoofdstuk behandelt dan: „De levenshouding der techniek en haar consequenties”, en het vierde en laatste hoofdstuk gaat over: „Theologie en Natuurwetenschap”.

De voornaamste oorzaak van de moeite die theologen en fysici hebben om elkaar te begrijpen, is, volgens Kohnstamm gelegen in het feit, dat de natuurwetenschap in direct contact is en blijft met de natuur, die door middel van het experiment onze vragen beantwoordt en aan die experimenten moeten alle theoriën en beschouwingen worden getoetst. De natuuronderzoeker erkent de autoriteit van een werkelijkheid, buiten de menschelijke geest gelegen en onderwerpt zich daaraan. Dat maakt hem schuw tegenover menselijke beschouwingen, theoriën en beweringen op gebieden als die der theologie, die voor een experimenteele toetsing aan een objectieve werkelijkheid minder toegankelijk zijn. Ook de religie is een ervaringsgebied, maar met de religieuze ervaring kan slechts weinig geëxperimenteerd worden. Wel kan ze getoetst worden aan de groote geloovigen als Augustinus, Thomas, Franciscus, Luther en Calvijn, maar deze moeten worden bestudeerd, niet als wetenschappelijke geleerden, maar naar de wijzen en de zuiverheid waarop hun geloof zich heeft geuit en dat is een kant van den mensch waartegenover de natuurwetenschap vreemd staat.

De theologie heeft veelal de beteekenis van de experimenteele toetsing in de natuurwetenschap niet begrepen, en te veel waarde gehecht aan theoriën en beschouwingen, die zij soms nog bleef verdedigen wanneer ze door de fysici zelf reeds weer verlaten waren, hetgeen het vertrouwen der laatstgenoemden in de theologie heeft ondermijnd. In de theologie heeft o. a. de invloed van Grieksche filosofie aanleiding gegeven tot een onbijbelsche natuur- en schriftbeschouwing, die de kloof tusschen geloof en natuurwetenschap, heeft verdiept. Ook is er verschil in aard. De natuurwetenschap leeft bij den dag, de theologie rekt met eeuwen en verandert daardoor haar taalgebruik maar uiterst langzaam, terwijl de natuurwetenschap haar woordenschat telkens vernieuwt.

Daardoor spreekt de theologie een taal die voor den natuuronderzoeker in vele gevallen onbegrijpelijk is en tot misverstanden aanleiding geeft, die op hun beurt natuuronderzoeker en theoloog uiteen drijven.

Al zou men het aan den titel niet zeggen, dit boekje behandelt ook de verhouding tusschen ongeloof en techniek. Kohnstamm meent echter dat de techniek hier niet gemist kan worden, omdat ze een dochter of toepassing van natuurwetenschap zou zijn. Deze opvatting, die ik meende dat nu toch wel overwonnen was, is even onjuist als de bewering dat de gesproken taal een toepassing van de filologie zou zijn. Intusschen, er is wel reden, niet om de techniek, maar de technische wetenschap, in het geding te betrekken omdat hier groote verwantschap met natuurwetenschap is.

Ook dit hoofdstuk is in vele opzichten verdienstelijk. Belangwekkend zijn de tegenstrijdige conclusies betreffende de techniek, waartoe de vitalistische religie van een Spengler en een Klages leiden en de verdere tegenstrijdige gevoelens waartoe de techniek aanleiding is geworden, al werkten het overzicht daarvan meer als illustratie van de verwarde oordeelen omtrent de techniek, dan dat hier het verband tusschen religie en techniek duidelijker door wordt.

Op de plaats waar Kohnstamm een mijner geschriften noemt, lokt hij mij tot een verdediging uit. Op pag. 58 leest men: „Wij stellen dus de vraag — die hij (Dr. Korevaar) als nietpsycholoog niet behoefde op te werpen — welke psychische krachten kunnen wij aanwijzen, die de aan de overheersching der techniek inhaerente gevaren kunnen overwinnen?” En daarmee wekt de schrijver den indruk, dat hetgeen hij nu laat volgen, in mijn geschrift niet te vinden ware. Hij wijst op de eigenaardigheid dat iedere doelstelling, ieder waardegebied in den natuurlijke mensch de neiging heeft zich uit te breiden, te woekeren ten koste van de harmonie der totaliteit en hier had hij niet mogen verzuimen om Hardensett te noemen, die juist hierop in zijn aanval op Spranger en in zijn creatie van de „Technische mensch”, met groote nadruk heeft gewezen. Kohnstamm wijst dan verder op de opbouwende kracht die van de techniek uitgaat, bestaande uit een oefening in verantwoordelijkheidsgevoel en discipline. Dit alles is ook in mijn geschrift te vinden, maar daarmee is de door Kohnstamm gestelde vraag, juist uit een psychologisch oogpunt nog slechts zeer onvoldoende beantwoord. Een beter antwoord geeft hij niet.

Moet hier het psychologisch argument niet veeleer geheel anders luiden en zou men niet, denkende aan de psychologische karaktergenezing, de tegenkracht moeten zoeken in het bewust maken van het complex, waaraan de patient, in casu de menschheid lijdt. Als men in breede kringen de overtuiging kan wekken dat technisch denken, in onze maatschappij, gebieden overheerscht, waar deze denkwijze geen geldigheid bezit, dan treedt de genezing automatisch in.

Wij wenschen dit, in vele opzichten belangwekkende boekje, in handen van vele natuuronderzoekers en theologen. Het zal hen ongetwijfeld nader tot elkaar kunnen brengen.

Ir. Dr. A. KOREVAAR.

DESIDERIUS ERASMUS
27 October 1466(?)—12 Juli 1536

DOOR

J. H. GUNNING Wz.

Het is voorwaar niet zonder reden dat Nederland zich opmaakt om op den 12en dezer maand den 400sten terugkeer van den sterfdag van een zijner beroemdste zonen te herdenken. Erasmus toch behoort tot die niet zeer talrijke Nederlanders, die een eigen en onbetwiste plaats in de wereldgeschiedenis innemen. Zijn ook allen 't er over eens, dat hij niet een indrukwekkende, laat staan een heroische verschijning kan genoemd worden, niemand zal ontkennen, dat geen beschavingsgeschiedenis van Europa kan geschreven worden, in welke hem geen rol wordt toebedeeld, omdat hij zelf een stuk van die geschiedenis met onuitwissbare letteren heeft geschreven. Ja, hij is misschien de eenige Nederlander, die reeds gedurende zijn leven door een aanzienlijk en toonaangevend deel der beschaafde menschheid als eerste, als leidsman en aanvoerder, erkend werd, wiens aanzien en gezag, zelfs door zijn vijanden, die velen waren, niet in twijfel konden worden getrokken.

Toch wordt zijn beteekenis juist daardoor op eigenaardige wijze ingeperkt door het feit, dat hij voor alles een repraesentatieve figuur is. Want zijn mondiale beteekenis ontleent hij aan het feit, dat hij de levende repraesentant en aanvoerder is geweest van een machtige cultuurbeweging.

Ieder weet, dat hiermede het Humanisme bedoeld is. Smalen op het Humanisme is tegenwoordig wéér eens — want het is meer voorgekomen — aan de orde, is *bon ton*. Maar dat verandert niets aan het feit, dat dit woord de naam is voor een allerbelangrijkste episode in de geschiedenis van de menschheid. En meer dan een episode, want zijn nawerkingen zijn onuitroeibaar.

Erasmus is noch de stichter, noch de grootste, en oogenschijnlijk ook niet de invloedrijkste figuur van het Humanisme geweest. Hij behoorde reeds tot de derde of vierde generatie. In elke provincie van dat groote rijk van het Humanisme ontmoeten wij grooteren dan hij. Maar geen een zoo repraesentatief.

Wanneer wij echter zeggen, dat Erasmus de meest typische
Paedagogische Studiën, XVII.

vertegenwoordiger van het Humanisme is geweest, dan moeten wij terstond erbij voegen „ten Noorden der Alpen”. Maar dit is een beperking, die juist zijn beteekenis verhoogt. En zulks gansch bijzonderlijk voor ons Nederlanders.

Wij weten thans, dat het Humanisme ten Noorden der Alpen een gansch ander gelaat vertoont dan het italiaansche, waaruit het gesproten was. En wel, dat het zich gunstig daarvan onderscheidde voornamelijk in drie opzichten, ten eerste door zijn vroom, beslist christelijk karakter en, nauw daarmee samenhangend, ten tweede door de respectabiliteit van zijn voornaamste woordvoerders en ten derde door zijn beteekenis voor het maatschappelijk leven.

En wij weten ook, wat alle hardnekkigheid en annexatiezucht van duitsche geleerden, die altijd maar van het *duitsche* humanisme spreken, evenmin kunnen verbloemen als verkroppen, dat het deze eigenschappen dankte aan het feit, dat zijn eerste en voornaamste banierdragers Nederlanders zijn geweest, allen min of meer doortrokken van den geest van dat typisch nederlandsch Reveil, de „Devotio moderna” van de Broeders des Gemeenen Levens.

Op voortreffelijke wijze is dat uiteengezet in het mooie boek van prof. J. Lindeboom, die ook de juiste benaming ervoor gevonden heeft: „Het Bijbelsch Humanisme in Nederland”¹⁾ en met wel wat al te groote uitbundigheid door den nederlandschen Amerikaan Albert Hijma „The Christian Renaissance. A History of the Devotio Moderna” 1924.²⁾ Ik wil daarom hier het oordeel weergeven van een nuchter oordeelend engelsch geleerde. In zijn „History of western Education” (1921) schrijft William Boyd³⁾: „Het was in

1) 1913: Zie ook diens „Erasmus. Onderzoek naar zijn theologisch en godsdienstig gemoedsbestaan”, 1909, alsmede de feestgave van dit jaar, de brochure: „Erasmus van Rotterdam.” De daar gegeven karakterschets is voortreffelijk.

2) Van dezelfde hand: The Youth of Erasmus. 1930.

3) Zijn kennis van Erasmus' denkbeelden over opvoeding en onderwijs schijnt hij alleen te ontleenen aan de monographie van W. H. Woodward „Erasmus Concerning Education”. 1904. In Engeland is, zooals bekend, de belangstelling voor Erasmus zeer levendig, en niet zonder reden, gezien de bijzondere betrekking van Erasmus tot dit land. Nadat reeds vroeger de bekende geschiedschrijver J. A. Froude in 1896 een werk van 388 bladzijden gewijd had aan „Life and Letters of Erasmus”, danken wij thans aan den levensarbeid van P. C. Allen het standaardwerk Opus Epistolarum Des. Erasmi Rotterodami, eveneens twee bundels studiën, zie J. Huizinga, Erasmus. Opdracht.

de Nederlanden, dat de noordsche renaissance haar eerste tehuis vond. De vrije steden van Holland en Vlaanderen, bestuurd door een krachtige, door industrie en handel verrijkte, burgerij, vertoonden meer dan enig ander deel van Europa de algemeene trekken der italiaansche steden en stonden dus het meest open voor daarvan uitgaande invloeden en waren het meest geschikt om de beweging verder voort te zetten langs zelfstandige lijnen van ontwikkeling. Reeds in de 13e eeuw overtreffen zij de omliggende landen door hun stadsscholen en wanneer in de 15e eeuw de Renaissancebeweging haar invloed op het intellectueele leven in Noord-Europa begint uit te oefenen, zijn het de nederlandsche scholen, die haar het hartelijkst verwelkomen. Hier was de weg voor onderwijshervorming gebaad door het ontstaan van een merkwaardig soort van scholen onder leiding van een nieuwe religieuze gemeenschap, genaamd de Broeders van het Gemeene Leven." (bl. 178). Na dan de beteekenis van Alexander Hegius en zijn school in het licht gesteld te hebben, vervolgt hij bl. 181 aldus: „De beginselen, die mannen als Hegius bij hun practische pogingen hebben geïnspireerd om het Humanisme tot basis der opvoeding te maken werden in helder licht geplaatst door Desiderius Erasmus, den meest beroemden letterkundige en de meest vooraanstaanden theoreticus der opvoedkunde van het begin der 14e eeuw.”

Zoo is het.

Zeer waardeerend en historisch juist is ook het oordeel van den Amerikaan Paul Monroe in zijn „Textbook of the History of Education”, bl. 361, die van het noordsche Humanisme, dat hij in Erasmus als verpersoonlijkt ziet, zegt, dat het zich van het italiaansche onderscheidt door zijn minder geprononceerd individualisme en door zijn breede sociale en godsdienstige belangstelling. „Zijn geheele leven lang heeft Erasmus gevochten tegen de misbruiken in Kerk en Staat, voortspruitende uit onkunde en zelfzucht, maar ook tegen alle bekrompenheid van de nieuwe leer in de letteren, in de opvoeding, in den godsdienst, in de beschouwing der natuur en in de waardeering van de geleerdheid voor het dagelijksch leven” (bl. 363, verg. 379 v.v.).

Zeer billijk is het oordeel van dien ruimhartigen katholiek Otto Willmann in zijn „Didaktik als Bildungslehre”, I. hfd. VII, die ook fijntjes opmerkt, dat het streven van het noordsche humanisme om de nieuwe geleerdheid door de verbetering

der scholen dienstbaar te maken aan de algemeene ontwikkeling zich (na het optreden der Hervorming) bij de Lutheranen meer richtte op den dienst der kerk en bij de gereformeerden meer op de „Vorbildung der Jugend für das Gemeinwesen und für die Gelehrtenrepublik”. (I², 329).

Reeds de vader van het nederlandsch Humanisme, tot wien Erasmus zelf met diepen eerbied opzag, de Groninger Rudolf Agricola, rekende, ook hierin door Erasmus gevolgd, 't onder de eerste en duurste plichten der Regeeringen om goed toe te zien op de aanstelling van bekwame en bevoegde docenten en op de inrichting der scholen.

Hierin dankt dan ook Erasmus zijn plaats in de geschiedenis der paedagogiek. Want de zeer vlijtige en zeer betrouwbare Glökner zegt in zijn „Das Ideal der Bildung und Erziehung bei Erasmus von Rotterdam” (1889, bl. 7) meer dan hij verantwoord kan, wanneer hij meent, dat „Erasmus' paedagogische gedachten algemeen en met recht wegens hun zelfstandigheid en oorspronkelijkheid geprezen worden.” Ik althans beken, dat ik integendeel in dit opzicht geen spoor van oorspronkelijkheid bij hem ontdekt heb, maar ook niet van eenig haken daarnaar. Daarvoor was hij immers veel te zeer overtuigd van de voortreffelijkheid der Ouden, bij wie alle wijsheid te vinden was en speciaal wat opleiding en onderwijs betreft is hij een veel te goed humanist om niet evenals al zijn gildebroeders te zweren bij hun paedagogischen afgod Quintilianus, dien hij aanhoudend citeert, meest onder zijn gentielnaam Fabius, en getrouwelijk navolgt. En ik ben het volkomen eens met Boyd, dat op paedagogisch gebied zijn jongere tijdgenoot, de katholiek Vives hem in originaliteit overtreft. Het is heel wat steviger kost, die ons in zijn hoofdwerk „De disciplinis” van 1533 (om alleen dit te noemen) wordt voorgezet dan ergens bij den meer journalistiek aangelegden Erasmus te vinden is. En ik weet ook niet recht of ik den door Monroe aangehaalden prof. Jebb, anders geen verachtelijk getuige, mag gelooven, die Erasmus niet alleen „den meest schitterende en hoogstgestemde” noemt „van alle geleerden, die de schoolgeleerdheid gepopulariseerd hebben”, maar ook beweert, dat hij den langstdurende invloed heeft uitgeoefend over de wijdeste uitgestrektheid.” Die invloed is dan toch in ieder geval, dunkt mij, meer indirect dan direct geweest. Want, nog eens, althans op het gebied der paedagogiek, het eenige, waarover ik mag meespreken,

berust Erasmus' beteekenis, voorzoover ik zien kan, niet op hetgeen hij zelf te boek heeft gesteld, maar op de groote beteekenis van het noordsche Humanisme, welks meest volmaakte repraesentant hij geweest is.

Het spreekt echter vanzelf, dat Erasmus niet die plaats in de humanistische beweging zou ingenomen hebben, die hij daar ingenomen heeft, als hij niet Erasmus ware geweest. Meer misschien dan ook dan zijn gedachten over onderwijs en opvoeding, interesseert ons zijn eigenaardige persoonlijkheid, die ons evenwel telkens schijnt te ontsnappen juist als wij meenden haar gegrepen te hebben. Er zijn daaromtrent heel wat oordeelvellingen in omloop, waarin oppervlakkigheid en kwaadwilligheid om den voorrang strijden en die de een gestroost den ander napraat zonder zich de moeite te geven ze te verifieeren. Zelfs bij soliede geleerden vinden wij oordeelvellingen die van partijdigheid en misvatting niet vrij te pleiten zijn. Het heeft Erasmus nu eenmaal onherstelbaar geschaad, dat hij niet van het wereldtooneel is afgetreden voordat de Hervorming losbarstte, die Hervorming, aan welker voorbereiding hij zonder het te weten of te willen zelf zoo duchtig had medegewerkt, dat de bittere teleurstelling van Luther en de zijnen, toen het tot hen doordrong, dat zij het zonder hem zouden moeten stellen, alleszins begrijpelijk is. Het heeft hem nu eenmaal onherstelbaar geschaad, dat hij in de geschiedenis zoo dicht in de buurt, en ten slotte zelfs lijnrecht tegenover den geweldigen Luther is komen te staan, die nu eenmaal van geheel ander hout gesneden was.¹⁾ Maar het schaadt hem ook nog steeds, dat tot op heden mannen van ontwijfelbare geleerdheid zich vergenoegen met op het oordeel van anderen af te gaan, de feiten naar hun eigen inzicht ordinerende zonder op te gaan naar de bron zelf, gelijk toch billijk ware bij hem, die meer dan iemand anders ernst heeft gemaakt met de echt humanistische leuze „Ad fontes”: terug naar de bronnen! Waar haalt anders een man als Leser in zijn „Das Paedagogische Problem”, I (1923, bl. 85) het oordeel vandaan: „Freilich eine wichtige

¹⁾ Typisch komt dit uit in het hoogst onbillijke oordeel van von Raumer, I 91: „Der unglückliche Mann hatte kein Vaterland, keine Kirche, er hatte nichts, wofür er sich hätte aufopfern mögen. So ward er selbstsüchtig, furchtsam, zweideutig. Es fehlt ihm die Liebe. Kein Wunder, dass er mit dem aufrichtigen, tapfern Luther, diesem treuen, liebevollen Seelsorger seiner Deutschen (sic!), dass er mit diesem völlig zerfiel.”

Seite jener Sachlichkeit fehlt dem Erasmus: die moralische. Das zeigt sich beispielsweise schon in den Colloquia.... Es ist bedenklich sinnlich und frivol.... Man erkennt hier, die sittliche Persönlichkeit fehlt", waarvan ieder woord gelogen is. ¹⁾ Is het ook wel heelemaal juist, wat prof. Huizinga beweert, bl. 104 en 212, dat de tijd en de geschiedenis volkomen terecht uit alle werken van Erasmus alleen aan de Lof der Zotheid en aan de Colloquia — en eigenlijk alleen aan het eerstgenoemde werk — de onsterfelijkheid hebben toegekend? Is het ook wel geraden, Erasmus' persoonlijkheid vooral te willen leeren kennen uit zijn brieven? Is het te stout te beweren, dat hij nergens minder oprecht is dan in zijn, meestal voor openbaarmaking bestemde, brieven? (Huizinga, 130, v.v.). Ik voor mij heb den indruk, dat hij zich misschien het meest geeft in de Colloquia, „waarin hij spontaan zooveel van zijn innigste overtuiging heeft blootgelegd" (Huizinga bl. 174, zie vooral ook bl. 213). Ja, die Colloquia! Wat zijn daarover al niet wijze hoofden geschud! ²⁾ Dat zij de tijdgenooten, die de toespelingen zooveel beter konden vatten en onder wie zich zoovelen bevonden, die de passende schoen wel konden aantrekken, ergerden, is begrijpelijk, maar gaat ons niet verder aan. Het ongeluk echter wil, dat zij als schoolboek zijn gebruikt en door Erasmus daarvoor ook zelf al bestemd schijnen te zijn, terwijl zij ons met reden nergens minder geschikt voor lijken. Zelfs als lectuur voor meer gevorderde gymnasiasten zijn zij voor ons alleen na zorgvuldige schifting bruikbaar. ³⁾ Maar onze verbazing stijgt ten top, wanneer wij lezen, dat Erasmus in 1522 dit werk opdroeg aan zijn toen zesjarig petekind. Erasmus Froben, en in de opdracht van 1524 aan dat toen achtjarige kind schrijft: „Het zou heel erg zijn, wanneer dit boekje, dat zoovelen en tot betere latinisten en tot betere menschen heeft gemaakt, door uw schuld niet hetzelfde nut afwierp, voor

¹⁾ Niet heel veel beter maakt hij het op bl. 77, waar het van Erasmus heet: „Die Tätigkeit des Intellektes ist Selbstzweck geworden: der Intellekt spielt" en op bl. 87: „Die italienische Renaissance ist nicht nur überhaupt ursprünglicher als die deutsche, sondern aus diesem Grunde auch pädagogisch reichhaltiger". Misschien dan de deutsche, maar ook dan de nederlandsche? (Zie hierboven bij Monroe).

²⁾ Wat Versluys, *Gesch. van de Opvoeding en het Onderwijs II*, 52 (1878) daarover heeft, is woordelijk vertaald uit von Raumer I 90 v.

³⁾ Zie de editie van dr. N. J. Singels „in usum scholarum". Wolters, 1900.

u, dat het dank zij u allen anderen gebracht heeft, die u daarvoor dankbaar zijn: temeer daar gij reeds den leeftijd zijt ingetreden, die meer dan eenige andere geschikt is om de zaden der geleerdheid en der vroomheid in zich op te nemen. Zorg dus dat deze samenspraken in waarheid de uwe mogen genoemd worden." Wanneer dan ook iemand mocht beweren, dat Erasmus de kinderen niet gekend heeft, ik zal de laatste zijn om hem tegen te spreken.

Maar men bedenke deze drie dingen, ten eerste, dat Erasmus ook in dit opzicht een goed humanist, d.w.z. een min of meer verblind aanbieder der Oudheid was, dat hij niet tot den kinderleeftijd vermocht af te dalen. Wat men telkens bij het bestudeeren der Oudheid over het hoofd ziet is, dat verreweg het grootste deel van wat zij ons op paedagogisch en verwant gebied heeft nagelaten, niet de kindsheid geldt, maar de adolescentie, zelfs nog niet eens de pubescentie. Ten tweede moet men in aanmerking nemen, dat zeer veel wat ons thans onwelvoeglijk lijkt, toen zonder blikken of blozen gedicht, gelezen en genoten werd, niets verwonderlijk voor wie weet, hoe afhankelijk fatsoensbegrippen zijn van de mode. Onzen vromen vader Cats geven wij ook niet meer onzen dochterkens in handen, maar nog onze grootouders en ouders zouden zich doodgeërgerd hebben aan de promiscuïteit en ongegeneerdheid onzer huidige sportfondsen en zonnebaden. Wie Erasmus' zelfverdediging leest van de wat hun onderwerpen betreft meest bedenkelijke samenspraken, kan m.i. niet betwijfelen, dat hij ook daarin zich van geen andere dan van streng zedelijke bedoelingen bewust is geweest. Andere tijden andere zeden en terecht heeft men opgemerkt dat de tijd, die hoegenaamd geen bezwaar had tegen den heelen Terentius en den heelen Plautus als schoollectuur moeilijk bezwaar kon hebben tegen de Colloquia¹⁾. Neen frivool zijn de Colloquia allerminst; in strekking en wezen zijn zij streng moreel. Eindelijk houde men in het oog hun wordingsgeschiedenis (Huizinga, 212 v.v.). Oorspronkelijk heetten zij „Formulae" en waren ook inderdaad niets anders dan een verzameling gevarieerde formuleeringen

1) Ik herinner mij eens ergens gelezen te hebben van een prijs, ergens op een Nederlandsch gymnasium in de 18e eeuw aan een scholier uitgereikt en bestaande in: Petronii Satyricon!! Overigens hebben de humanisten veel betere Colloquia Scholaria voortgebracht, o.m. de reeds genoemde Vives.

van allerlei in het dagelijksch leven te pas komende uitdrukkingen in goed Latijn.¹⁾ Als zoodanig was het werkje wel degelijk bestemd voor de latijnleerende jeugd en even nuttig als onschuldig. Langzamerhand dijde het uit en ten slotte besloegen de oorspronkelijke *Formulae* slechts een zeer klein gedeelte van het geheele werk, dat nu ook naar zijn hoofdinhoud den titel van „*Colloquia*” kreeg.

In deze *Colloquia* nu geeft zich Erasmus geheel. Alles wat hij aan zijn medemenschen kwijt wil zijn, tot hun leering en verbetering, heeft hij daarin uitgestort. Zeker, humor, spot en zelfs satire en sarcasme, ontbreken niet, maar nemen zij er werkelijk een breede plaats in? Is het doorlopend „*amusement*” lectuur zooals het *Encomion Moriae*? Ik meen allerminst, eerder is het langdradig te noemen. Maar in hoofdzaak en hoofdtoon vind ik het een dooernstig boek en van strekking van het begin tot het eind diep zedelijk. Met uitzondering dan van de *Formulae* zelf natuurlijk.

Daarbij bedenke men, dat Erasmus voor alles Christen wil zijn. Zijn christendom is wel sterk moraliseerend, maar zijn moraal is dan ook geheel christelijk en zeer speciaal bijbelsch. Het Christendom staat in alle opzichten boven het Heidendom, ook waar dit in zijn gunstigste licht wordt beschouwd en herhaaldelijk vinden wij zinnen in enthymemavorm als deze: wanneer die Ouden het al zoo ver gebracht hadden, wat moet dan niet van ons Christenen verwacht en geëischt worden?

Beter dan frivoliteit begrijp ik, dat men Erasmus lafheid en wankelbaarheid heeft ten laste gelegd en zeer gemotiveerd schijnt mij Huizinga's verzuchting: „de wijze waarop Erasmus altijd een slag om den arm tracht te houden werkt op ons irriteerend” (bl. 174). Toch geloof ik, dat ook hier de schijn bedriegt. Karakterloos noemen wij wie aan zijn eigen karakter ontrouw is, Erasmus echter is, voorzoover ik zien kan, levenslang zijn eigen karakter getrouw gebleven en heeft zich altijd hardnekkig verzet tegen elke poging om hem daarvan te doen afwijken. Dat karakter — het moge ons sympathiek zijn of niet — bracht nu eenmaal mede een

¹⁾ Het aanleggen van zulke verzamelingen is levenslang een liefhebberij geweest van Erasmus; het begon al met zijn beroemde *Adagia* en zijn *Copia rerum et verborum*. Het woord „*formulae*” komt om de haverklap voor in zijn didactische verhandelingen.

ingekankerden afkeer tegen uitersten en overdrijvingen.¹⁾ „Nequid nimis” is een van de meest geliefde van zijn aan de Oudheid ontleende lijfspreuken. Hij weet maar al te goed, hoe gemakkelijk alle goede dingen bij den mensch in hun tegendeel omslaan, wanneer zij tot het uiterste worden doorgevoerd. Hij heeft nu eenmaal een aangeboren gave om de beide kanten van een zaak tegelijk te zien. Men zou niet zonder reden kunnen zeggen, dat ook deze deugd bij hem zelf te ver gaat en dat hij levenslang een zekeren onwil heeft getoond om bij zijn woord genomen te worden. Maar aan den anderen kant: hoe zacht en billijk maakt hem dat ook weer in zijn oordeel! Ja, zacht en billijk! In alle boeken en boekjes kan men lezen van Erasmus' bittere verguizing van het monnikendom en van alles wat daarmede samenhangt en inderdaad, men krijgt vaak den indruk, dat de monniken, en speciaal de bedelmonniken, zijn bêtes noires waren. Maar daargelaten, dat er toch meer dan overvloedige reden was om de ingeslopen misbruiken en misstanden te bestrijden, wat moeilijk anders kon gebeuren dan door ze aan de kaak te stellen (waar tusschen haakjes heel veel moed toe noodig was!): hoe voordeelig laat hij bijv. in de samenspraak „Ptochoplousioi sive Franciscani” vier eerlijke en goeddelijke Franciskaners uitkomen zonder met één enkel woord aan te duiden, dat zij slechts hooge uitzonderingen waren? Hoe sympathiek is de Karthuizer geteekend in zijn gesprek met zijn broeder, den soldaat! Zeker, hij heeft niet veel op met het kloosterleven (hij had er zelf te veel van ondervonden), maar wanneer iemand uit volle overtuiging de beloften aflegt, heeft hij er niets op tegen; alleen maar, uit volle overtuiging, dat kan z.i. niet geschieden op jeugdigen leeftijd en mag niet geschieden in een bevlieging. Dit kinderen op te leggen is niet veel beter dan een misdaad, maar ook een minderjarige, die tegen den wil zijner ouders dezen weg kiest, al voelt hij ook nog zooveel roeping, handelt tegen Gods gebod. Vandaar ook zijn verdraagzaamheid. In de

¹⁾ Uit talloos velen één typisch citaat: „Nooit heb ik mij kunnen vereenigen met het oordeel van hen, die uit ergernis over menschelijke onvolmaaktheden bestaande instellingen maar kortweg willen afschaffen: de kloosters moeten worden opgeheven, omdat in sommige de ware vroomheid zoek is, de kerkelijke waardigheden, omdat sommigen onwaardig leven. Evenzoo wordt over de scholen vonnis gestreken, omdat het onderwijs velen niet naar den smaak is. Alsof het vaststond dat wat men er voor in de plaats wil stellen feilloos of voor verbastering gevrijwaard zou zijn.” (De Pron. I. 919. B).

samenspraak „Inquisitio de fide” laat hij een door den banvloek getroffen ketter (I, 728 B; volgens 905 A een Lutheraan) tegenover een ietwat angstvallig katholiek een volkomen orthodoxe geloofsbelijdenis afleggen. Hoe mild en verschoonend is zijn spot over de politiseerende vrouwkens in den „Senatulus”, vergeleken bijv. bij de Ecclesiazousai van Aristophanes! Onverbiddelijk echter is hij om waarheid en schijn, echt en onecht te onderscheiden. De waarde der dingen zit niet in de dingen zelf, maar in het gebruik dat de mensch ervan maakt, en de waarde der menselijke handelingen niet in die handelingen zelve, maar in den geest en de bedoeling, waarmede zij verricht worden.

Dit bepaalt ook zijn veel gegispte houding tegenover de Kerk en later tegenover de Hervorming. In Lindeboom's „Erasmus” kan men bladzijden vol lezen met tegenstrijdige uitspraken omtrent het wezen en het gezag der Kerk; toch zijn ze alle even eerlijk gemeend en even consequente uitspraken van zijn standpunt — dat immers ook het standpunt was geweest van geen mindere dan Augustinus — dat in geloofs-zaken naast den Bijbel ook aan de traditie en aan de uitspraken der Kerk zelfstandig gezag toekomt en er ten slotte geen zaligheid is buiten de Kerk. Dit standpunt heeft hij levenslang tegenover alle verzoeken en bedreigingen, tegenover allen smaad en verguizing ook, volgehouden. Zich bij Luther aansluiten kon hij eenvoudig niet zonder zichzelf ontrouw te worden. Ik ben het dan ook volkomen eens met het oordeel van Antoon Vloemans in zijn mooie studie over Erasmus in zijn gelijknamig tijdschrift (IV, 1, 27): „dit moet met alle kracht tegen de traditioneele karakterverkleining van Erasmus worden ingebracht: aan werkelijken moed en geestelijke dapperheid heeft het dezen zwakken mensch geen oogenblik in zijn leven ontbroken.”

En hoe zou iemand, die niet den moed zijner overtuiging had, die niet het bewustzijn had altijd aan de innerlijke stem in hemzelf gehoorzaam te zijn geweest, het uitgehouden hebben in zoo groote eenzaamheid? Want met al zijn conexies, een eenzame is Erasmus levenslang geweest. Hoe ook geëerd en gevleid, feitelijk paste hij niet in zijn tijd, maar was hij veeleer een voorlooper avant la lettre van de Aufklärung.

Maar welk een troost en kracht, welk een schat van blijmoedigheid heeft deze eenzame geput uit zijn geliefde „bonae litterae”, hoe sterkend en troostrijk is de omgang met de Ouden levenslang voor hem geweest! En den naam van een volmaakt

humanist te zijn had hij waarlijk niet gestolen. Haast nog bewonderenswaardiger dan zijn fabelachtig geheugen en zijn fenomenale belezenheid is zijn onvergelykelijke arbeidzaamheid, die huisde in zoo zwak lichaam. En aan dat Erasmusiaansch Humanisme hebben niet alleen de philologie en de theologie, maar heeft de geheele wereld, hebben ook wij zoo ontzaglijk veel te danken, o. m., maar niet in de laatste plaats, ons gymnasiaal onderwijs.

Ons bestek laat niet toe hier op Erasmus' denkbeelden over opvoeding en onderwijs nader in te gaan. Het ontbreekt niet aan algemeen toegankelijke lectuur daarover en een werkelijk dieper erop ingaan zou heel wat plaatsruimte vergen en ligt ook blijkens het bovenstaande niet in onze bedoeling. In zekeren zin is de geheele Erasmus paedagogisch, maar speciaal heeft hij zijn denkbeelden daaromtrent uiteengezet in de volgende werken:

De pueris statim ac liberaliter instituendis idque protinus a nativitate. 1529.

De ratione studii. 1512.

Institutio principis christiani. 1516.¹⁾

De ratione conscribendi epistolas. 1520.

De duplici (of utraque) copia verborum et rerum.

Dialogus de recta latini graecique sermonis pronuntiatione. 1528.

Christiani matrimonii institutio. 1526.²⁾

De civillitate morum puerilium.³⁾

Als zijn hoofdwerk op dit gebied wordt algemeen het eerstgenoemde geschrift aangemerkt⁴⁾, niet geheel ten onrechte, maar ook niet heelemaal terecht. Misschien is hij nergens zoo afhankelijk van Quinctilianus als juist hier. Dezelfde gedachten

¹⁾ Geëxcerpeerd door mej. A. W. de Jongh in haar dissertatie Erasmus' Denkbeelden over Staat en Regeering. Utrecht. 1927. 2e hoofdstuk.

²⁾ Geëxcerpeerd door Versluys, t. a. pl., bl. 70 v.v.

³⁾ Het meest verspreide werk van Erasmus, wat heel wat zeggen wil bij iemand, wiens werken hun drukken vaak bij honderden telden.

⁴⁾ Vertaald door dr. Zijdeveld in (Riemens-Reurslag) Groei, II, bl. 37. Behalve aan Quinctilianus ontleent hij, als alle humanisten ook het een en ander aan het aan Plutarchus toegeschreven werkje „Over de opvoeding van kinderen” en ook aan andere oude schrijvers, maar dikwijls nam hij zijn citaten over uit het groote opvoedkundige werk van den italiaanschen humanist Mapheus Vegius (1406—1458), De Educatione liberorum et eorum claris moribus.

Vertalingen van de Lof der Zotheid en van sommige Colloquia zijn opgenomen in De Wereldbibliotheek.

vindt men in de andere geschriften terug en soms beter. In het bij uitstek korte, maar goed geschreven tractaat „De Ratione Studii” vindt men bijv. voortreffelijke aanwijzingen over de eischen aan een goed docent te stellen, waaruit blijkt, dat men te dien tijde meer aandacht wijdde aan de opleiding van docenten in de oude talen dan thans in zeker hoogbeschaafd landje veelal nog het geval is. Uiterst belangrijk en aangenaam om te lezen is het eerste gedeelte van den *Dialogus de Pronuntiatione*, een geschrift, dat, zooals bekend, van grooten invloed is geweest op de uitspraak van het Grieksch bij de modernen, maar dat alvorens op zijn eigenlijke thema te komen uitvoerig over kwesties van opvoeding en opleiding handelt. En van bijzonder paedagogische beteekenis is ook de groote *dialogus*, die tot titel draagt „*Ciceronianus*”, waaromtrent ik kortheids halve verwijs naar *Huizinga*, 231 v.v.

Op enkele saillante punten wil ik toch nog even wijzen. Haast nog meer dan zijn antieke voorgangers hecht Erasmus overdreven waarde aan deze twee dingen: de macht, of laat ons maar zeggen de almacht, der opvoeding en aan vroeg beginnen. Wat het eerste betreft, mij althans zijn daaromtrent geen sterker uitdrukkingen bekend dan die van Erasmus: „Als de natuur U een zoon schenkt, geeft zij u niets dan een onbewerkte massa. Van boomen kan men misschien zeggen, dat zij geboren worden, zij het dan ook dat zij onvruchtbaar en wild zijn, evenzoo van paarden, al zijn ze dan ook onbruikbaar, maar menschen, geloof mij, worden niet geboren, maar gevormd.” Evenals de geheele Oudheid op voet spoor der Sophisten ¹⁾ onderscheidt hij in alle opvoeding deze drie factoren, natuur (d.i. aanleg), rede of leer en oefening (of zorg). Maar ook op het tweede punt overtroeft hij nog *Quintilianus* en wil het onderwijs, — natuurlijk in Latijn en Grieksch — liefst al op 3, 4 j. leeftijd laten beginnen.

Bijzondere vermelding verdient zijn aanbeveling van aanschouwelijk onderwijs (*I. 510*, ²⁾ ver. *De Rat. St. I. 522 D*). Hij bepleit het gebruik van prenteboeken en wandplaten en neemt dan als voorbeeld een plaat, waarop een olifant staat afgebeeld, om wiens voorste poten zich een slang slingert.

¹⁾ Zie daarover de dissertatie van mijn zoon dr. C. P. Gunning. *De Sophistis Graeciae Praeceptoribus* (Amsterdam, 1915). Appendix: *De sophistarum triade paedagogica*.

²⁾ Het is algemeen gebruikelijk de werken van Erasmus op deze wijze te citeeren uit de groote Leidsche uitgaaf van 1703, in tien folianten.

De nieuwe voorstelling valt in den smaak van den leerling, maar wat moet nu de leeraar doen? Hij vertelt, dat dit groote beest in het Grieksch „elephas” heet en in het Latijn evenzoo, of ook wel elephantus. Hij wijst hem den snuit, in het Grieksch „proboskis” geheeten, in het Latijn „manus”, omdat het dier zich daarvan als van een hand bedient. Hij leert hun, dat het dier niet zooals wij door den mond ademt maar door zijn snuit; hij wijst hun de beide uitstekende tanden en vertelt hun dat daarvan het ivoor gemaakt wordt, dat bij rijkelui zoo in trek is. Tegelijk toont hij hun een ivoren kam. Dan legt hij hun uit, dat er in Indië werkelijk zulke groote slangen bestaan. „Dracon” is een woord, dat het Latijn en het Grieksch gemeen hebben, maar dan „bij ons” — d. w. z. in het Latijn — anders verbogen wordt dan in het Grieksch. Hij vertelt erbij dat tusschen olifant en slang een onophoudelijke verwoede krijg gevoerd wordt, en is de leerling bijzonder weetgierig, dan kunnen hierbij nog allerlei wetenswaardige bijzonderheden bijgevoegd worden. Dit als staaltje van een 16e eeuwsche les in aanschouwelijk zaakonderwijs. Men herkent ook den voorlooper van Comenius.

Merkwaardig ook zijn aanbeveling van het spelend leeren. Ook hier is Quintilianus zijn voorbeeld, maar terwijl deze het nut van spelend leeren zeer povertjes verklaart, geeft Erasmus er een psychologische verklaring van, die er zijn mag en die haast uit Rousseau vertaald lijkt. „Het spelen is aan den kinderleeftijd eigen en in de voorstelling der kinderen is het spel ook werkelijk spel en geen arbeid. Nu is in iedere zaak de voornaamste bron van tegenzin gelegen in de voorstelling. Het is dus een wijze beschikking der natuur, dat zij den kinderen deze onthouden heeft om aldus hun tekort aan krachten te vergoeden. Maar dan is het ook de taak van den onderwijzer op alle mogelijke verstandige manier zulke onnoodige voorstellingen te vermijden en te weren en aan de studie het karakter te geven van een spel („studioque lusus personam inducere,” uitdrukkingen, aan het tooneel ontleend).

Zoo ware natuurlijk nog veel, veel meer aan te halen. Mogen deze uit den aard der zaak zeer onvolledige en haastig op papier geworpen opmerkingen iets bijdragen tot betere waardeering van dezen grooten Nederlander, ook als voorganger op het gebied van opvoeding en onderwijs, in zijn vaderland!

STERN'S PSYCHOLOGIE

DOOR

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM.

Naar aanleiding van:
 William Stern. Allgemeine Psychologie
 auf personalistischer Grundlage. Martinus
 Nijhoff, Haag 1935, XXVIII en 831 p.

Het grote boek van Stern, waarvan ik de Erste Lieferung in Paed. St. van Nov. '35 (p. 284) aankondigde, ligt thans voltooid voor ons. Allereerst past, dunkt me, een gelukwens aan den schr., dat hij ondanks de nood van de tijd (de voorrede is getekend zur Zeit Duke University, Durham N. C.) geslaagd is in dit werk van grote concentratie; maar dan ook een woord van hulde aan den Nederlandsen uitgever, die de uitgave aandurfde, toen zijn Duitse collega zich moest terugtrekken.

Het werk valt uiteen in zes hoofddelen, onderverdeeld in samen 31 hoofdstukken; daaraan is toegevoegd een uitvoerige bibliografie en een zaak- en naamregister. De zes hoofddelen zijn: een Grundriss, die een algemene indeling geeft in methode, materiaal en indeling der psychologie, en voorts de behandeling der zes gebieden van Zintuigelijke waarneming, Geheugen, Denken, Willen, Gevoel. Men ziet, dat hier, ondanks de ondertitel, in hoofdzaak vastgehouden is aan de oudere driedeling der functies, waarbij dan echter in de plaats van één stuk over de „voorstellingen” weer een driedeling is gekomen. Zo kan een grote mate van continuïteit met de oudere psychologie worden bewaard. Dat is ten dele bewuste bedoeling. De Voorrede zegt daaromtrent: „Seit den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts hat sich die Psychologie völlig geändert. Aber nun besteht die Gefahr, dass mit dem Abrücken von den Betrachtungsweisen jener Zeit auch die wertvollen Errungenschaften, die wir ihr zu danken haben, übersehen und vergessen werden. Hier hat gerade ein älterer Psychologe, dessen Anfänge noch unter dem unmittelbaren Eindruck jener Epoche gestanden hatten, die Pflicht, für die wünschenswerte Kontinuität zu sorgen, und Lebensfähiges aus ihr in die weitere Entwicklung der Wissenschaft überzuleiten.” Dat is zeer waar; ongetwijfeld is wetenschap niet weer een telkens ab ovo beginnen; het is dringend nood

zakelijk, dat men met bewustheid aanknoopt aan de resultaten en het feitenmateriaal, door vroegere geslachten veroverd. En waarschijnlijk is van de nog levenden niemand zo zeer in staat als Stern om ons deze dienst te verrichten door het oudere materiaal, zonder het geweld aan te doen, te ziften en het voor ons waardevolle te ordenen naar nieuwere gezichtspunten.

Toch geloof ik, dat nog andere, en diepere momenten hebben medegewerkt om dit boek veel „behoudender” te maken, dan men afgaande op de ondertitel en Stern's verder werk verwacht zou hebben. In zijn *Studien zur Personwissenschaft*, Erster Teil, die ik indertijd aankondigde in Paed. St. XI p. 378, heeft Stern een tweede deel, de Personalistische Psychologie in uitzicht gesteld. Thans lezen wij in het Voorbericht van dit boek, dat deze „ursprünglich beabsichtigte Band infolge der veränderten Verhältnisse nicht mehr geschrieben werden (wird). An seine Stelle tritt das vorliegende Buch”. Ik durf geen gissingen te wagen over wat deze woorden slechts vaag doen vermoeden. Liever wil ik aan drie kenmerken, die mij sterk getroffen hebben, doen zien waarom inderdaad wat dit boek geeft, hoe groot zijn rijkdom ook moge zijn, toch niet als Personalistische Psychologie kan gelden.

Nergens treft men een bespreking aan van wat de persoon in haar diepste beslissingen leidt. De woorden geweten, norm, God, religie, zedelijk oordeel ontbreken in het register; onder „verantwoordelijkheid” wordt naar één enkele plaats verwezen. Nu is het natuurlijk allerminst mijn bedoeling, het verschil tussen een normatieve beschouwing en een descriptieve uit te wissen. De psychologie moet niet trachten tussen haar werk door een ethiek te geven. Maar een fenomenologische beschrijving van wat met de boven genoemde woorden als *bewustzijnsinhoud* wordt bedoeld, zou m.i. in een Personalistische Psychologie niet mogen ontbreken. Misschien is het wijze zelfbeperking, die Stern doet afzien van een hoofdstuk over godsdienstpsychologie, maar een psychologie die voorbij gaat aan het „verschijnsel van den godsdienst” (ik formuleer nu opzettelijk niet in theologische taal) kan zich m.i. niet als „algemeen” aanduiden.

In de tweede plaats heeft mij getroffen hoe afwijzend dit boek staat tegen de gehele dieptepsychologie. Natuurlijk wordt zij hier en daar genoemd, bijv. p. 50—54, en in 't

bijzonder in de noot op p. 285, waar de schrijver van de psychoanalyse zegt: „Es ist in ihr auch — wenn man die Entwicklung über ein Menschenalter hin verfolgt — langsam aber deutlich eine Abwendung von der Mechanistik der ersten Freud'schen Thesen und eine Annäherung an personalistische Auffassungen erkennbar". Maar met dit inzicht valt m. i. in 't geheel niet te rijmen het verwijt op p. 53, dat de dieptepsychologie in haar concrete werk niet alleen alle motieven naar het vitale gebied verlegt, maar bovendien „eine einzelne Triebart auf den Tron erhebt". Men mag dit na Das Ich und das Es zelfs van Freud niet meer zeggen, laat staan van alle dieptepsychologen. En het *geweten* dat wij in dit boek te vergeefs zochten, speelt een belangrijke rol in Freuds nieuwere beschouwingen, en bij een aantal van zijn leerlingen. Is het door deze omstandigheid, of om andere redenen, dat aan de karakterologie, die men toch in 't centrum van een Personalistische Psychologie had verwacht, slechts twee van de drie paragrafen van het hoofdstuk over Willensdispositionen gewijd worden? Bij het opmaken der bibliografie is den schr. klaarblijkelijk gebleken, dat in dit opzicht zijn schema te eng was; hij heeft naast de zes hoofddelen een zevende geplaatst, dat de Charakterologie en Typenlehre behandelt. Maar in de tekst vindt men nergens bijeen, wat m. i. juist in een Psychologie der Person in samenhang moest worden behandeld. Het temperament bijv. wordt besproken in een van de hoofdstukken over het Gevoel, als Rüstungsdisposition. Maar er blijkt eigenlijk niet, hoe nu de eenheid is van wat hier besproken wordt, met Wil en Karakter.

Een soortgelijke scheiding van wat juist uit personalistisch oogpunt bijeen besproken moest worden, zie ik — dit als derde opmerking — in de bespreking van intelligentie en denken. Het boek is opgedragen aan de nagedachtenis van Martha Muchow, maar het komt nergens tegemoet aan haar ver vooruitziende eis van nu 10 jaar geleden, dat Intelligenzforschung en Denkpsychologie niet meer als gescheiden gebieden mogen worden behandeld¹⁾. Wat hier in het 17e hoofdstuk onder de titel Denkdispositionen bei Mensch und Tier in de paragraaf Grade und Arten der menschlichen Intelligenz wordt besproken is in 't geheel niet in verband

1) Zsch. angew. Psych. Beiheft 34 (1925) p. 65—69.

gebracht met de Denkpsychologie, waaraan het 15e hoofdstuk is gewijd. En voorts is het leerproces in het derde hoofddeel onder Gedächtnis besproken en dan ook alleen als Erwerb und Besitz von Kenntnissen, dus zuiver als parate kennis behandeld, terwijl de Oefening in een derde hoofddeel, dat van Streben, Handeln, Leisten, wordt besproken. Hier mis ik de personalistische eenheid geheel; en ik heb zeer ernstige bedenkingen tegen de wijze waarop in het hoofdstuk Denkpsychologie het werk der Würzburger wordt besproken. Wij lezen bijv. op p. 389. „Da die Methodik der Würzburger Schule sich eben auf Denkexperimente und die dabei gemachten Selbstbeobachtungen stützt, hat sie es ausschliesslich mit dem reaktiven Denken zu tun. Ja das „Denken auf Kommando“ tritt hier in noch reinerer Form auf als anderswärts, weil die experimentelle Situation lediglich „Denken überhaupt“ fordert, aber in keiner Weise Gebiet und spezifischen Inhalt der Denkaufgaben aus der lebendigen Person/Welt-Beziehung zu rechtfertigen vermag. Die Denkimperative sind — und bleiben — äusserlich und personfremd; keine der spontanen Einstellungen, Interesse und Bedürfnisse, die sonst Denkantriebe für bestimmte Themen liefern sind hier wirksam.“

Misschien mag men met een zeker recht dit verwijt richten tegen de Suchmethode van Ach en zijn leerlingen, die het toepassen van aanvankelijk zinloze klanken als *namen* op nogal inhoudsarme begrippen nagaan. Maar het geldt al dadelijk in 't geheel niet voor Bühlers eerste onderzoek over Verstehen von Gedanken, waarin hij met grote zorgvuldigheid aforismen en stellingen uitzocht, die zijn proefpersonen „liggen“. Hij kiest daarom heel andere voorbeelden bij Külpe dan bij Dürr, omdat den laatste heel andere dingen interesseerden dan den eerste. Hoe zou het trouwens mogelijk zijn, door simpele woordassociatie in de dieptepsychologie complexen te vinden, die de gehele persoon in beroering houden, wanneer het „denken op commando“ zo persoonsvreemd zou verlopen. De lezer van Paed. Stud. die geen andere literatuur bij de hand heeft, kan zich trouwens reeds uit mijn Mededeling over denken en leren denken (bijv. Paed. St. XIII, p. 250) overtuigen, dat zelfs schijnbaar zeer abstracte opdrachten sterk persoonlijk gekleurde reacties uitlokken.

In de aangehaalde passage zie ik bovendien een volledige miskennis van de betekenis der opdracht voor het werkelijke

denken en de overschatting van wat er — als creatief denken — zonder opdracht tot stand komt, zelfs bij den man van wetenschap. Maar een volledige ontwikkeling van deze bezwaren zou het bestek van deze aankondiging overschrijden.

En in geen geval zou ik die aankondiging willen beëindigen met een woord van kritiek. Want bij allerlei bezwaar is toch mijn totale indruk vóór alles een van dankbaarheid, dat wij dit werk mochten ontvangen. Bij de bespreking van de *Algemeene Psychologie* van Roels (*Paed. St. XVI* p. 63) heb ik gezegd, dat ik „moeilijk uit de buitenlandse literatuur een daarmee vergelijkbaar boek (zou) kunnen noemen”. Inderdaad, de nieuwere psychologie heeft zich zo snel ontwikkeld, dat de samenvattende literatuur ten achter is gebleven bij die voortschrijding. Stern's boek is minder breed van opzet dan wat Roels bedoelt; door zijn beperking alleen tot de *Algemeene Psychologie* heeft Stern dit deel veel diepgaander kunnen weergeven. Zijn boek komt daarom, mede door zijn uitgebreide literatuur, veel dichter bij een „handboek”. En als zodanig bezit het zeer uitnemende qualiteiten. Ik twijfel er dan ook niet aan, dat het zal gaan behoren tot de steeds weer geraadpleegde standaardwerken van onze wetenschap. Maar juist daarom stelde ik er prijs op aan te geven, op welke speciale gebieden deze overigens zo betrouwbare gids ons m.i. niet geheel veilig kan leiden.

REKENEN EN ALGEBRA OP DE LAGERE SCHOOL

DOOR

J. G. BOS.

(Slot).

Het doel van het R.B. in aanmerking genomen is het begrijpelijk, dat men bij de bespreking van de verkorte oplossingen minder gedacht heeft aan de instructieve dan aan de selectieve waarde. Maar wat moet er al niet door de kinders hensenen zijn verwerkt voor ze tot dat eindresultaat zijn gekomen, en wat moet de onderwijzer al niet hebben doorstaan, voor dat hij de beste zijner leerlingen zover heeft gebracht. Tijdens deze ontwikkeling, die het product is van een levende samenwerking tussen kinderen en onderwijzer, kan de laatste ervaringen opdoen, die occasionele experimenten van psychologen en examinatoren niet kunnen geven.

Er zijn vraagstukken, die uit den aard der zaak aanleiding geven tot een verkorte oplossing, zodat men trots de redeneersdwang altijd al heeft gebruik gemaakt van afkortingen, letters en andere voor de hand liggende schematische voorstellingen, die dan overgezet worden in redeneringen. Iedereen zal er zich over verheugen, dat men in zulke gevallen tenminste de *vrijheid* krijgt, om de kinderen hun eigen denkwijze te laten volgen. De beredeneerde oplossing staat in koninklijke waardigheid en waarheid evenwel niet ten achter bij de schematische.

Dat *het gereede schema* van wiskundige symbolen voor den wiskundige, ook zelfs voor den kleinen wiskundige van de l. s. op het eerste gezicht doorzichtiger is dan de beredeneerde oplossing is niet te ontkennen, maar als weergave van *het bezig zijnde denken* is de klemmende waarheidskracht van klinkklare logica niet minder sterk dan het wiskundig schema, dat in zijn afgetrokkenheid iets mist van het onmiddellijk verband met de werkelijkheid; en bij de waardering van deze materie moeten we trachten het *kinderlijk* denken zoveel mogelijk te benaderen, en tot zijn recht te laten komen.

Waar het R. B. zich begeeft op het gebied van de didaktiek, nemen we de vrijheid er op te wijzen, dat het ontleden van het eindresultaat heel wat anders is, als het beoordelen van de daaraan voorafgaande arbeid.

Er waren twee jongens in dezelfde klas van een opleidings-school, twee verschillende *karaktertypen*, waarvan de één een zekere aanleg vertoonde tot zakelijkheid (sic.), terwijl de andere meer bespiegelend was aangelegd, maar beide met zin voor logica.

Zonder voorbereiding in een of ander *speciale richting* — de kinderen werden zoveel mogelijk vrij gelaten — kwamen ze, geheel zelfstandig werkende, tot de volgende oplossingen, die letterlijk uit hun schriften zijn overgenomen.

- a. De som van product, vermenigvuldigtal en vermenigvuldiger is 3599. De vermenigvuldiger is 15. Bereken het product.

Oplossing. De som van product, vermenigvuldigtal en vermenigvuldiger is 3599. De vermenigvuldiger is 15. Dan is het product en het vermenigvuldigtal $3599 - 15 = 3584$.

Waaruit bestaat het product? Het product bestaat uit

vermenigvuldiger \times het vermenigvuldigtal of $15 \times$ het vermenigvuldigtal. Die 3584 bestaat uit $15 \times$ het vermenigvuldigtal $+$ het vermenigvuldigtal of $16 \times$ het vermenigvuldigtal.

Dan is het vermenigvuldigtal $3584 : 16 = 224$.

Dan was het product $3584 - 224 = 3360$.

- b. Als men een getal met een derde-deel vermeerderd en de uitkomst deelt door 3, dan is het quotiënt $4\frac{1}{6}$ minder dan de helft van het getal. Welk getal is dat?

Oplossing:

$$\begin{array}{l|l} \frac{a + \frac{1}{3}a}{3} = \frac{1}{2}a - 4\frac{1}{6} & a + \frac{1}{3}a = 1\frac{1}{3}a \\ \frac{1\frac{1}{3}a}{3} = \frac{1}{2}a - 4\frac{1}{6} & 1\frac{1}{3}a : 3 = \frac{4}{3}a \times \frac{1}{3} = \frac{4}{9}a \\ \frac{4}{9}a = \frac{1}{2}a - 4\frac{1}{6} & \frac{1}{2}a - \frac{4}{9}a = \frac{9}{18}a - \frac{8}{18}a = \frac{1}{18}a \\ \frac{1}{18}a = 4\frac{1}{6} & \\ a = 18 \times 4\frac{1}{6} = 75 & \end{array}$$

Leerling *b* beschouwde de oplossing als een cijfersom, en trok daarom, zoals hij dat bij het cijferen had geleerd, een lijn midden over de bladzijde, om rechts daarvan zijn berekeningen te maken.

Zijn dit beide geen prachtige voorbeelden van kinderlijke logica, zó zuiver van opzet, dat iedere onderwijzer er van moet smullen.

De beredenering *a* zou men een onder onnodige omhaal van woorden gecamoufleerde algebraïsche oplossing kunnen noemen, maar inderdaad *is het dit niet!* Deze redenering bevat een bijna volledige weergave van een rekenkundige gedachten-gang, en als de oplossing werkelijk algebraïsch was geweest, dan zou daaraan ontbroken hebben de veelzeggende vraag: „waaruit bestaat het product?“, de grondslag van de gehele oplossing; **de gedachte, die voorafgaat aan het stellen van de onbekende. Het stellen van de onbekende is het begin van de algebraïsche oplossing, maar niet van het denken, dat aan de oplossing voorafgaat, doch het einde daarvan.**

De taalvormige vraag: „waaruit bestaat het product?“ is psychologisch toch heel wat anders als het denken van $Pr. = v \times Vt.$, of $a = p \times q!$

De voorbereiding van het algebraïsch denken eindigt met

het stellen van de onbekende, — en algebraïsche propaedeuse der l. s. is dan ook geen algebra.

Zo'n beredeneerde oplossing mag dan in de examenzaal als overbodige franje worden beschouwd, voor een kind in de l. s. is het dat niet altijd, en dus voor een onderwijzer ook niet. We stemmen gaarne toe, dat er niet veel kinderen gevonden zullen worden, die het uit zich zelf tot zulk een zuivere logica brengen, maar men kan er toch zo ongeveer uit afleiden, wat men op de l. s. mag eisen, al moet men wel bedenken, dat er voor de vele middelmatigen geen groter ellende is, dan altijd maar weer te worden vergeleken met de meestbegaafden, en niet te worden beoordeeld volgens een eigen maatstaf. Vooral bij rekenen is het verschil in aanleg zeer ongelijk.

Deze twee voorbeelden beschouwen we als twee typen van denkwijzen, waarvan de een niet hoger staat dan de andere, maar alleen anders is. Toch zullen uit didaktische overwegingen ook die leerlingen, welke zich gemakkelijk van letters bedienen, genoodzaakt moeten worden, om zich in woorden rekenschap te geven van hun gedachten. Uit dit mooie voorbeeld (*b*), dat zonder voorschrift is ontstaan, zou men dat misschien niet vermoeden, maar een onderwijzer weet maar al te goed, dat de basis van het kinderlijk denken wordt prijsgegeven, als het „*verklarend verband*” met de werkelijkheid wordt losgelaten. En als een kind eenmaal vastgelopen is in formalisme, zoals $\frac{2}{3} + \frac{3}{4} = \frac{5}{7}$ of $\frac{6}{12}$, dan hoort men de verzuchting: „'k had nog liever, dat het helemaal niets wist!”

De geringschatting van de beredeneerde oplossing mag uit overwegingen van selectie en de psychologie der wiskunde gerechtvaardigd zijn — we twijfelen er aan of het zo is — bij de instructie, ook in het rekenen als algebraïsche propaedeuse, behoudt het redeneren over en het beredeneren van *eenvoudige vraagstukken* haar onverminderde didaktische waarde, omdat een kind een kind is, en geen verkleining van een volwassene.

Ook uit de algebraïsche oplossing is veel te leren.

In de eerste plaats: dat Dr. De Groot, Prof. Dr. Kohnstamm en anderen, groot gelijk hebben, als ze beweren, dat kinderen van de lagere school geoefend kunnen worden in het gebruik van letters. Ze hebben de l. s. een weldaad bewezen, door hierop de nadruk te leggen, en vooral de opleidingsscholen van een drukkende last verlost. En dat

kinderen, die het eerste wiskunde-onderwijs op de m. s. goed kunnen volgen, op de l. s. kunnen worden ingeleid in „algebraïsche propaedeuse”, behoeft geen betoog. Maar het is zaak, om de aldus bevrijde l. s. niet met een nieuwe last te bezwaren, en daarvoor bestaat gevaar, omdat volgens Prof. Dr. Schuh een scherpe scheiding tussen rekenen en algebra niet is te maken¹⁾. Wat uit wiskundige overwegingen niet mogelijk is, moeten wij onderwijzers uit didaktische overwegingen met beslistheid doen, omdat onbepaaldheid verwarring veroorzaakt, en in dit geval ongemerkt aanleiding zal geven tot een ongewenste overbelasting niet alleen van de opleidingsschool, maar ook van de gewone l. s., een overbelasting, die aan de kwaliteit van het l. o. geen goed doet, en een hervorming in de goede richting in de weg staat.

De algebraïsche onge oefendheid van leerling *b* blijkt treffend, o. a. uit de eenvoud van de berekening $a + \frac{1}{3}a = 1\frac{1}{3}a$. Dat is geen algebra van en voor de M. S., maar een sprekend voorbeeld van de uitspraak van Dr. De Groot: „Niets spreekt van zelf.” Voor onervarenen op het gebied van de praktijk van het lager onderwijs is het niet gemakkelijk, om vertrouwd te raken met die frappante primitiviteit in het kinderlijk denken. Uit verschillende bewoordingen menen we te mogen opmaken, dat men zich de overgang van primitieve behoefte aan realiteit naar systematische toepassing van het abstract denken wel wat al te eenvoudig voorstelt.

Deze leerling loste geen vergelijking op met één onbekende, hij overzag de formule niet, maar dacht aan het getal *a* in verhouding tot andere getallen, en ging aan het rekenen. De onbekende verhuisde niet naar het eerste lid, en ook het negatieve getal werd handig vermeden.

Naar het uiterlijk mag deze vorm er uit zien als een wiskundig wetenschappelijke formule, inderdaad is het voor den leerling der l. s. een *aanschouwelijke vorm van rekenkundig denken*, een met behulp van letters geformuleerde rekenkundige redenering. Ditzelfde denkinstrument wordt op de l. s. en de m. s. verschillend gebruikt, evenals meer denkmatige figuren en geniet van het wonder der harmonische vormen, de m. s.-leerling daarentegen gebruikt de passer, om

¹⁾ Leerboek der Elementaire Theoretische Rekenkunde. 1e Deel. Inleiding. Dr. Fred. Schuh. Blz. XXIV.

deze harmonie logisch te bewijzen, ook al werd deze volmaakte schoonheid aesthetisch intuïtief reeds als onmiddellijk bewezen aanvaard. Men moet deze natuurlijke, misschien wel bovennatuurlijke *voorbereiding der wetenschap* niet verstoren door *wetenschap*, omdat men daardoor de wezenlijke cultuur niet bevordert, maar belemmert.

Overtuigd, dat het onderscheid tussen rekenen en algebra wetenschappelijk niet nauwkeurig is te bepalen, zullen we nu toch uit signifiſch paedagogische overwegingen enkele grenzen nauwkeuriger trachten aan te geven.

„De onbekende” speelt in de algebra een grote rol. Bij het rekenenonderwijs hoort men vaak: wat word er gevraagd? — ook een onbekende! Deze onbekende wordt evenwel aangewezen door de vraag zelf, terwijl het in de algebra kan gebeuren, dat de onbekende door logische redenering moet worden opgediept uit het verband tussen de gegevens, zodat de algebraïcus vraagt: hoe kom ik aan de onbekende?

De kleine rekenaar zegt: „dit weet ik, dat weet ik niet”, — de onbekende is dus in zekeren zin gesteld — „hoeveel is dat?” Is bij deze overwegingen een eenvoudige formule toe te passen, dan spreken we van een *rekenkundige vergelijking*, omdat we haar op rekenkundige wijze kunnen oplossen. Bij „moeilijke” sommen kan het gebeuren, dat een kind zich door denken een nieuw gegeven moet verschaffen.

De algebraïcus werkt zijn formule uit tot een eenvoudige gelijkheid, zonder zich voorlopig te bekommeren om de werkelijkheid, waarna hij ten slotte na een afgetrokken, abstracte redenering, door zijn antwoord tot de werkelijkheid terugkeert.

Een kind van de l. s. tracht de getallen en hun betrekkingen zo lang mogelijk aan de werkelijkheid te verbinden, omdat zo daaraan juist hun waarde en onderling verband ontlenen; de rekenkundige redeneerwijze staat dus ten nauwste in verband met de werkelijkheid, en wordt *daarmee ook verklaard*. De opeenvolgende regels van een verkorte rekenkundige oplossing kunnen dus worden geverifieërd aan de realiteit, en in zinnen worden uitgewerkt.

Of in ons voorbeeld de leerling ook niet formalistisch abstract heeft gewerkt? Er zijn altijd enkele begaafden, die bewijzen, dat ze aanleg hebben voor algebra, maar daardoor mag de methodiek der l. s. niet worden beheerst.

Het gebruik van letters of andere afkortingen bewijst dus nog niet, dat we te doen hebben met algebra.

Als een getal met 7 wordt vermeerderd krijgt men 25. Welk getal is dat? In een formule uitgedrukt is dat $a + 7 = 25$ $a = \dots$, of zoals het in ons eerste rekenboekje staat $\dots + 7 = 25$. Vul in! Deze a is geen algebraïsche letter, maar de plaatsvervangster voor een getalwaarde, die nog niet is bepaald; een substitutie dus. En al is substitueren ook een belangrijke functie in de algebra, in dit geval behoort het tot de rekenkunde. *Het is dan ook niet de formule zelf, die dit onderscheid bepaalt, maar de psychologisch didactische betekenis, welke het gebruik van de letter heeft voor het denken.*

In de algebra is de letter een symbool, een teken voor een algemene waarde, een begrip van andere orde, dan de waarneembare voorstelling in de formule, welke waarde na een formele logica ten slotte weer wordt omgezet tot werkelijkheid.

In de rekenkunde der l.s. wordt de letter gebruikt als plaatsvervanger voor een begrip, een woord, als een *ander teken* voor een gestelde grootte, waarvan de getalwaarde moet worden bepaald; het verband tussen letter en begrip is hier dus meer onmiddellijk associatief.

Men kan, zoals Prof. Kohnstamm doet, elk teken ($+ - \times$) en ook het cijfergetal een symbool noemen, maar we hebben ter onderscheiding van een en ander verschil gemaakt tussen *symbool* en *teken*: een symbool werkt transferatief, een teken substitutief.

Gebruiken we dus een teken in plaats van een woord, dan noemen we dat: *rekenkundig substitueren*; tussen de beredeneerde en de verkorte oplossing is het verschil dus niet zo groot als tussen de beredeneerde oplossing en de algebraïsche, en de praktijk moet dit verschil nader uitwijzen.

Door een goed gebruik van de verkorte oplossing zal deze wel meer ingang vinden dan voorheen, maar wie de kinderen tot zover moet *opleiden*, zal altijd weer terugkomen op een taalvormige redenering zowel bij de *voorbereidende verklaring* als bij het *onderzoek naar inzicht!* Wie dit uit overwegingen van efficiency nalaat, neemt het onderscheid tussen economie en psychologie niet voldoende in acht.

Maar een bepaalde schrijfwijze wordt voor het toelatingsexamen niet voorgeschreven, en tot dusver hebben we gelukkig een officieel voorschrift aangaande de didactiek van het l.o. nog niet te vrezen. Daar is nog steeds meer vrijheid nodig, ook in de methodiek van het rekenen!

De eenvoudige opgaven in het rekenonderwijs hebben te

veel de gedachte doen ontstaan, dat bij het rekenen maar één weg kan worden gevolgd. Krachtens onze ervaring op het gebied der analyse van fouten menen we te mogen zeggen: *geen twee kinderen rekenen gelijk*. We zijn er van overtuigd, dat bij een som als $28 + 25$ door geen twee kinderen hetzelfde wordt gedacht, zelfs niet, wanneer ze de som op „dezelfde manier” uitrekenen.

„In de meeste derde klassen vindt men leerlingen, die verstandelijk in de eerste klas thuis horen, en andere, die volgens hun verstandelijke ontwikkeling de lessen in het vijfde leerjaar kunnen volgen. Leerlingen, die beter in de tweede of in de vierde klas passen, zijn er in de derde klas voor het oprapen. Hoe komt dit? Wel, de psychologie der individuele verschillen is nog niet in de onderwijspraktijk doorgedrongen.” (Dr. J. Luning Prak. De psychologie van het Rekenen.) Ofschoon de rekenkundige denksetten een algemeen geldende waarheidskracht bevatten en men daaruit een zekere gelijkheid van denkverrichting zou veronderstellen, moet een onderwijzer altijd rekening houden met de didactische grondwaarheid: *het kan ook anders* en als er één oorzaak is, waardoor de psychologisch individuele verschillen verborgen blijven, dan is het de mechanische opdrijving. Het verschil in aanleg is veel groter, dan de uniforme resultaten doen vermoeden.

Wie zijn taak ruim opvat, laat dan ook geen persoonlijke voorkeur gelden, en zal, evengoed als van andere schematische voorstellingen, ook van letters gebruik maken als de natuurlijkste zaak van de wereld. *Rekenen met letters is op de l.s. dan ook een gewoon verschijnsel* en geroutineerde opleiders, die niet uit sleur of uit gebrek aan zelfstandigheid verslaafd zijn geraakt aan rekenboeken met oneindige reeksen van oplossingsvraagstukken, zullen op eigen initiatief gebruik hebben gemaakt van oudere en nieuwere rekenboeken, waarin de thans als „modern” beschouwde rekenmethode als vanzelfsprekend is toegepast.

Als voorbeeld laten we hier een paar opgaven volgen uit zulke leerboekjes, bestemd voor de l.s. Oud nieuws dus!

1. $a + b = 1375$. $a - b = 125$.
Hoeveel is a ? Hoeveel is b ?
2. $a + b = 47,5$. $a - b = 13,3$.
Hoeveel is $a \times b$?

3. Bereken a . $\frac{3}{4} \times a = 9$. $a : \frac{5}{8} = 10$.
4. Los b op. $a = 45$. $a : (b + 10) = 3 : 4$. $b = \dots$
5. Los a en b op.
 $a + b = 48$. $(a - 1) : (b + 1) = 3 : 5$. $a = \dots$ $b = \dots$
6. $\frac{1}{8} a = a - 87,5$. $a = \dots$
7. $a \times 8 = b \times 12$. $a + b = 12$. $a = \dots$ $b = \dots$
8. $a : 2\frac{2}{3}$ is $2\frac{1}{2}$ minder dan $a : 1\frac{1}{2}$. $a = \dots$

Is dit al niet meer dan genoeg?

Hier is het gevaar voor formalistische overdrijving al heel groot, maar om een denkbeeld te geven van de bedoeling van deze opgaven, dient te worden vermeld, dat bij no.'s 3, 4 en 5 werd gevraagd: „lees deze som als een vraagstuk!” *Ziedaar het verschil met algebra*. Nu het rekenen met letters van „hogerhand” wordt aanbevolen, zal hierin wel wat meer systeem ontstaan. Dat is goed. Maar uit enkele uitingen in de onderwijsbladen blijkt helaas, dat — trots de opvattingen van Prof. Kohnstamm, die de kostelijke methode van Decroly heeft aanbevolen, en trots de bedoelingen van Dr. De Groot, die op zo'n talentvolle wijze de methodiek der algebra heeft hervormd — de traditionele examendressuur zal worden voortgezet „met letters”, op een wijze, die aan de voorbereiding tot de wiskunde niet veel zal verbeteren en de verscherping der selectie bemoeilijkt, doordat het opleidingsonderwijs een concurrentiestrijd in examenresultaten zal blijven.

Zolang de afvraagbare, te voren aangebrachte kennis, moet gebruikt worden als maatstaf van ontwikkeling der denkfuncties, zal het examen de l.s. niet vrij maken, maar belemmeren. De psychologen hebben tot dusver nog niet kunnen vaststellen, wat bij 12-jarige kinderen de elementen zijn van het toekomstig wiskundig denken, noch de methode van onderzoek, om deze elementen te bepalen. Toch zijn we er van overtuigd, dat door het rekenen met letters, en de vrijheid tot het gebruik der verkorte oplossingen iets wordt bereikt, vooral ter bepaling van de geschiktheid voor algebra in de 1e klas der M. S.

„Immers dat de speciale algebra-geschiktheid in hoge mate zal overeenkomen met geschiktheid voor het boven geschetste examen, mag op goede gronden uiterst waarschijnlijk worden genoemd; het onderwijs in de algebra is immers niet meer

ingaan tegen wat de L.S. heeft gedaan, maar onmiddellijk daarop voortbouwen. Bij de meetkunde is het nog niet zo zeker, dat zij naast de algemene theoretische intelligentie niet nog een speciale geschiktheid zou vereisen, die door de in het concept K.B. opgenomen toetsingsmiddelen nog niet zou worden blootgelegd, zoals dat trouwens ook voor andere eerst op de H.B.S. beginnende vakken zou kunnen gelden. Waarschijnlijk acht ik dit niet, maar volledige zekerheid kan eerst de ervaring geven.

Om al deze redenen mogen wij dus een definitieve en afdoende „oplossing” van het aansluitingsvraagstuk ook van de deskundige toepassing van het concept K.B. niet verwachten.” (Prof. Dr. Kohnstamm.)

We zijn het hiermee grotendeels eens.

In de eerste plaats hebben we eerbied voor de voorzichtigheid in deze woorden uitgesproken. Maar als de psycholoog zegt: *ik weet het niet*, en de wiskundeleraar: *ik doe het niet*, dan zegt de onderwijzer: *ik weet het wel, en ik doe het zo*, niet omdat hij zo eigenwijs is, maar omdat hij *moet*.

Wij zijn te vergelijken met chauffeurs, die veiliger met een wagen naar het bestemde doel rijden, dan de ingenieur, die hem heeft ontworpen. Een chauffeur kent zijn wagen en zijn weg door dagelkxse ervaring.

Daarom zorgen we ook voor de voorbereiding tot de meetkunde, al weten de psychologen niet, wat dat is, en al vragen de examinatoren er niet naar.

Zo zorgen we ook naar ons beste weten voor de voorbereiding tot de algebra, al zal onze algebraïsche propaedeuse niet kunnen zijn, zoals Dr. De Groot zich die voorstelt.

Zijn voorbeelden van algebraïsche oplossingen zijn voor ons geen aannemelijke leerstof voor het l.o. We verzetten ons er tegen, dat leerlingen van de l.s. worden gemeten met een maatstaf van het m.o., ook al achten we het een klein kunstje, om enkele van de besten daartoe op te voeren. Wat wij evenwel als voorbeeld gaven (zie blz. 17) is rechtstreeks voortgekomen uit de l.s., — en dat is wel heel wat anders.

Lager onderwijs is nu eenmaal geen M.O., en het mag nooit in imitatie daarvan ontaarden. Nooit zal het eerste gedeelte uit het algebraboek overgenomen worden op de l.s., want dat zou miskennis zijn van de aard der ontwikkeling van de kinderen der l.s., — zelfs niet, al zijn er op die bladzijden enkele sommen te vinden, die gemakkelijker lijken, dan

de door ons aangehaalde voorbeelden uit de l. s. Onze lettersommen hebben een ander doel en dus een andere betekenis voor het denken dan de inleidende algebrasommen.

Onze kinderen zijn anders, wij doen wat anders, en wij doen het ook anders dan op de M. S.; en als we dat goed doen, dan bereiden we onze kinderen goed voor op het M. O.

De psychologie heeft nog niet voldoende gegevens verschaft om de geschiktheid voor het m. o. wetenschappelijk te kunnen bepalen. Men zoekt naar nieuwe methoden van onderzoek en voorbereiding. Trots deze wetenschappelijke onzekerheid gaan we met levensvertrouwende verzekerdheid verder, overtuigd dat ook bij de voorbereiding der wiskunde de intuïtie nog altijd een grote rol speelt.

De nieuwe rekenboeken zullen er wel anders uit gaan zien, maar ze zullen geen vraagstukken bevatten zoals Dr. De Groot o. a. als voorbeeld geeft: Hoeveel diagonalen kan men uit een hoekpunt van een n -hoek trekken? Hoeveel in het geheel?

En verder: „indien er tijd voor gevonden kan worden kan ook nog wat aandacht worden geschonken aan enige technische vaardigheid in het werken met letters. Ik bedoel oefeningen als de volgende:

Verdrijf de haken uit $2(a + b) + 3(a - b) =$

Schrijf als product $6a^2b - 4ab$.

Vereenvoudig: $\frac{12a^3 + 3a^2}{3a} \cdot \frac{a + b}{ad} + \frac{2a + b}{bd}$.

Ziehier, wat we nu juist niet moeten hebben. Zó bedoeld, zeggen we hartgrondig: geen algebraïsche propaedeuse op de l. s., want ze geeft aanleiding tot een geestdodende opdriving in een onbegrepen techniek.

Maar er is nog een ander gevaar: de opleidingstechniek in het algemeen.

De vraag, *wat weet dat kind?* is nu eenmaal gemakkelijker te beantwoorden, dan *wat kan dat kind?*, om niet te spreken van *wat zal dat kind kunnen?* — waar het toch eigenlijk op aan komt. Vandaar de krasse uitspraak van Dr. De Groot: twaalfjarige kinderen zijn onexamineerbaar.

En toch zal er moeten worden geoefend, onderzocht en vergeleken: *geëxerceerd*, *geëxamineerd* en *geselecteerd*, daar aan is nu eenmaal niet te ontkomen, maar om in deze werkzaamheden niet verward te raken, zal een duidelijk onderscheid gemaakt dienen te worden tussen:

- a. de inhoud van intelligentie-tests.
- b. instructieve leerstof.
- c. praktische kennis.

Als men in aanmerking neemt, dat er in de psychotechniek tests worden gebruikt, die hun waarde geheel verliezen, wanneer de proefpersoon met de bedoeling er van bekend is, en dat bij sommige tests de resultaten ongetwijfeld kunnen worden verhoogd door training, dan spreekt het van zelf, dat het opleidingsonderwijs ontaardt in een opdrijving tot resultaten, doordat het examen, dat een functie-onderzoek moest zijn, een onderzoek naar resultaten is geworden.¹⁾

Is er een vindingrijke examencommissie, die iets nieuws heeft bedacht, dan verschijnen er het volgend jaar nieuwe leerboekjes: selectiemiddelen worden als instructiemiddelen gebruikt, en omgekeerd. Ziedaar een oorzaak van veel ellende.

Zolang men op de l. s. geen ruggegraat genoeg heeft om zich te houden aan een eigen methodiek, zolang men geen selectiemethode kan vinden op grond van zuivere functie-onderzoek, zal het examen een gissing blijven, — en het *eigenbelang* doet de rest!

Prof. Kohnstamm en Dr. De Groot hebben nuttige wenken gegeven. Omgezet in de praktijk der l. s. betekenen deze o. a., dat er weer meer aandacht besteed moet worden aan *een inleiding tot het begrip der eigenschappen van de rekenkundige hoofdbewerkingen, welke later haar toepassing zullen vinden in de algebra.*

Algebraïsche vormen als $(7a + 5b + 8c) - (3a + 4b + c)$
 $= 4a + b + 7c$

$$a(b + c + d) = ab + ac + ad$$

kunnen niet begrepen worden zonder kennis van de hoofdeigenschappen. De kinderen der l. s. leren deze dagelijks toepassen en voor aanstaande leerlingen aan het m. o. lijkt het ons niet te moeilijk en zeer gewenst, om in woorden te formuleeren, hoe een vorm als $7\frac{1}{2} \times (24 - 16)$ kan worden uitgerekend, en hieraan uitdrukking te geven in een rekenkundige eigenschap.

Zonder nu juist de ouderwetse, uitgebreide cijfervormen te

¹⁾ Bijv. Het onderzoek naar de snelheid van beslissing, bij het kiezen van kaarten, voorzien van stippen met verschillende kleuren. (Utrecht).

Het maken van een vermoeidheidscurve bij het samentrekken van handspieren.

willen aanbevelen, menen we toch wel, dat men in *niet te samengestelde* vormen een betere test vindt, dan in een serie kleine sommetjes, wat betreft: de kennis der hoofdbewerkingen.

Bijv. $4\frac{1}{2} \times (7\frac{1}{2} + 5\frac{1}{6} - 2\frac{2}{3}) : 22\frac{1}{2} - 3\frac{3}{5}$.

Van veel waarde achten we ook eenvoudige substitutieopgaven als:

$$(7 + 12 - d) \times 2 = 60 - 40. \quad d = \dots$$

$$(48 + 16) : (25 - e) = 120 : 15. \quad e = \dots$$

Een meer systematisch gebruik van letters, ook bij het oplossen van vraagstukken achten we zeer zeker mogelijk en gewenst. De voorbereiding der algebra op de l. s. zouden we aldus willen omschrijven:

1. Vaardigheid in de hoofdbewerkingen met hele getallen en breuken.
2. Machtsverheffing en ontbinding in factoren.
3. Uitwerken van eenvoudige cijfervormen.
4. Toepassing van de eigenschappen der hoofdbewerkingen en haar onderling verband.
5. Substituëren in eenvoudige vormen.
6. Voorstelling van getalwaarden door figuren en letters.
7. Het in formule brengen van gegevens — en omgekeerd.
8. Toepassing van letters bij het oplossen van eenvoudige vraagstukken.

We zijn dankbaar, als de l. s. verlost wordt van dodende dressuur, mechanische opdrijving en quasi-philosofische rekenmethodiek, en zullen er ons over verheugen indien ook op de opleidingsscholen een levende, natuurlijke rekenmethode zal kunnen worden gevolgd, met behulp van letters en andere schema's, die het zelfstandig rekenen der kinderen bevordert.

Algebraïsche propaedeuse, op de wijze door Dr. De Groot aangegeven, achten we verwerpelijk, omdat deze aanleiding geeft tot nieuw formalisme, dat een wezenlijke hervorming van het l. o. in de weg staat. Er is geen behoefte aan vermeerdering, die geen verbetering meebrengt, al zal er ten behoeve van de intensiviteit van ons onderwijs met minder moeite nog wel meer kunnen worden bereikt. Alleen door inwendige verandering zal een scherpere selectie en meer sociale efficiency kunnen worden verkregen, hoewel die niet altijd, met instemming zal worden aanvaard. Ook hier staan eigenbelang en sociale verbetering elkaar in de weg.

We hebben de zedelijke steun nodig van mannen als Dr. De Groot en de Commissie-Bolkestein om een K. B. te

krijgen voor het lager onderwijs, waarbij aan de l. s. als zelfstandig levend organisme in het geheel van ons volks- onderwijs meer vrijheid wordt verleend in de indeling en de regeling van de dagelijkse arbeid, — om over de grootte van de klassen maar niet te spreken.

Resumerende komen we tot de volgende stellingen:

Stellingen.

1. De hervorming van het lager onderwijs is een zaak van inwendige levensvernieuwing, afhankelijk van de geestelijke cultuur en de bekwaamheid van de onderwijzers.
2. De methodiek der lagere school wordt bepaald door de aard van het kind, toekomstige mogelijkheden en plaatselijke schoolomstandigheden: de l. s. is methodisch autonoom.
3. De toelatingsexameneisen van het M. O. hebben geen gunstige invloed gehad op de ontwikkeling van het lager onderwijs.
4. Het rekenonderwijs op de l. s. heeft ten doel een voorbereiding te geven tot het logisch denken in het algemeen, en het rekenkundig en meetkundig denken in het bijzonder, — maar niet een speciale voorbereiding voor het wiskundeonderwijs op de M. S.
5. Eenvoudige oplossingsvragen vormen, met toepassing van de rij der natuurlijke getallen, een natuurlijke verbinding tussen het concreet en het abstract denken, en hebben als zodanig een bijzondere psychologische betekenis voor de ontwikkeling van het denken.
6. Het afschaffen van romansommen, of andere wijzigingen in het selectiesysteem voor de toelating tot het M. O., heeft geen overwegende invloed op de didactiek der l. s.
7. Het Rapport-Bolkestein bedoelt de l. s. de gewenste vrijheid te geven in de wijze van oplossing van vraagstukken, maar het kan ook aanleiding geven tot verzwaring van exameneisen en examenopleiding.
8. Wiskundige propaedeuse op de l. s. is geen onderwijs in algebra en meetkunde, maar onderwijs ter ontwikkeling van de grondslagen van het wiskundig denken, waartoe doelmatig ingericht rekenonderwijs ruimschoots gelegenheid biedt.
9. Voor eenvoudige vraagstukken, zoals in het Rapport-

Bolkestein als voorbeeld zijn gegeven, is speciale algebraïsche propaedeuse overbodig.

10. Naast het toepassen van schema's en figuren is ook het werken met letters een gebruikelijk hulpmiddel bij de verklaring van *rekenkundige eigenschappen* en het oplossen van vraagstukken: het aandringen op „algebraïsche propaedeuse” op de l. s. is dus òf overbodig, òf ongewenst.

TIJDSCHRIFTEN.

Zeitschrift für Kinderforschung 44. 2 (1935).

A. BUSEMANN. Jugend and Selbstbildnis. Kommentaar bij 24 zelfportretten van een begaafd meisje, loopende van haar 12e tot haar 19e jaar. Misschien haalt de geleerde schr. er wel wat al te veel uit, maar onmiskenbaar is hier een ontwikkelingsgang. En daar van 't zelfde meisje uit denzelfden tijd dagboeken voorhanden zijn, kan geconstateerd worden, dat zich hierin de psychophysische ontwikkeling afspiegelt. Maar nog iets anders is onmiskenbaar; terecht merkt de schr. op, dat wie zonder er meer van te weten, de afbeeldingen 8—17, loopende van 14 j. tot 16 j. vergelijkt met de overige, zoowel daarvoor als daarna, stellig zou meenen met twee verschillende individuen te doen te hebben, die zelfs tot een verschillend type behooren. Daarom waarschuwt hij niet te haastig te zijn met 't onderbrengen van een onvolwassen individu bij een bepaald type en ziet in deze gegevens een bevestiging van wat hij reeds in 1926 in de Ztschr. f. päd. Ps. verkondigde, n.l. dat de ontwikkelingsfasen van den wordenden mensch verschillen vertoonen, die even groot zijn als de typologische verschillen bij volwassenen.

K. SALLER. Eugenetische Erhebung bei Landkindern II. Ueber den sozialen Aufbau der Landbevölkerung und ihre Beziehungen zu sozialen Schichtung in städtischen höheren Schulen. Van dit uitvoerig stuk, met zijn vele tabellen en graphieken, dat niet in de laatste plaats moet dienen ter ondersteuning van des schrijvers theorie, dat er evengoed „sociale” als „geographische rassen” bestaan, deelen zij alleen den slotzin mede, die hij gespatieerd liet afdrukken: „De plattelandsbevolking en de boerenstand zijn tegenwoordig veelal volstrekt niet meer de bronwel onzer volkskracht, waarvoor men ze lang heeft gehouden en in sommige kringen nog houdt. Willen ze 't weer worden, dan moeten ook hier de verhoudingen op velerlei gebied een grondige verandering ondergaan.” (Waarom wij alleen willen toevoegen, dat de oorzaak blijkens deze onderzoekingen niet zoozeer is de zuigkracht der stad als wel de zuigkracht van 't voortgezet en hooger onderwijs, 't hoogste wat blijkbaar moderne ouders van alle standen voor hun kinderen begeeren en ten koste van alles najagen.

En nog dit: in de Januari-afl levering van „Mensch en Maatschappij” bespreekt F. Schrijver een werkje van M. Lundberg, deel uitmakende van een serie door G. Just uitgegeven eugenetische brochures, getiteld:

„Bevölkerungsfragen. Bauerntum und Rassenhygiene” en spreekt uit eigen ervaring zijn volle instemming met Lundberg uit, wanneer deze er op wijst, dat ook de plattelandsbevolking haar *dessous* heeft, dat in zijn vaderland Zweden de eigenlijke boerenstand slechts $\frac{1}{4}$ der plattelandsbevolking uitmaakt en dat ook deze vele degeneratieverschijnselen vertoont „sodass die Zahl der überwiegend erbgesunden Bauern in Schweden nur einige Hunderttausende betragen mag. In andern Ländern dürften mehr oder weniger ähnliche Verhältnisse bestehen” G.).

Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde. 48. 1/2. 1935.

Dit tijdschrift heeft met ingang van 1935 op dezelfde summiere wijze zijn oude redactie, waaraan het zijn ontstaan te danken had, zien vervangen door een nieuwe, bestaande uit de heeren Otto Kleman en Philipp Lersch als in Juli 1933 de Ztschr. f. päd. Psychologie, zie Jrg. XV bl. 252²). In hun „Zur Einführung” deelen deze heeren alleen mede, dat en waarom de titel is uitgebreid met de woorden „und Charakterkunde”.

DOROTHEA RAUSCHING. Die geistige Welt der sechsjährigen in Kindergarten. Observaties op 6 leerlingen van een kleuterschool te Hamburg gedurende een geheelen winter. Onder „geistige Welt” verstaat de schr. het inbegrip van alles wat 't 6-j. kind van zijn omgeving en zijn bevindingen heeft opgenomen, voorzover dit aanwijsbaar is; gevoel, aandrif, wil zijn dus even belangrijk als 't intellect. Er werd niet opzettelijk geëxperimenteerd, maar de kinderen werden in hun gewone doen zorgvuldig gadegeslagen en de observaties werden onopgemerkt geprotocolleerd. Wij halen uit 't omvangrijke artikel slechts enkele opmerkingen aan, die ons toeschijnen bijzondere aandacht te verdienen. In de bewuste kleuterschool neemt het georganiseerde spel, naar de beginselen van Fröbel, dus onderscheiden in „bewegingsspelen” en „spelen met materiaal”, een ruime plaats in. Het materiaal is zeer rijk en omvat veel meer dan de Fröbelgaven; 't is ondergebracht in twee afzonderlijke lokalen, door de kinderen „Handwerkzimmer” en „Bauzimmer” gedoopt. Een derde lokaal bevat uitsluitend Montessori-materiaal. De kinderen zijn volmaakt vrij in de keuze zoowel van 't lokaal als van wat zij er willen uitvoeren: in 't Montessorilokaal worden zij dus niet verplicht het Montessorimateriaal volgens de voorschriften van dr. Montessori alleen als „leermiddel” te gebruiken, maar kunnen er naar welgevallen mee „spelen”. Desniettemin is 't Montessorilokaal bij lange na niet zoo in trek als 't Fröbellokaal en vertoeven de bezoekers er altijd veel korter en schijnen 't materiaal — waarvan zij ook slechts een gedeelte plegen te gebruiken — meer als een zekere aanvulling van het Fröbelmateriaal te beschouwen. Bij voorkeur zijn 't de fantasiearme, minder productieve kinderen, die dit lokaal bezoeken. Het vrije bewegingsspel is inderdaad, zooals Fröbel meende, een spiegel van 't zieleleven van 't kind: het geeft daarin weer, wat 't waargenomen of zich voorgesteld heeft, maar alleen wanneer en zooals 't zich in zijn geest afspiegelt. De spelen zijn dus sterk individueel gedifferentieerd: 't karakter en de neigingen van 't kind komen daarin tot uiting. De belangstelling voor het technische is bij de jongeren zeer groot, maar

bepaalt zich bijna uitsluitend tot de moderne verkeersmiddelen. Van nadenken over den oorzakelijken samenhang der dingen vinden zich reeds sporen. Bevestigd wordt wat ik op grond van eigen waarnemingen altijd beweerd heb: 5- à 6-jarige kinderen rekenen reeds op zichzelf en op hun eigen manier en wel ook, zoo niet hoofdzakelijk, met onbenoemde getallen, de aanvangsklasse der L.S. leert ze in dit opzicht meer af dan aan. Bij de minder begaafden bepaalt 't zich vaak tot tellen, maar voor tellen heerscht dan ook soms een ware rage. Hoogst merkwaardig is, dat sommige kinderen ook met de 10-tallen tellen, 20, 30 enz. tot 100; ja een meisje van 5;10—6;3 jaar, zegt: „mijn broer is 30 jaar, 70 jaar, 100 jaar”, en zet haar kameraden tot spelletjes met getallen aan. Fröbel-materiaal is voor deze liefhebberij bevorderlijk, dat van Montessori niet. (Voortgezette onbeoordeelde observaties betreffende het *natuurlijke spontane* rekenen van kinderen tusschen 4 en 6 zijn dringend noodig. G.) Veel geringer is, zooals ook Ch. Bühler heeft opgemerkt, de belangstelling voor letters, lezen en schrijven. Ongetwijfeld kan men reeds jonge kinderen er toe krijgen — de schr. ziet in den teekenlust der kinderen een bewijs, dat het begrip voor de beteekenis van een symbool reeds aanwezig is — maar van een vroegtijdige *natuurlijke* behoefte eraan bleek hier althans niets. Wel van experimenten met de taal; hun onvoldoende taalbeheersching en materiaal zit velen kinderen dwars. Anderzijds worden enige aardige staaltjes van kinderlijke dichtkunst medegedeeld, maar dit zijn altijd variaties op bekende liedjes. Voor 't komische bleken de kinderen veel gevoeliger dan de schr. gedacht had: in 't voorbijgaan kritiseert zij de theorieën daaromtrent van Elli Herzfeld en Fr^a Prager in 't zelfde tijdschrift, Jrg. 34 (1930); reeds van 5 j. af, meent zij, is voor kinderen evenals voor volwassen het komische = het ongerijmde, het onwaarschijnlijke, het niet-in-de-situatie-passende. De kinderen werken gaarne en met ijver aan een taak, die zij zichzelf gesteld hebben, vooral in groepverband, maar in tegenspraak met Ch. Bühler, ziet de schr. daarin geen openbaring van eenig bepaald *plichts*-besef; dit duikt alleen op tegenover spelbrekers, op wier overtredingen de kinderen meest heftig reageeren. Kinderen zijn meer geneigd tot kritiseeren dan tot prijzen; de kritiek der meisjes is uiterst subjectief. De aesthetische waardeering daarentegen is bij de meisjes veel meer ontwikkeld dan bij de jongens, met dien verstande evenwel, dat ook hier geconstateerd wordt, dat de mooie kleur meer boeit dan de schoone vorm. In 't welgevallen aan rhythme schuilt vermoedelijk een lichamenlijk element. Conclusie: 't geestesleven van den kleuter staat nog zeer sterk onder den onmiddellijken invloed der omgeving; zijn leven is activiteit, en die activiteit is bijna altijd reactie. In den kindertuin vragen de kinderen weinig en meest slechts om door de volwassenen hun eigen meening te hooren bevestigen. G.

Zeitschrift für angewandte Psychologie
und Charakterkunde. 48, 5/6. 1935.

A. VETTER. Charakterkundliche Begutachtung. Want dit behandelt de vraag of een experimenteele keuring van 't karakter met 't oog op beroepskeuze mogelijk is. Deze vraag is in Duitschland actueel, omdat men

er ernstig aan denkt een dergelijke keuring voor hogere beroepen en wel reeds aan 't begin der opleiding daarvan (dus als eisch van toelating tot de Universiteit en de hogere vakscholen) van hoogerhand in te voeren. Ja, voor de „Reichswehr” is daarmee reeds een begin gemaakt. De schr., verbonden aan het psychologisch instituut der technische hoogeschool te Dresden (dir. G. Koffka), heeft reeds in 1932/33 medegewerkt aan zulk een onderzoek van 170 weekelingen van het Paed. Instituut (Kweekschool) te Dresden. Zijn medewerker daarbij, Ph. Kersch, heeft nog over andere experimenten bericht in het tijdschrift „Die höhere Schule”, 1935: (Praktische Wege einer charakterologischen Auslese für das höhere Lehramt” en „Das Problem einer char. Auslese f. d. höh. Lehramt”). Over dergelijke experimenten te Leipzig schrijft prof. Volkelt in de „Reichszeitung der deutschen Erzieher” 1935 („Grundsätzliches zur Auslese von Schülern und Hochschülern”). In zijn inleiding motiveert schr. 't nut en de noodzakelijkheid van dergelijke onderzoeken op grond van praktische en theoretische overwegingen. De hoofdgedachte is natuurlijk, dat men den geheelen mensch, nog beter de geheele persoonlijkheid, in aanmerking moet nemen. Uitdrukkelijk betoogt hij, dat de kennis daarvan slechts een *intuïtieve* kan zijn (waarvoor dus niet iedereen aangelegd is!), maar dit sluit wetenschappelijk onderzoek allerminst uit; integendeel, de laatste is onontbeerlijk hulpmiddel voor de eerste. 't Is echter eerst de nieuwere psychologie, die daartoe in staat stelt. Schr. onderscheidt daarin stroomden of richtingen, en toont aan, hoe de moderne „Charakterkunde” met elk dezer haar voordeel doet, zonder er zich aan te binden. De door deze inleiding gewekte verwachting, dat wij hier de demonstratie van een streng-wetenschappelijk karakteronderzoek zullen krijgen, wordt echter niet vervuld. 't Geheele onderzoek staat in 't teeken van de „Berufseignung”, in casu voor 't ambt van onderwijzer. 't Karakteronderzoek is en blijft *onderdeel* van het onderzoek naar de beroepsgeschiktheid.¹⁾ In de geestelijke portretten die ons hierbij — overigens met meesterhand — van de p.p. geschilderd worden, spelen begaafdheid (ook zuiver intellectueele) en zekere vaardigheden minstens even groote rol als karaktereigenschappen. Op 't standpunt eener totaliteitspsychologie is daar ook niets tegen in te brengen, en 't doet niets af aan de waarde van het feit, dat hier volle ernst gemaakt wordt met den eisch, dat karaktereigenschappen, — en volgens schr. vormt 't gemoed 't centrum van het karakter — ten volle zullen meetellen. Het onderzoek verliep nu aldus: Eerst kregen de p.p. 5 schriftelijke werkstukken in te leveren, en wel a. beknopte uiteenzetting van de strekking van 3 fabels; b. 2 korte opstellen over een abstract en concreet onderwerp, zonder voorbereiding te maken; c. 't weergeven van den gedachtengang van filosofischen text; d. rapport uit te brengen over een geval van jeugdige criminaliteit, met schets van 't karakter, de ontwikkeling, de mate van schuld van den delinquent, de gebreken van zijn opvoeding en zijn kans op en de middelen tot herstel; e. vrij opstel over een

¹⁾ De eindresultaten worden aangeboden als proeven van een *prae-advies* („Gutachten”) door een instituut van wetenschappelijke psychologie uitgebracht aan de onderwijsautoriteit, die over de toelating tot het ambt *beslist*.

uit een voorgelegde verzameling te kiezen gekleurde afbeelding van een schilderij. De zorgvuldige beoordeeling van deze schrifturen door den onderzoekenden psycholoog en een medewerkend paedagoog gaf een voorloopig beeld van de persoonlijkheid. Opgaaf *b* en *d* bleken 't meest op te leveren. De medegedeelde proeven van beoordeeling zijn bewonderenswaardig. Hierop volgden 3 proefflessen: *a.* in gesprekform over een uit een aantal voorgelegde te kiezen onderwerp; *b.* bespreking van een plaat, naar keuze, maar zonder voorbereiding; *c.* een les in handenarbeid, waarbij de onderwijzer met zijn l.l. meewerkt. — De wijze waarop deze proefflessen door de proeffleiders beoordeeld werden, schijnt mij zoo voorbeeldig en zoo leerrijk voor onze inheemsche opleidingsinrichtingen, waar de proefflessen, dat zal ieder ingewijde mij toegeven, een aanhangsel zijn, dat bedroefd weinig oplevert, dat ik er een „Kleine Mededeeling” aan heb gewijd. (Zie hiervoor afl. 1 Maart 1936, blz. 26). — Daarop volgde dan een gesprek onder 4, of liever, onder 6 oogen, dat van de zijde der proeffleiders op grond van de reeds verzamelde gegevens zorgvuldig was voorbereid en doelbewust werd geleid en waar dan de definitieve „intuïtieve” kennis werd opgedaan. Het formulieren van 180 „Gutachten” moet ten slotte een reuzenarbeid geweest zijn; ik heb reeds te kennen gegeven, dat de medegedeelde proeven alle bewondering waardig zijn. Wanneer de beide proeffleiders 't niet geheel eens werden, werd beider oordeel in het Gutachten opgenomen, 't eene als psychologische, 't andere als paedagogische karakterschets. Hieruit blijkt, wat van te voren te verwachten was, gegeven 't standpunt van den schr. en de inrichting van 't onderzoek, dat 't resultaat sterk subjectief gekleurd moet zijn. Een ander bezwaar, door den schr. allerminst verheeld, is, dat deze jongelui nog in den overgangseleeftijd waren, zoodat eigenlijk nog niet met zekerheid kon gezegd worden, wat er van hen terecht zou komen. Schr. overweegt echter zeer nauwgezet hun goede en kwade kansen, en verdeelt natuurlijk ten slotte zijn p.p. in 3 groepen, die met beslist goede, met twijfelachtige en met beslist slechte kansen. Bij vergelijking met de cijfers, die deze jongelui ten slotte bij hun onderwijzersexamen verkregen, bleek, dat alleen de uitersten overeenstemden, een resultaat, dat de schr. nog al gelaten opneemt. Zelf heeft hij van 80 van de 170, die hij nader kende of kon nagaan, uitvoerige karakterbeelden ontworpen, waarvan hij eenige staaltjes ten beste geeft. (Zie blz. 28 in de rubriek „Tijdschriften”). Wat mij daarin getroffen heeft, maar toch eigenlijk heel natuurlijk is, dat is 't gebrek aan zelfkennis en de daarmee gepaard gaande neiging tot zelfoverschatting en de zucht om zichzelf in 't zonnetje te zetten, die bij velen aan den dag kwam. Ook de typische schoolmeesterkwaal, de eigenwijsheid, vertoonde zich reeds; of die als een teeken van beroepsgeschiktheid mag worden aangemerkt?

G.

Die Erziehung. X. 8. 1935.

H. WENKE. Die pädagogische Lage in Deutschland. (Vervolg). 25 Maart 1935 zijn nieuwe bepalingen omtrent de toelating tot de höhere Schulen (die, zooals men weet in Deutschland 9 klassen tellen) afgekondigd. Niet toegelaten mogen worden: wie ongeneeslijk ziek

of met erfelijke ziekten belast is; wie zich door zijn gedrag onwaardig heeft getoond. Voor de selectie is niet de som van vergaarde kennis maar de geestelijke rijpheid beslissend. Meisjes worden op jongensscholen alleen toegelaten waar afzonderlijke meisjesscholen ontbreken. De toelating geschiedt op schriftelijk getuigschrift¹⁾ der „Grundschule” en een schriftelijk, mondeling en lichamelijk onderzoek aan de opnemende school. Wie in sexta (de onderste klasse) zitten blijft, wordt verwijderd, wanneer de directeur, de betrokken leeraren gehoord, hem ongeschikt acht, mag zich echter later nog eens, maar niet voordat 3 jaren verstreken zijn, aanmelden voor Untertertia (de 4e klasse). Zeer scherpe selectie wordt uitgeoefend bij den overgang naar de „Oberstufe”, die de 3 hoogste leerjaren omvat; zittenblijvers in de daaraan voorafgaande klasse worden in den regel niet toegelaten. Steeds moet de geheele persoonlijkheid in aanmerking genomen worden, zoodat karaktereigenschappen (bijv. „hervorragende Führeigenschaften”) een intellectueel minus kunnen compenseeren — maar niet omgekeerd! Deze bepalingen zijn vastgesteld „in enger Zusammenarbeit mit dem rassenpolitischen Amt der N. S. D. A. P.” Tevens zijn de bepalingen omtrent de toelating tot de hoogeschole herzien. Hierover handelt ook: W. HARTNACKE. Zu einigen Fragen aus Anlass der Sächsischen Vergleichungsprüfungen, waaruit blijkt, dat men in Saksen experimenteert met een aanvullend *vergelijkend* eindexamen, wat dus sterk gaat lijken op den befaamden „*numerus clausus*”. Hier sluit goed bij aan:

Die Erziehung. X. 9. 1935.

E. SPRANGER, Wilhelm von Humboldt. Rede bij de herdenking van zijn 100en sterfdag, 19 Mei 1935, een kort, maar bijzonder mooi, diep gevoeld woord van den grooten Humboldtkenner. Met korte, zekere trekken schetst hij hem als (achtereenvolgens) humanist, patriot en christen.

SERGIUS HESSEN, Sittliche Erziehung, met veel litteratuur, vooral verwijzingen naar andere geschriften van den schr., met name zijn „Grundlagen der Pädagogik”²⁾. De nieuwere paedagogiek leert bij monde van Paul Natorp, John Dewey en Gi. Gentile (om slechts dezen te noemen), dat de zedelijke opvoeding de eigenlijke opvoeding is. Zedelijkheid kan echter niet onderwezen, maar alleen metterdaad bestracht worden. Scheler (Der Formalismus) heeft ons geleerd, dat zij nooit, zelfs niet onbewust, als (zelfstandig) doel eener handeling mag gesteld worden; 't doel der zedelijke opvoeding is dan ook niet zedelijkheid, maar de zedelijke persoonlijkheid. (En passant verdedigt de schr. de „liberaal”-humanistische opvatting als volstrekt niet eenzijdig individualistisch.) Met Flitner (Systematische Pädagogik, 1933) e. a. onderscheidt hij daarin 3 lagen, de biologische, de sociale en de geestelijke; de eerste behandelt den mensch als soortwezen, de tweede als maatschappelijk wezen, de derde als cultuurwezen. Op elk dezer trappen gaat

1) over welks vorm en inhoud nauwkeurige voorschriften worden gegeven.

2) Verscheen in 't Russisch in 1923, en omgewerkt in 't Poolsch in 1931, in 't Servisch in 1933 en 't Bulgaarsch in 1934.

't dus feitelijk om de invoeging in een gemeenschapsordering, maar op de hoogste treedt toch ook zeer duidelijk de persoonlijkheid naar voren, als manifestatie van den objectieven Geest (Hegel), waar de „Bildung” dezelfde rol speelt als de voortplanting op de eerste (Nicolai Hartmann). Wetenschap en kunst kunnen zich slechts voortplanten in een persoonlijkheid, die 't oude in zich heeft opgenomen om er zich van los te maken en 't uit zichzelf nieuw te doen geboren worden. „Niet in Xenophon, maar in Socrates leeft Plato voort.” (Dit alles herinnert sterk aan 't Jezuswoord, Joh. 12, 24—25. G.). Dit blijft zelfs waar op 't standpunt der Sozialpädagogik (Gentile, Kerschesteiner). Maar de opvoeder heeft een bijzonder charisma noodig om dit in zijn l.l. op te wekken. Zulk een geboren opvoederspersoonlijkheid schetst Dostojewski in den persoon van Aljoscha van „De Gebroeders Karamasow”, zulk een was ook Grundtvig; de paedagogiek kan slechts op zulke persoonlijkheden wijzen. Het hoogste doel der opvoeding is eigenlijk 't Godsrijk (zelfs Kant sprak van een „Reich der Zwecke” of „der Geister”), dus een geestelijke zielengemeenschap: dit ligt dus hooger dan 't cultuurdoel en is in zijn wezen daarvan onafhankelijk. Maar dit persoonlijkheidsideaal is nu ook niet meer het liberaal-humanistische, want het is organisch gedacht. Organische ordening vindt men op elk der 3 bovengenoemde trappen, maar op de biologische is 't nog te mechanistisch; ook nog op de sociale, omdat hier het machtsbeginsel heerscht. Anderzijds is de mensch ook op de hoogste trap altijd nog min of meer cijnsbaar aan 't mechanische; eerst in 't rijk der volmaakte liefde zou de menschelijke persoonlijkheid waarlijk vrij, wijl gebonden, zijn. „Hier heeft de dood zijn prikkel verloren en wordt ook de onsterfelijkheid vervolmaakt, als opstanding.” De laatste §, een aanhangsel, is een kniebuiging voor 't nationaal-socialisme: de 3 lagen loopen practisch in elkander, dus behoort „het volk” — overigens een gecompliceerd probleem! — ook tot de hoogste.

H. WENKE, Die pädagogische Lage in Deutschland. De vloed van verordeningen, decreten en regelingen op onderwijsgebied, die de machthebbers in Berlijn, en in hun gevolg de mindere goden in de kleinere hoofdsteden, van maand tot maand uitgieten, is, blijkens deze rubriek, met het woord „zondvloed” nog maar zwak omschreven. Wie echter ook maar even in dit doolhof dwaalt — verdwaalt — bemerkt heel spoedig, dat zij alle één gemeenschappelijk streven vertoonen, dat zich slechts nu wat meer dan wat minder radicaal of brutaal uit: de quasi-ambtelijke instanties van de Hitlerpartij overal in den vorm van medezeggenschap de hoogste zeggenschap over school en opvoeding te verzekeren, dikwijls met geraffineerde middelen. Op merkwaardige wijze wordt dit streven doorkruist door den financiëelen nood: met kwalijk bemantelde sophismen wordt de handhaving van 't hooge schoolgeld aan de hoogere scholen — in Pruisen 240 R.M. p. j., in Baden, Beieren en Brunswijk 200 R.M., in Anhalt 220 en in Wurtemberg 120—100, alles niet progressief — verdedigd als selectiemiddel, nog wel onder den schoonen naam van „Begabeförderung”, waarop als correctief alleen wordt toegepast een kleine vermeerdering der vrije plaatsen. Zeer uitvoerig zijn de maatregelen tot disciplineering der studenten, die voor het gansche Rijk gelden.

W. FLITNER und H. WINDEHILDE JANNASCH bespreken kritisch de Lietz-biographie van diens laatsten en trouwsten medewerker Andreesen. Tegen laatstgenoemde, die Andreesen beschuldigt niet aan de dissenti-

erende medewerkers van Lietz recht te hebben laten wedervaren, verdedigt deze zich. Het blijkt wel, dat 't laatste woord over de markante persoonlijkheid van den schepper der Landerziehungsheime nog niet gezegd is.

G. SCHMIDT—ROHR, Sprachnot ist Volksnot, Ein Litteraturbericht, zeer leerzaam voor de strijders voor verbeterd onderwijs in de moedertaal ten onzent. G.

Bildung und Erziehung. 1935. 4.

J. RECHTMANN, Humanismus und Nationalismus en J. KIRCHHOFF, Der deutsche Humanismus und Rudolf Agricola (naar aanleiding van diens 450en sterfdag), twee voortreffelijke, moedige, op goede historische gegevens berustende verdedigingen van het humanisme, zoowel van nationaal als van christelijk standpunt uit, in onzen tijd waarlijk geen overdaad, de laatste helaas ontsierd door de ongenueerde, zoo typisch duitsche, onhebbelijkheid om alles wat hun aanstaat voor duitsch te verklaren. Niet alleen Agricola zelf, die inderdaad veel in Duitschland verkeerd heeft, maar toch geen Duitscher was, maar ook Geert Groote en Thomas à Kempis, ja de geheele beweging der Deutio Moderna van de Broeders des gemeenen Levens worden, mir nichts, dir nichts, als duitsch, zelfs als oerduitsch afgestempeld en *als zoodanig* verheerlijkt.

Gezin en School. 10e Jaargang. Afl. 1—12.
Uitg. „De Bunte”. Vondellaan, Aerdenhout.

Op de omslag van de laatste aflevering staat een kleine jongen met een viool afgebeeld. Hij heeft juist de laatste tonen laten wegsterven: het lied is uit. Dat is ook de titel van het laatste stukje. De Redactie deelt daarin mee, dat de uitgave van het blad door gemis aan voldoende steun moet worden gestaakt: het lied is uit. Van verschillende kanten is daarover reeds leed betuigd en ik wil mij daarbij aansluiten. Het blad had een eigenaardig karakter. Het werd gelezen, of moest althans gelezen worden, in een kring van ouders, die hun kinderen op de Middellbare School hebben. Daardoor werd de stem der ouders uit deze meer intellectuele kringen nog wel eens gehoord. Hier behoefden de leraren niet alleen te geven, neen, zij kregen ook nog wel eens wat. Daarom is het wel jammer, dat deze periodiek voortaan zwijgt. Deze 10e Jaargang legt er weer getuigenis van af, dat ouders en leeraren bij het M. O. nog wel wat met elkaar te praten hebben. Er is nog niet een volledig verstaan en waarden van elkaar.

Aan de Redactie onze dank voor wat er gepresteerd werd en voor de regelmatige toezending van het ook technisch keurig verzorgde blad.

Gr.

G. M.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Het nieuwe Nederlandse Proza in Novellen, verzameld door H. Godthelp en A. F. Mirande. Uitg.: J. B. Wolters' U. M. — Groningen, Batavia. 1935. I en II ing. f 1,—, geb. f 1,25; III ing. f 1,10, geb. f 1,75.

De samenstellers hebben de drie bundeltjes als een concentrisch geheel gedacht, want zij menen, dat een concentrische behandeling van de literatuur in de drie hoogste klassen van de middelbare school 't vruchtbaarst is.

Deze beginselverklaring bevalt me. Al jarenlang heb ik dit denkbeeld bij monde en in geschrifte voorgestaan en me herhaaldelijk verwonderd, waarom toch altijd weer in de verschijnende bloemlezingen de historische volgorde in acht genomen was. De poging der heren Godthelp en Mirande is bescheiden: ze hebben zich beperkt tot de literatuur na '80, maar de stap is tenminste gedaan.

Maar is 't eigenlijk wel waar, dat tot heden niemand de graad van moeilijkheid heeft laten overwegen boven die der historische volgorde? In de bloemlezingen voor de eerste en tweede klassen van H. B. S. en Gymnasium zijn al vele jaren lang proza en poëzie opgenomen uit verschillende eeuwen. De Raaf en Griss in *Een Nieuwe Bundel* I en II, Mej. Nijland, Acket, Van den Bosch in hun respectieve gedichtenverzamelingen voor de lagere klassen zijn enkele voorbeelden, die me onmiddellijk invallen. Zo gauw echter het serieuze letterkundige onderwijs begint — misschien op enkele H. B. S.-en reeds in de derde klasse — krijgen de leerlingen boeken in handen, waarin de literatuur historisch geordend is, 't zij men begint met de 18e eeuw, of met de M. E. In de 3e klasse maakt men de poëzie van Staring „af” en de Camera Obscura, wellicht ook de gedichten van De Genestet, en die hebben in de hogere klassen dan niets meer te vertellen: die kent men.

Misschien merkt iemand op: stel dan zelf een concentrische bloemlezing samen, i. p. v. te hakken op andermans werk!

Daartoe heeft mij altijd de prikkel ontbroken. Ook heb ik er steeds tegen opgezien om me jaar in jaar uit gebonden te voelen aan dezelfde stof. Want, nietwaar, men voelt zich tegenover den uitgever ook verplicht het boek, dat men zelf heeft gemaakt, te gebruiken. En niet alleen de klassen vragen in verschillende jaren verschillende stof, maar zelf blijft men ook niet dezelfde: als levende mensen groeien en rijpen wij al werkende met de leerlingen mee. Voor mij is de ideale toestand het beschikken over een verscheidenheid van bloemlezingen, de toestand, die men aan grote scholen heeft na een lange periode, gedurende welke de gemeente de leermiddelen verschaft. Maar als de ouders de boeken moeten betalen, is men natuurlijk beperkt in zijn leermiddelen. Men is als docent al blij, als de leerlingen één inhoudrijk boek tot hun beschikking hebben.

Hier sta ik voor de vraag, hoe de heren Godthelp en Mirande in Den Haag het stellen met de leermiddelen voor het literatuuronderwijs. Als zij voor de 3e, 4e en 5e klasse resp. het 1e, 2e en 3e deel hunner bloemlezing op de boekenlijst hebben geplaatst, wat kunnen zij dan nog doen aanschaffen voor de behandeling der oudere literatuur en voor

die der poëzie? Want zij zullen toch niet volstaan met het lezen van de door hen verzamelde novellen?

Het komt mij voor, dat zij zich practisch de weg hebben versperd tot het variëren van het letterkundig programma, want hun bedoeling is blijkbaar, dat de gekozen novellen in de klasse onder leiding van den docent worden gelezen. De meeste zijn trouwens ook te moeilijk voor den leerling zonder leiding. Dit laatste is geen verwijt! Integendeel, ik juich het toe, dat onze jongelui gedwongen worden stil te staan bij de lectuur, zich rekenschap te geven van het gelezene. Dat is noodzakelijk, als wij onze taak wenschen te volbrengen, die volgens de samenstellers — en ik ben 't in dit opzicht geheel met hen eens — hierin bestaat, dat wij onze leerlingen tot geestelijk bewuster levende mensen maken, geestelijke energieën in hen wakker roepen, „door hen met velerlei mensen — in taal in contact te brengen”.

Nieuwe zakelijkheid in 't onderwijs? Noem het zo voor mijn part, maar erken dat het een belangrijk deel van het literatuuronderwijs is. Evenwel, het is slechts *een déél* van onze taak, en het proza slechts een deel van de literatuur. Zeker, de prozakunst behoort ook tot de schone kunsten sedert een paar eeuwen, maar de poëzie mogen wij toch niet verwaarlozen. En hoe vindt men tijd tot het behandelen van gedichten? En welke boeken staan de leerlingen *hiervoor* ten dienste?

En nu de aard van de verzamelde novellen. Of de geestelijke bewustwording onzer leerlingen krachtiger en sneller wordt bevorderd door met ze door te dringen in de literatuur van schrijvers na 1880, gelijk de samenstellers zeggen, is voor mij de vraag. Als onze jongelui zich werkelijk zo verwant voelen aan de huidige kunstenaars, waarom grijpen ze dan niet naar de moderne literatuur? Neen, de jongelui doen als de volwassen grote hoop: ze lezen de *modeboeken* — als ze lezen! Slechts heel enkelen zijn zulke geestelijke diepgangers, dat ze — op een wenk van den docent of van een ouder — zich wagen aan een „zwaarder” boek, 't zij van een tijdgenoot, 't zij van een vroegeren dichter of schrijver. En naar mijn ervaring grijpen dezulken eer naar Van Eeden, Vondel, Mevr. Bosboom, Goethe, dan naar Streuvels, Walschap, Vestdijk, Slauerhoff. Zelfs de poëzie van Mevr. Roland Holst is niet zo algemeen gelezen als men — gezien de belangstelling van jeugdgroepen — zou wenschen. Enkele jongens en meer meisjes kennen wel een paar romans van Helman, maar Werumeus Buning, Nijhoff, A. Roland Holst kennen de meesten niet eens bij name.

't Is niet meer zo als in de tijd, waarvan Van Deyssel getuigt, dat de werken der jonge '80'ers op vele stille kamers werden gelezen. Gorter, Kloos hebben buiten de school niet meer de belangstellingsfeer, waarin ze vroeger werden genoten, en geen der hedendaagse kunstenaars heeft hun plaats ingenomen.

En als wij hun werk voorzetten aan onze leerlingen, happen ze dan? Naar mijn ervaring blijven de meesten lauw bij de openbaringen der jongeren, gelijk die o.a. in Costers *Nieuwe Geluiden* zijn verzameld. Er zijn tal van stukken uit de oudere literatuur, waarmee ik meer kan bereiken. Wel zijn ze onder de indruk te brengen van Aart v. d. Leeuw, Arthur van Schendel; hun werken komen dan ook bij de voordrachten aan de orde.

Ik geloof, dat ook de door Godthelp en Mirande bijeengebrachte

novellen in de hogere klassen menige belangstellende lezer zullen vinden. Voor de 3e—4e klasse uitstekend geschikt lijkt me uit de 1e bundel *Te voet naar de groote stad* van Carry van Bruggen, maar niet *De verzoeking* van Couperus. Dat de duivel schoonheid wil in de hel, dat de kunstenaar als dienaar der schoonheid onaantastbaar is voor den Boze, het dienen der kunst ontzondigt, zou ik wel in een vijfde en zesde klasse kunnen brengen, maar zeker niet in een derde of vierde. Ook *Najaar* van Aart v. d. Leeuw zou ik te „hoog” achten voor een derde.

Of 't gelukken zou een 4e of 5e klasse te boeien met een stuk beschrijvingskunst als Emants' *Een dag in Benares* betwijfel ik. Zelf zie ik bij 't lezen niet duidelijk wat hij schildert. — Nadat ik bij de lectuur van Prins' *Sint-Margareta* literair-voelende 6e klassers mijns ondanks aan 't gruwen heb gebracht, zou ik die schets nooit in een schoolbundel voor welke klasse ook opnemen. — De tijd, besteed aan de lectuur van de beschrijving van een R. K. eredienst vind ik vermorst; ik zou mijn leerlingen liever zo'n dienst doen bijwonen. Ook is de Indische religieuze wereld hun — en de meeste docenten — te onbekend, dan dat een novelle, die daarin speelt, met vrucht zou kunnen gelezen worden.

Het best geslaagd lijkt mij de derde bundel: in *Het eind van 't lied* (van Slauerhoff); *De achtste reis van Sindbad* (door Brulez), *Ivo de Geus* (door Van Eekhout) en *Rationalisatie* (door Van Randwijk) hebben de hoogste-klassers een goede verscheidenheid van kunst en levensaspecten.

Bij het overdenken van de inhoud der drie bundels vraag ik mij af, wat de samenstellers hebben bedoeld met de fout van ons onderwijs, dat wij eisen stellen aan onze leerlingen, terwijl zij „het recht hebben hun voorwaarden te noemen”. Zelf hebben de samenstellers immers de eis gesteld, dat de novellen behoorlijk moeilijk moeten zijn en blijkbaar niet vooraf het oordeel der leerlingen gevraagd. Ik vermoed, als ze dat hadden gedaan, dat verschillende novellen in de verzameling zouden ontbreken. Me dunkt, dat de heren Godthelp en Mirande als verlichte despoten zelf bepaald hebben, wat voor hun leerlingen geschikt en gewenst is. Mocht dat zo wezen, dan hebben ze m. i. verstandig gehandeld. Vóór twintig, vijf en twintig jaar zijn bloemlezingen verschenen, wier samenstellers de inhoud vooraf in de klasse hadden getoetst. Ik heb nooit veel vertrouwen gehad in zo'n waarmerk: men kan de leerlingen gemakkelijk iets laten zeggen en hun criteria zijn vaak zo „onbekookt”, dat de docent dit werk in eigen hand dient te houden. Natuurlijk wordt voorondersteld, dat hij zich heeft verdiept in de geestelijke gesteldheid zijner leerlingen.

Het nieuwe Nederlandse Proza acht ik voor de hogere klassen een goed boek.

A. ZIJDERVELD.

F. Evers, R. Kuitert en I. van der Velde, *Van kindertaal tot moedertaal*. Tweede gedeelte: *Naar de moedertaal*. Uitgave: J. B. Wolters' Uitg.-Mij., N. V. — Groningen, Batavia.

Het gebeurt niet dikwijls, dat een nieuwe methode voor eenig leervak van de lagere school oorspronkelijke kenmerken toont. De navolging op

het gebied der schooluitgaven is ontstellend, tenminste in ons land, al zullen de toestanden in het buitenland wel weinig beter zijn. Indien dan ernstig werk verschijnt, blijk gevende van gedecideerde beginselen, met talent en vakkennis uitgewerkt, verdient het de ernstige belangstelling van ieder, wien het belang der school ter harte gaat.

Zulk werk vinden we in bovengenoemde taalmethode. Het doel, de beheersching van de moedertaal zoowel schriftelijk als mondeling, is het ideaal dat reeds dikwijls is nagestreefd. Dikwijls worden dan het zuiver schrijven en de spraakkunst eenerzijds en het stellen anderzijds, gescheiden. Ook deze uitwerking levert goede resultaten. De moeilijkheid beide kanten van het moedertaalonderwijs tot een synthese te brengen, is echter door de auteurs zeer gelukkig opgelost. Ik heb groote bewondering voor het talent en de volharding der schr. voor het in praktijk brengen van hun beginselen. Ze geven blijk de litteratuur van de psychologie en de methodiek uitstekend te kennen: verschillende elementen, die in de Nederlandsche en de buitenlandsche methoden verspreid lagen hebben zij met succes in hun werk geïncorporeerd. De methode gaat uit van het totaliteitsbeginsel: hier naar z.g. belangstellingscentra (*centres d'intérêt*) zooals b.v. Ligthart reeds gebruikte vóór Decroly aan den horizon verscheen. Kern van iedere les is een stuk proza, als grondslag van het taalonderwijs. De „spraakkunst” hebben zij in een drietal los van de methode staande oefeningboekjes behandeld.

Een algemeene opmerking: De methode eischt heel veel van den onderwijzer, zoowel wat zijn kennis en inzicht als wat zijn beroeps liefde betreft. En ook van het cultureele en intellectueele peil van de leerlingen. Vooral de hoogere deeltjes zijn voor de volksscholen aan den moeilijken kant. Maar nu in de toekomst hopelijk aan de alleenheerschappij van het rekenen een eind zal komen, zal deze methode een praktisch en vormend moedertaalonderwijs mogelijk maken.

P. A. D.

Jean Frickx, *Etude sur l'organisation de l'enseignement spécial à Bruxelles*. Bruxelles 1934. Maurice Lamertin. 175 blz.

Een uitvoerige en belangwekkende studie over de ontwikkeling en de huidige staat van het onderwijs aan achterlijke kinderen in Brussel.

De gang van de ontwikkeling van deze tak van onderwijs leert m. i. vooral hoe het *niet* moet. Men begon er zo goed, dank zij de uitmuntende voorlichting van de bekwame schoolarts dr. J. de Moor: op 1 Mei 1897 werd een zelfstandige school voor achterlijke jongens geopend met 8 klassen en ruim 300 leerlingen. Maar bij dit goede begin is het gebleven. Alle verdere uitbreiding is geschied volgens het stelsel van bijklassen aan gewone scholen, en in de loop van het schooljaar 1913/14 werd ook deze eerste en enige afzonderlijke school opgeheven en de bevolking er van verdeeld over bijklassen aan gewone lagere scholen. Sedert 1914 is het aantal dezer klassen vrij regelmatig gedaald en ook de bevolking ervan is zeer sterk gedaald, van ± 1000 tot ± 600 en dit in weerwil van de toeneming der bevolking door inlijving van buitengemeenten. Tot op het huidige ogenblik is dit stelsel van bijklassen aan

gewone scholen te Brussel gehandhaafd, en het grootste gedeelte van het geschrift van Frickx is dan ook gewijd aan een beschrijving van de organisatie er van.

Voor zover mij bekend is Brussel de enige stad van betekenis waar dit stelsel zich zo lang heeft kunnen handhaven en deswege heeft bestudering van de toestanden daar zijn waarde. Toch is ook in Brussel onder de drang der paedagogiese noodzaak al een bres in het oude stelsel geschoten: aan school 10 met twintig klassen heeft men naast de gewone klassen een volledig stel evenwijdige klassen voor minder- begaafden en achterblijvers en tevens een volledig stel klassen voor de achterlijke kinderen met 6 leerjaren, waarvan de beide laatste in hoofdzaak voor practiese handenarbeid zijn bestemd. Dat begint dus al aardig te lijken op een afzonderlijk georganiseerde school voor achterliken. Deze school 10 is tot nog toe echter de enige van dien aard.

Wanneer ik nu Frickx' beschrijving van de huidige Brusselse organisatie vergelijk met mijn nog steeds levendige herinneringen aan de oorspronkelijke zelfstandige school aan de Nieuwe Graanmarkt¹⁾, dan komt de verzuchting bij mij op: de oude wijn was beter.

A. J. SCHREUDER.

Fr. W. Foerster, *Alte und neue Erziehung*, Luzern 1936. 187 bl.

Een bonte verzameling van 24 artikelen, waarvan de meeste onverdeeld in 4 of meer §§ met afzonderlijke titels. Herdrukken? Van Dagblad-feuilletons? Men kan slechts vermoeden, want er staat niets van aan- gegeven.²⁾ In zijn voorrede zegt F. dat hij door deze verzameling uit te geven heeft willen medewerken aan de groote synthesebeweging van onzen tijd en karakteriseert hij haar als „Anregungen zur Synthese von Traditionspädagogik und moderner Pädagogik”. Met die moderne paedagogiek is echter stellig niet de heerschende, gelijkgeschakelde staats- paedagogiek van het derde Rijk bedoeld, want uit menige bladzijde blijkt, dat F. daar zeer polemisch tegenover staat, gelijk trouwens tegenover het geheele régime. Het boek is daardoor wel wat erg duitschgeoriënteerd. Foerster's prestige is echter nog zoo groot, dat, zooals wij uit goede bron vernemen, reeds vertalingen in het engelsch, het italiaansch en het poolsch op komst zijn, en er ernstig onderhandeld wordt over een nederlandsche bewerking. Er zal dus nog wel gelegenheid zijn op dit boek terug te komen.

G.

1) Voor een uitvoerige beschrijving van deze uitstekende school en de beginselen waarop ze gebouwd was, moge ik verwijzen naar het verslag dat ik aan het gemeentebestuur van Den Haag heb uitgebracht van een bezoek in 1901 aan de scholen voor a.k. te Rotterdam, Antwerpen en Brussel, ter voorbereiding van het onderwijs aan a.k. in Den Haag, opgenomen in het Vaktijdschrift voor Onderwijzers, 6e Jrg. (1903). Groningen, J. B. Wolters.

2) Sedert vond ik vermeld, dat de stukken afkomstig zijn uit een door Foerster geredigeerd tijdschrift, naar ik meen getiteld „Geist”.

C. Tielrooy—de Gruyter, *Marianne ou le français par enchantement*. Uitg.: H. D. Tjeenk Willink en Zoon, N.V., Haarlem. 1936. 56 bl. f 0,75.

Een alleraardigst boekje, tintelend van geest, dat men van 't begin tot 't eind met het grootste genoegen doorleest. Een ideaal van een leerboekje. Ik ken helaas niet het bij dezelfde uitgevers verschenen „English Phrases and Catchwords” van dr. G. Nolst Trenité, waarvan dit boekje het pendant moet zijn, maar ik kan mij niet voorstellen, dat de uitgevers een betere keuze konden gedaan hebben. Wie nog niet geleerd heeft, het Fransch lief te hebben, kan het hier leeren. Daarom vertel ik niets van den inhoud en vermeld alleen, dat alle stukjes in dialogvorm geschreven zijn. Maar doet 't niet weldadig aan, de bekwame schrijfster in haar „Ter begeleiding” (het eenige Nederlandsch, dat in 't werkje voorkomt) te hooren verklaren, dat zij „door het schrijven van dit boekje een onbegrensde bewondering (heeft) gekregen voor goede schoolboekschrijvers”? Tintelend van geest is ook het inleidend woord van prof. Guilhou „Aux personnages de ce livre”. Vergis ik mij, of heft hij even waarschuwend den vinger op, wanneer hij de verwachting uitspreekt, dat dit boekje „échappera au grave danger qui menace tous les manuels de conversation: celui de se laisser guider aveuglement par ce que j'appellerai la superstition de la langue parlée”? een woord naar mijn hart.

G.

Dr. K. van der Heyde, *Latijnse Grammatica I, Vormleer*. Uitg. J. B. Wolters, Groningen, Batavia, 1936. 208 bl. f 2,— (f 2,25).

„Schrijver dezes”, heet het in de voorrede, „is een overtuigd voorstander van het toepassen der gegevens van de moderne taalwetenschap bij het onderwijs der (sic!) klassieke talen, wanneer dit het inzicht verdiept en dus de stof vereenvoudigt. Dit is nu m.i. bij de Latijnse vormleer — anders dan b.v. bij de Griekse — slechts bij hoge uitzondering het geval. Ik heb dan ook de linguïstiek zorgvuldig uit mijn grammatica gebannen.” De cursiveering is van mij; wie mijn artikel over „Organisch onderwijs” in den vorigen jaargang, bl. 321 v.v. gelezen heeft, begrijpt dat ik 't met het eerste deel dezer aanhaling evenzeer eens ben als ik 't radicaal oneens ben met het tweede, en misschien zal hij 't met mij onverklaarbaar vinden hoe 't een met 't ander te rijmen is. Inderdaad is de schr. in zijn uitbanning van de linguïstiek zoo „zorgvuldig” te werk gegaan, dat hij er in geslaagd is een door-en-door ouderwetsche schoolgrammatica samen te stellen, die natuurlijk met alle door mij in genoemd artikel aanbevolen en alle dergelijke vernieuwingsvoorstellen in lijnrechten strijd verkeert. Is men echter, het goed recht van den schr. op zijn eigen standpunt erkennend, daarover heen, dan moet men ook erkennen, dat hij een zeer practisch schoolboek geleverd heeft, dat op elke bladzijde den ervaren docent verraadt en als zoodanig onvoorwaardelijke aanbeveling verdient. Bijzonderlijk mag aangestipt worden, dat van typographische hulpmiddelen een zeer verstandig en vruchtbaar gebruik is gemaakt.

Slechts begrijp ik niet, hoe men de ouderwetschigheid zoo ver kan drijven om in de paradigmata *alle praeterita* (perf., plqpf. en fut. ex.) steeds weer opnieuw volledig af te drukken, terwijl toch in 't gansche Latijn *alle praeterita* zonder eenige uitzondering op dezelfde wijze geconjugeerd worden, zoodat wie één kent, ze alle kent. Waarom dit dan den I.I. niet eenvoudig gezegd?

Ook de distributie der stof verdient m. i. uit didactisch oogpunt allen lof, met uitzondering van het zonderling allegaartje, dat „Aanhangsel II” heet, waar alles staat *non suo loco*. Ik kan deze methode, die men ook in Sormani's Grieksche grammatica terugvindt, niet bewonderen.

Voor bijzonderheden, die trouwens slechts van ondergeschikt belang zijn, is 't hier de plaats niet. Slechts voor ééne — ik beken 't, een hobby van mij; en de linguïstiek heeft er niets mee te maken — zij mij een uitzondering vergund. *Het is niet waar*, al staat 't ook hardnekkig in alle, ook nieuwerwetsche, grammatica's, gelijk hier op bl. 90, dat *quis* 't zelfde beteekent als *aliquis* en dit achter *si* enz. vervangt. Als dat waar was, dan heeft noch Cicero noch Caesar Latijn gekend. De waarheid is, dat 't echte latijnsche indefinitum alleen *quis* is, dat enclitisch¹⁾ is en evenals alle latijnsche encliticae bij voorkeur achter bepaalde woorden staat (in dit geval achter 't rijtje *si* enz., *evenwel volstrekt niet alleen daarachter*, heel graag bijv. ook achter verba), en dat *aliquis* overal staat waar 't staan moet — dus ook onbekommerd achter *si* enz., — omdat 't een eigen beteekenis heeft, nl. deze: „toch altijd nog wel één (of iets)”²⁾. Dezelfde beteekenis heeft *ali-* natuurlijk in *aliquantum*, *aliquando* (dat in sommige schoolboeken nog altijd met *quondam* verward wordt), enz.

G.

Feho, *De Heilige Thomas More. Staatsman, Martelaar*. Met voorwoord van Dr. M. J. Verhoeven. Henri Bergmans, Tilburg. 95 p.

Naar aanleiding van de heiligverklaring van More op 19 Mei 1935 geeft de schr. deze korte levensschets. In een tijd als de onze, waar geloofsvervolgung, die wij waanden ver achter ons te liggen, weer realiteit om ons heen is geworden, moet het relaas van moedigen, tot het einde volgehouden geloofsstrijd dubbel tot ons spreken. Meer beoogt dit boekje niet. De Utopia wordt er slechts heel kort in besproken; ik acht mij niet bevoegd om te beoordelen of de schr. haar socialistische tendens niet onderschat. Maar mijn twijfel op dit punt heeft hij niet kunnen wegnemen.

Ph. K.

¹⁾ Evenals 't nederlandsche indefiniete „wat” en 't duitsche „wer”, „was”, „wie”.

²⁾ Volkomen juist reeds in Freund's Wörterbuch (1834) I. 204, *aliquis* giebt an, dass ein solcher Gegenstand wohl existiere, dass aber auf seine Individualität (lees: Qualität oder Quantität) nichts ankomme: gleichviel aus welcher Gattung er sei, wenn er nur einer und nicht keiner ist.

A. L. Constandse, *Arische Cultuur of Pruisendom*. Antwerpen. Uitg. de Jongh, 1935. f 0,80. 90 p.

Als No. 7—10 der Populaire Reeks verscheen de bovengenoemde brochure. Zij geeft een overzicht van de nationaal-socialistische rassen-ideologie en laat dan zien dat het begrip Arisch in 't geheel geen ras-samenhang, maar een taal-samenhang betekent. Dat in geen geval de herkomst der Arische cultuur aan het legendaire „Noordse ras” te danken is, wordt duidelijk aangetoond. Het hoofdstuk over Duitse Cultuur of Pruisendom laat echter niet zien, hoe de schr. zich het laatste ontstaan denkt. Al zal men op allerlei plaatsen vraagtekens kunnen zetten, als eerste introductie in het „Arische probleem” is het vlot geschreven boekje wel aan te bevelen.

Ph. K.

Otto Willmann, *Didaktiek*. Bewerkt door G. Simeons en Fr. de Hovre. 4e deel. Vormingsarbeid en Vormingswezen. Malmberg's Paed. Bibliotheek, Den Bosch 1935. 303 p.

Van de Nederlandse bewerking van Willmanns uitvoerig handboek verscheen het vierde deel. De daaraan voorafgaande delen heb ik niet ontvangen; daarheen wordt hier in de Inleiding verwezen. Ik kan daarom niet met voldoende grond de beginselen beoordelen, die de keuze en de bewerking dezer Nederlandsche uitgave, ruim een halve eeuw na het verschijnen van het origineel, hebben geleid; ik meen dus met deze korte verwijzing voor onze lezers te moeten volstaan.

Ph. K.

I. Nauta en Drs. A. J. van Houwelingen Rijkhoek: *Van landen en volken*. Aardrijkskundige lectuur voor voortgezet en middelbaar onderwijs. Uitgave: P. Noordhoff — Groningen. Prijs: f 1,50.

Dit boekje van ruim 160 pag. geeft leesstof voor Europa en de Wereld-delen. Over het algemeen zijn de hoofdstukken kort gehouden; het wil ons evenwel voorkomen, dat de Heren Nauta en Rijkhoek er in geslaagd zijn, hun stof goed te kiezen. Namen van auteurs als van Bemmelen, Mechanicus, Forbes, Septon e.a. garanderen ons een niet te lichte en vaak interessante, daarbij persoonlijke lectuur. Dat ook de literaire waarde van belang wordt geacht voor onze schooljeugd, blijkt uit auteursnamen als den Doolaard, Rutten en van Bemmelen. Wat de keuze der onderwerpen betreft: het lijkt ons goed gezien, wat meer aandacht te besteden aan de Poollanden en aan Palestina, aan gods-diensten en aan volkenkunde. Dit zijn juist onderwerpen, die in onze leerboeken uit den aard der zaak zeer beknopt moeten worden afgedaan.

Tenslotte nog één technische opmerking: zou het niet handig zijn de hoofdstukken in de tekst te nummeren, zoals dat reeds in de inhouds-opgave werd gedaan?

Drs. H. EGGINK.

*Die Gefährdung des Christentums durch
Rassenwahn und Judenverfolgung.* Vita
Nova Verlag, Luzern, 1935. 70 p.

De Vita Nova Verlag, die klaarblijkelijk de tradities der Duitse kultuur van vóór 1933 tracht voort te zetten, — zie mijn aankondiging van andere er verschenen publicaties — brengt van zeer verschillende zijden uitingen over het joodse vraagstuk, waarvan de strekking reeds uit de titel blijkt. Een aantal, in de oecumenische beweging vooraanstaande mannen en vrouwen hebben er aan meegewerkt. Ik noem Nikolai Berdiajew met een bijdrage Nationalismus und Vielgötterei, den bekenden deken van St. Paul's Cathedral W. R. Inge, Zur Rassentheorie in Deutschland, den bisschop van Debreczen Desider Balthazar, Christentum, Rassenwahn, Judenverfolgung, den in Y M C A-kring zeer bekenden Praagsen bioloog Prof. Radl Philosophie der Rassentheorieën. Tot mijn leedwezen miste ik naast deze en Zwitserse, Schotse, Zweedse, Russische bijdragen een Nederlandse.

Vooral zij, die het anti-semitisme als een onafwendbaar fatum beschouwen — in sommige Zionistische kringen en geschriften vindt men die gedachte — mogen dit boekje niet ongelezen laten. Ph. K.

B. A. Prinsen, *Intellectmetingen bij kinderen.* 95 p. Diss. Utrecht 1935.

De schr. heeft bij 192 plattelandschoolkinderen de I. Q. volgens de gewijzigde Binet-schaal bepaald. Hij vindt een achterstand van 15% met stadskinderen. De meisjes zijn iets voor bij de jongens.

Hij splitst de tests in ontwikkelings- en aanleg-tests. Tot de eerste rekent hij het nazeggen van cijfers en het nazeggen van lettergrepen; tot de tweede „waarbij de ervaring, milieu enz. geen belangrijke factor mogen zijn” alle andere, bijv. beschrijven en verklaren van een plaatje, het vinden van hoger soortbegrip, het verklaren van abstracte begrippen. Dat deze mening in lijnrechte strijd is met de resultaten der denkpsychologie heeft hij niet bemerkt; trouwens zijn literatuur-overzicht vermeldt noch Nederlandse, noch buitenlandse publicaties op dit gebied. Pogingen om onderwijs-invloeden te elimineren, zoals in het grote onderzoek van het Cent. Bureau voor de Statistiek zijn niet gedaan; langs statistische weg zouden zij bij het kleine hier onderzochte aantal ook nauwelijks mogelijk zijn geweest. Ph. K.

Bibliotheek voor Bijbelsche Opvoedkunde.
19e Jaargang, No. 6. Uitg. Drukkerij Stichting Hoenderloo.

Concentratie, door A. Janse.

De schrijver is er zeer goed in geslaagd, in deze 16 bladzijden ons te doen gevoelen, van welke betekenis voor opvoeding en onderwijs de concentratie van onze geest is. De onderwijzer moet al zijn aandacht concentreren op zijn werk, dan kan het hem ook gelukken, de kinderen er toe te brengen, hun aandacht te concentreren.

Dit is een zeer geslaagd slotnummer van de 19e Jaargang. Men abonneert zich voor 90 cent op deze waardevolle serie.

Gr.

G. M.

DE GEOGRAPHISCHE WETENSCHAPPEN AAN DE UNIVERSITEIT

DOOR

Prof. S. R. STEINMETZ.

De bijzondere wetenschappen, dus alle met uitzondering van de drie algemeene: de filosofie, de wiskunde en de logica, stammen van de filosofie of van de praktijk af, enkele ook van de school. Tot de laatsten behoort de *Geographie als wetenschap*, want de reizen en ontdekkings- tochten hadden eeuwen lang geen wetenschappelijk doel, zoo- min als landbouw en handel, die later toch heel veel stof voor wetenschap leverden. De orientatie in de ruimte werd overigens wel altijd voor de praktijk van beteekenis geacht. Iemand behoeft niet te weten, wie en wat zijn grootvader was, maar zijn bureu moet hij kennen.

De Geographie heeft, ook na de groote gedachten en ont- dekkingen der Grieken en Arabieren van Marco-Polo af, de geweldige taak van deze voorgangers voortgezet d. i. de registratie en ordening van al wat, in het tijdvak der groote ontdekkingen en daarna, ons van het aardoppervlak bekend werd. De geograaf interesseerde zich voor al dat nieuwe, voor het land met zijn hoofdtrekken: bergen, rivieren, kli- maat, voor planten, dieren, menschen, het uiterlijk der laatsten en hun zeden, hun rijkdommen, hun godsdienst, voor alles wat hij in eigen land ook belangrijk vond; vooral de karto- grafen vervulden een belangrijke taak. De samenvattende geleerde kon dit alles nog wel overzien, aan begrijpen en verklaren dacht hij zelden, hij had het al druk genoeg. Maar dat oppervlakkige zwelgen kon niet eeuwig duren. Het ver- zamelen zelf van nieuwe feiten werd, naarmate men verder in de nieuwe gebieden doordrong, steeds moeilijker; de eischen van de praktijk namen in alle richtingen toe: navigatie, door- dringen in het binnenland, verkrijgen der handelswaren, ge- bruiken van de bewoners, halen van slaven, bekeeringen, die weer taalkennis vereischten. Het zoeken en het verkrijgen van dit alles gaf ook stof aan menige wetenschap. En vooral: de wetenschap breidde zich uit door deze verrijking op alle gebied, door de meerdere vrijheid, die zij in Europa verkreeg, door de toenemende behoefte aan al hare resultaten. Niet alleen de kennis nam reusachtig toe, maar wat nog

belangrijker is: de mensch stond na de middeleeuwen langzamerhand anders tegenover de wereld. Hij mocht en hij wilde haar begrijpen en daarom zoo diep mogelijk in haar doordringen. De werkwijzen en de methoden der wetenschap werden steeds beter, meer verfijnd, de kritische geest breidde zich over alles uit. De filosofie, de dialektische en spekulatieve redeneeringen moesten plaats maken voor de positieve methoden van onderzoek: voor systematische waarneming, proefneming en vergelijking. De aardrijkskunde begon allengs in dit streven te deelen.

Men ondervond toen steeds meer en onweerlegbaar, dat het voor ieder onmogelijk was, op straffe van minder en slechter resultaten, over het heele gebied mee te werken. *Alle* vooruitgang in de wetenschap gaat gepaard met splitsing, arbeidsverdeeling, wat niet wegneemt, dat vergelijking der resultaten, „hinüberleuchten” van het eene in het andere gebied zeer nuttig kan wezen, en evenzeer reusachtige syntheses als b.v. die van H. Spencer of het combineeren van disparate studiën als door W. Wundt. Het gejammer over het specialiseeren toont onkunde van de feiten eenerzijds en van de onverbidelijke eischen van alle onderzoek anderzijds aan. Ik zou overigens het bestaansrecht van dwaallichten in de wetenschappen niet geheel willen ontkennen, zoo zij tenminste licht geven en niet maar motten blijken te zijn. Het elegante, ware dilettantisme behoort tot de verfijnde, voorname genietingen, in de wetenschap hoort het niet thuis. De tijden, dat men in de wetenschap wat tot stand kon brengen met gezond verstand en vlijt zonder meer, zijn voorbij; voor alle wetenschappelijk werk wordt nu heel wat meer verlangd. De deugdelijke bevoegdheid eischt bijzondere *voorbereiding*; een andere voor de studie van water en steenen als voor die van menschen en volken, natuurlijk ook de noodige bijzondere *kennis*, die voor ieder vak weer geheel anders is, en die steeds zwaarder taak oplegt, zelfs in onderdeelen. Dan: *aanleg* die weer zoo geheel verschillend moet zijn, en de algemeene eischen van intelligentie, fantasie, inventiviteit, voor oceanen als voor volken onmisbaar; *bekwaamheid* in de methoden en handgrepen van het vak, van maximaal belang in het eene van minimaal in het andere, het eene eischt handigheid, het andere omgangstakt, en eindelijk *lust* en *geweten* voor alle studie onmisbaar. Dit alles betreft de wetenschap, dus het werk der hoofdpersonen aan de univer-

siteit: de docenten, dat zijn, vooral in ons land en in vele vakken, de haast eenige werkers in de wetenschap.

Reeds vroeg is de Geographie een schoolvak geworden, en wel een allegaartje van wetenswaardigheden betreffende de landen die men buiten het eigene langzamerhand leerde kennen, en zij is dit nog heel lang, tot het midden der 19e eeuw gebleven. Het geschiedenis-onderwijs bleef uitgaan van de Vaderlandsche Geschiedenis, al werd, vooral in de kleinere landen, ook aandacht gegeven aan die der burenen en natuurlijk aan die der klassieke Oudheid. De groote rest van de wereld werd over het hoofd gezien, zelfs in de Universiteiten: dus niet alleen de andere werelddeelen, maar ook Oost- en Zuid-Oost-Europa. Een bekend historicus zeide mij: dat de Russische Geschiedenis voor Nederland alleen belang had om Peter den Grooten en diens verblijf hier; dit werd gezegd na 1917!

De eerste groote splitsing in de aardrijkskundige wetenschap had plaats in de tweede helft der 19e eeuw, vooral door het China-werk van Von Richthofen, maar tegelijk door den geweldigen vooruitgang in al de physische wetenschappen, waardoor hare onderdeelen op aardrijkskundig gebied zich ook weer in omvang, diepte en beteekenis versterkten. De algemeene Physische Geografie¹⁾ splitste zich dan in Bodemkunde, Geomorphologie (of het onderzoek naar de vormen van het aardoppervlak, wel te onderscheiden van de Geologie), Hydrographie en Climatologie; hun beteekenis behoef ik hier niet uiteenzetten, daar zij betr. al oude, wel gevestigde wetenschappen zijn, en ook omdat ik, voorzoover het noodig mocht zijn, hiertoe uit den aard der zaak niet de rechte man ben.

Naast het land zelf werd in de leerboeken altijd wel gelet op wat in de verschillende landen zich bevindt: planten, dieren, menschen.²⁾ Het spreekt vanzelf, dat de alles wetende geograaf, op ieder van deze gebieden maar weinig kon weten,

1) Hoe jammer, dat het woord „Physiographie” zoo zelden gebruikt wordt.

2) Kenschetsend is wel voor de eenheidsgeographie het groote werk in vier deelen van A. Hettner „Vergleichende Länderkunde” 1935, waarin behandeld worden: I. de geologie, de geschiedenis der aarde, het ontstaan van land en zee, de algemeene bouw van het aardoppervlak, bouw en hoofdvormen der vaste landen, II. de morphologie, III. de wateren der continenten en de klimaten, IV. planten, dieren en anthropologie, geographie.

op geen enkel terrein actief kon heeten. Resultaten kon hij overal verzamelen, maar deskundig meewerken, onderzoeken, nergens.

Nu een algemeen woord over de opleiding der studenten. Alle wetenschappen stellen hieraan zeer verschillende eischen. De groote moeilijkheid ligt niet zoozeer in de aanwijzing der gewenschte vakken maar in hunne beperking; de student moet niet alle mogelijke vakken leeren kennen, wier kennis hij later wel eens zou kunnen gebruiken, want voor vele studiën gaan die mogelijkheden al zeer ver, en dan zou een algemeen lexicon in 20 deelen, een Winkler Prins, een Brockhaus het ware leerboek zijn. Ik heb een student gekend, wiens ideaal het was in alle faculteiten te promoveeren; er is niets uit hem geworden. „Non omnes omnia”! Neen, alleen het noodigste moet geëischt worden, de zeer sterken van geest en lichaam kunnen zich dan zelf meer opleggen, maar zonder examen of een bedriegelijke nabootsing ervan in tentamen of getuigschrift. Vooral ook hoede men zich voor de dwaze inbeelding, dat, wanneer vak *a* een zeer noodige hulpwetenschap mag heeten en geëischt worden, dit daarom ook zou gelden voor het hulpvak *b* van dat hulpvak *a*, enzoovoort tot in de 5e of 6e macht: schijngrondigheid! Zodoende blijft voor het eigen hoofdvak en zijn direkte hulpvakken geen tijd over, geen tijd en geen lust, ook niet voor de zoo zeer gewenschte vrije studie, sport en beschavend genieten. Wie anders denkt, maakt van iedere studie een rommelzoo van oppervlakkige, schoolsche kennis.

Het Academisch Statuut van 1921 is met het gezegde in overeenstemming en wel in Rubr. XII § 71—76, al is later de Geschiedenis te veel op den voorgrond geschoven bij de studie voor de Sociale Geographie, trouwens alleen uit praktische gronden. Wie Physiographie (Physische Geographie) tot vak koos, moet ook Geologie en Mineralogie studeeren als van groot belang voor de Geomorphologie, Acad. Statuut rubriek VII § 71, 2, maar alleen voor het candidaats-examen verplicht, voor het doctoraal zelfs bij de keuzevakken niet genoemd.

De student, die Sociale Aardrijkskunde gekozen heeft, moet Natuurkundige Aardrijkskunde voor het candidaats-examen studeeren (volgens § 75, 4), de Geologie echter wordt voor geen van zijn beide examens genoemd. Landbeschrijving komt onder de eischen voor beide doctorale examens voor, § 72, 4

en § 76, 5. Het Statuut spreekt dus zeer duidelijk: *Geologie aan den student der Soc. Geogr. op eenigerlei wijze opleggen, is in strijd met het Statuut.*

Ik merkte reeds op, dat de Geschiedenis in de studie der Sociale Aardrijkskunde een te groote plaats verkreeg bij de wijziging van het Statuut in 1930: art. 75 en 76. De Staatshuishoudkunde is nu niet meer dan een keuzevak bij het doctoraal examen, art 8 § 76, *b*, en art. 10, *b*. Dat de Psychologie indertijd reeds op wonderbare wijze uit het wetsontwerp is weggeleden, behoeven wij eigenlijk niet te betreuren, hoe zeer de Speciale Psychologie of Karakterologie een onmisbare hulp bij alle sociale studie moet wezen. In allen gevalle kan de student in de Sociale Aardrijkskunde, die zijn vak ernstig neemt, er wel, vóór en na het doctoraal examen, tijd voor vinden. Men bedenke steeds, dat voor de goede studenten de studie hier niet eindigt, maar eerder begint.

Het opdringen van het eigen vak door een docent kan geen kwaad, als het maar alleen geschiedt door zijn boeiend onderwijs, waarbij het nut van dit hulpvak voor het gekozene hoofdvak den student onweerlegbaar duidelijk wordt, maar van dwang door een opgelegd examen of tentamen, hoe goed ook verborgen door het woord testimonium, mag geen sprake wezen. 't Zou knoeien met de wet zijn! Het gevolg van dezen dwang zou voor het onderwijs fataal zijn, de beide richtingen der Aardrijkskunde loopen toch al zoo zeer gevaar van overlading en versnippering.

Voor al het voor het doctoraal examen voorgeschrevene vak, *Landbeschrijving*, waarvan de authentieke bedoeling was een ideale voorbereiding van den student voor zijn onderwijs op de middelbare school te geven, aangevuld met de inleiding in de praktijk door een goed en ervaren leeraar, kan zeer nuttig werken. —

De splitsing der eenheidsgeographie bestond eerst eigenlijk daarin, dat het physisch deel met groote sprongen vooruitging, zich weer in eenige physische wetenschappen splitste en aan het geheel zijn stempel gaf. De rest bleef bij het oude.

Ratzel heeft, ondanks zijn Amerika-werk, zijn „Politische Geographie” en „Anthropogeographie”, zijn zeer aardig boekje over Duitschland, hierin niet veel verandering gebracht. De physische vakken met hunne eveneens zoo hoog ontwikkelde hulpvakken stempelden de heele Geographie, de topographische leerstof kon hier natuurlijk niet tegen op. Van de

sociale hulpvakken wisten de geographen van dien tijd (zelfs von Richthofen!) niet veel, de middelbare scholen gaven ook maar een minimum hiervan ten beste. Het bleef eigenlijk bij topographie, die een schoolvak is en geen wetenschap kan wezen, met een heel nuttig statistiek sausje, meer niet.

Nu is dit, in de geographische wetenschap in het algemeen, wel zeer veranderd, maar in de organisatie van het onderwijs aan de universiteiten nog lang niet volledig en ook niet overal erkend. De leerboeken toonen het nog wel aan. Verschillende wetenschappen hebben zich echter door het belang van hun werk aanzien verworven en tevens getoond, dat zij deel moeten uitmaken van de algemeene sociaal-geographische wetenschap, bv. de Volkenkunde. De nieuwe aera werd voor ons land door het Academisch Statuut van 1921 geopend.

Erkend worden nu de volgende kernvakken: Sociale Geographie of wel Sociographie, Volkenkunde (beschrijvend: Ethnographie, vergelijkend-verklarend: Ethnologie), Landbeschrijving, Oekonomische, en Politieke Geographie. Geen geographische vakken, die echter wel tot de opleiding van den student volgens het Statuut rubriek VII § 71—76 meewerken, en wel voor den socialen geograaf zijn: Geschiedenis en Sociologie, voor den physischen geograaf: geologie en mineralogie, plant- en dierkunde en een reeks van keuzevakken. —

De oudere Geographie ging prat op hare verklaring van de menschelijke verschijnselen in den ruimsten zin. Hare hoofdstelling was, dat dit alles uitvloeisel was van het landschap of van de natuur in het algemeen: van klimaat, bodem enz. En zeker, de natuur in Westelijk N. Amerika vertoont groote verschillen met die van het Oosten en deze verschillen oefenen hun invloed op allerlei menschelijke en sociale toestanden uit; de Prairie Indianen, en die van de N.W. kuststreken leefden heel anders dan die van het Oosten, niemand spreekt het tegen, maar: precies diezelfde natuur heeft toch ook Indianen, pelsjagers en de techniek, wetenschap en kultuur der huidige Amerikanen gezien. De mijnvelden van Oost en Centraal Azië lagen alle eeuwen braak, tot vóór weinige jaren door de oekonomische en politieke drijfkrachten van Sowjet Rusland een geweldige mijnbouw en industrie ontstond, terwijl het klimaat hetzelfde bleef. Oceaan en lucht dezelfde, maar het stoomschip verving het zeilschip, en het luchtschip bereikte de stratosfeer.

Door de wonderlijke eenzijdigheid van het physiographisch

determinisme vergat men den mensch. Ja, *tenslotte* is alles op aarde uit die aarde te verklaren, maar alleen *tenslotte*, en de menschen, de maatschappij en de kultuur eenmaal geworden vormden een zéér machtigen tusschenfactor. De geographen van de oude school waren trotsch op hun universeelen, materielen doodoener en zochten niet verder. Ze herhaalden maar steeds hun liedje van het landschap.

In hun verklaring van sociale¹⁾ verschijnselen werd nog een andere principieele fout steeds weer gemaakt. Hun kennis van wat zij uit die natuur verklaren wilden, was steeds uitermate gering. Wie de werking van het hart wil verklaren of zijn eventueele afwijkingen, moet toch zeker niet alleen dit, maar ook en vooral het heele verdere lichaam zoo goed mogelijk kennen. De geographen wisten echter alleen, dat uit de natuur alles te verklaren valt, en van het betreffende volk wisten zij zoo goed als niets. Waarom zouden zij ook? de universeele sleutel was in hun handen. De omgekeerde weg moest gevolgd worden: de volken en maatschappijen moesten zoo wijd en zoo diep mogelijk bestudeerd worden en dan eerst konden verklarings-hypothesen een kans van slagen hebben. En hierbij moest niet het oude refrein: de natuur, per sé gekozen worden, maar alleen op grond van de verkregen kennis in het algemeen en van het bijzondere geval de waarschijnlijkste hypothese, welke dan ook. Men moest het voorbeeld der natuurwetenschappen volgen in hunne methoden, maar daarenboven de menschen in hun zieleven en hunne maatschappijen en kulturen door en door leeren kennen, en met hen als hoofdfactoren rekening houden, dus de hulp der psychische en sociale wetenschappen gretig aanvaarden.

Het voorwerp van de Sociale Geographie of Sociographie is dus de volken in hun verscheidenheid, in alles wat ze van elkander onderscheidt. X

Voor deze studie lijkt mij de naam *Sociographie* de beste, niet dat deze woordvorming ideaal is, maar het woord *Sociologie* was toen ook in Nederland zoowat doorgedrongen, en de tegenstelling „graphie” en „logie” was zeer gelukkig. In ons land is Sociographie nu niet meer geheel vreemd, in Duitschland wordt dit woord, nu en dan al gebruikt. Veel belovend prae-sociographisch werk is al in de vorige eeuw

1) Ik neem het woord sociaal in zeer ruimen zin.

door Duitschers geleverd, sedert niet zoo heel veel meer. De Duitschers zitten te vast aan de sociologische bespiegelingen. Tönnies kon er zich nooit van losmaken¹⁾ en hun meest positieve man, Alfred Rühl, hoe sociographisch ook in zijn denken, was nu eenmaal professor in de „Wirtschaftsgeographie“. Hij heeft echter uitnemende onderzoekingen in deze richting gedaan, die reeds hierdoor van de andere, dikke boeken op dit gebied afweken, dat zij *problemen* zochten en stelden, en grondige, speciale arbeid om de oplossing te vinden en hare juistheid te bewijzen allerminst schuwde. Zijn voorgangers deden dit niet, zij spraken vanzelfsprekendheden uit en bewezen nooit, wat dan ook onnoodig was: klimaat of bodem verklaarde alles van te voren al!

Het lijkt mij gewenscht het een en ander van de Sociale Geographie (of de Sociographie) te bespreken alvorens het andere geographische kernvak, de Volkenkunde te behandelen.²⁾

In Nederland zijn eenige zeer verdienstelijke zoogenaamde Sociogrammen verschenen, maar men meene vooral niet, dat de *regionale Sociographie*, de beschrijvende studie van dorpen, steden enz., *het geheele gebied dezer wetenschap uitmaakt*. Verre van dien: *beschrijving is ook hier, zooals in iedere wetenschap niet het einddoel, maar het ontdekken van regelmatigigheden* in de beschreven verschijnselen. Een analoog geval vinden wij in de Speciale Psychologie of de Karakterologie, die regelmatigheden zoekt en vaststelt in de konkreet beschreven menschelijke karakters.

De Sociographie gaat nu reeds verschillende richtingen uit; misschien is het beter te zeggen, dat zij zich verschillende taken stelt. Ik zal ze, zoover ze me nu duidelijk schijnen, noemen. In de eerste plaats dan de synthetisch-beschrijvende, d. w. z. het sociographisch onderzoek van één geheel, grooter of kleiner: dorp, stad, streek of land. 't Spreekt vanzelf, dat 't niet essentieel is of die studie een klein gebied in alle opzichten behandelt of van een grooter geheel maar enkele punten, zoolang slechts de samenhang van alle trekken van het geheel, erkend en aangetoond wordt. Als mooi voorbeeld

1) Brockhaus, laatste uitg., XVII onder Sociographie, is niet geheel juist, ik heb mij nooit bij Tönnies aangesloten.

2) Verg. eenige opstellen in mijn *Gesammelte kleinere Schriften zur Ethnologie u. Soziologie*, III, 1935: 96 seq., 143 seq., 473 seq.

reken ik Seebohm Rowntree's, „Land and Labour, lessons from Belgium”, om slechts een enkel te noemen.

Analytische behandeling is die, welke een enkelen trek onderzoekt, natuurlijk ook weer met een open oog voor de samenhangen van dien trek met het sociale geheel; zeer vele mooie studies behooren tot dit type; als voorbeelden wijs ik op Rühl's studiën over den „Wirtschaftsgeist” en Kruyt's „Onkerkelijkheid in Nederland”. Als Vergelijkende Sociographie reken ik mijn publicaties over de Nationaliteiten in Europa. Van Historische Sociographie weet ik eigenlijk nog geen goed voorbeeld te noemen.

Ik sprak boven over sociographisch denken. Wat is hieronder te verstaan? In de eerste plaats: de vaste overtuiging, dat alle sociale verschijnselen in een bepaald volk en op een bepaald tijdstip samenhangen, dat dus in beginsel de eene groep van verschijnselen niet waarlijk bestudeerd, beschreven, en verklaard kan worden, zonder al de andere groepen. Het spreekt echter haast vanzelf, dat dit beginsel alleen erkend hoeft te worden, zóó dat bij een gegeven onderzoek men bereid is het toe te passen, maar dat niet altijd en niet door ieder het geheele complex van sociale verschijnselen in alle deelen beschreven en onderzocht behoeft te worden. Anatomie en physiologie geven hier afdoende voorbeelden. De eenheid van het organisme verlangt altijd synthetische behandeling, maar de onverbiddelijke noodzaak der praktische arbeidsverdeling bij ieder wezenlijk onderzoek stelt ook hare eischen.¹⁾

Waardoor onderscheiden zich nu Sociologie en Sociographie van elkaar? Beide behandelen de menschelijke samenleving, dat hebben zij gemeen, maar de socioloog onderzoekt ze zonder op hunne onderscheidende bijzonderheden te letten, de sociograaph daarentegen maakt juist die tot het voorwerp van zijn onderzoek. De menschheid ook van ééne hoogte is niet samengesteld uit gelijke en gelijkvormige maatschappijen, integendeel, geen twee zijn er die zich niet van elkaar onderscheiden, maar de socioloog negeert die verschillen en de sociograaph werkt net omgekeerd, hem interesseeren juist

¹⁾ G. Heymans heeft reeds in zijn dissertatie aangetoond, hoe terwille van het onderzoek tijdelijke abstractie noodzakelijk is: de oekoonoom behandeld niet den geheelen mensch met al zijn behoeften en motieven, maar alleen den produceerenden.

die verschillen. Algemeene en Speciale Psychologie, Anatomie en Anthropologie bieden Analogieën.

Wanneer wij mogen aannemen, dat de menschheid een zekeren ontwikkelingsgang heeft doorgemaakt, — en dat kan nauwelijks betwijfeld worden — dan kunnen wij evenmin miskennen, dat die ontwikkeling heel wat halten, zeer verschillend tempo, allerlei ongelijke trekken en tallooze bijzonderheden en uitwijkingen vertoont, van den beginne tot nu toe. Hier is het, dat wij onze verklaringshypothesen vooral aan de physische afwijkingen van allerlei aard in het aardoppervlak zullen ontleenen. Reeds daarom kunnen wij onze Sociographie als eene geographische wetenschap beschouwen. Maar natuurlijk kunnen wij de toestanden dier volken toch niet alleen door de trekken der landschappen ook in hunne détails verklaren. Hun geschiedenis, hun samenstelling, hun psychische aard en vermogens, de bijzondere persoonlijkheden die zich boven de massa verheffen en haar in hooge mate beïnvloeden, en eindelijk de zeer ongelijke resultanten van dit alles, en hunne inwerkingen en reacties, heel dit ingewikkeld en oneindig verscheiden complex is het voorwerp der Sociographie.

Er is wel gelijkenis tusschen haar en de Geschiedenis en vooral de Oekonomische en de Kultuurgeschiedenis, maar toch ook de Politieke: uit haar leeren wij de wording der volken en staten, de beweging van ons objekt in den tijd: dynamisch. En vooral kunnen wij niet buiten de *Oekonomie* in al hare richtingen. Veel hebben deze vakken met de Sociographie gemeen; zij alle zijn immers sociale wetenschappen i. r. z., maar de laatste bezit toch een zeer bijzondere eigen taak en karakter. Zij is aktueel, konkreet, synthetisch in beginsel: zij beschouwt alle zijden eener sociale eenheid op een gegeven oogenblik in al hare samenhangen. Dit nu doen noch Geschiedenis, noch Oekonomie, noch Sociologie.

De Geschiedenis blijft altijd iets subjectiefs, iets willekeurigs behouden; de oudere omdat haar materiaal al grootendeels onkontroleerbaar is samengesteld; dit dokument bleef over, dat niet, en de nieuwere eveneens, nu door den overstelpenden rijkdom der bronnen de keuze haast onmogelijk objectief kan zijn. Dit is onvermijdelijk, hoe voorbeeldig kritisch die bronnen ook beschouwd en gekeurd worden. Zij beschrijft alleen en zij bewijst nooit, tenminste niet de noodzakelijkheid der samenhangen en van den gang der zaken. Daarom is zij steeds subjektief, artistiek, staat de schildering steeds hoog aan

geschreven — heerlijke, zeer noodige en nuttige lektuur. Maar ook wetenschap? Hare beste mannen vergelijken niet, wat toch alleen tot werkelijke resultaten kon voeren; hare conclusie is: zoo is het gegaan! en niet: zoo moest het gaan. Vergelijkende Geschiedenis bestaat nog niet! Ed. Meyer ontdekt in de oude geschiedenis van Voor-Azië regelmatigigheden, hij erkent ze, maar blijft gevangen in de traditie, en noemt deze regelmatigheden... Anthropologie! Max Weber heeft, als ik mij niet vergis, elders nooit die bewondering gevonden als in Duitschland, misschien ook wel omdat hij toch wel zeer naar de abstracte en spekulatieve behandeling overhelde.

De Sociologie moet een speciale ervaringswetenschap zijn ¹⁾, en daartoe moet zij geheel op de Sociographie steunen, die niet zoo licht in fantastiek, dialektiek etc. vervallen zal. Het laat zich aanzien, dat de Amerikanen hierin een zeer gewenschten steun geven zullen, nu zij ook aan de Sociographie behoefte gaan gevoelen ²⁾. Uitnemend ging W. E. Burghardt Du Bois met zijn „The Philadelphia Negro” reeds in 1899 voor. Sorokin in zijn „Rural-urban Sociology” is hier een grootsch voorbeeld van. Het groote verzamelwerk van Couch „Culture in the South” is van die richting een uitnemend voorbeeld; het werk van Lynd was reeds een hoogst interessante poging om een type van steden sociographisch vastteleggen. Ik kan niet nalaten hier die eerbiedwaardige poging om voor geheel de Vereenigde Staten dit zelfde te doen, te noemen, nl. „Recent Social Trends in the United States” van 1933. In Engeland betraden Carr-Saunders en zijn medewerker Caradog Jones denzelfden weg. In Frankrijk verdienden al veel vroeger het werk van Le Play's school en van Joly zeker lof. Ik noemde hier slechts eenige bijzonder uitmuntende of „anregende” moderne werken, zeer vele andere konden nog genoemd worden, van Duitse onderzoekers of van Italiaansche, en wanneer ik met groote dankbaarheid en erkenning aan de prae-sociographische studies wilde herinneren, zou er geen einde aan komen.

Onze jeugdige Sociographie heeft al twee loten verkregen, maar daar deze vóór hare geboorte ontstonden, is het beter ze

¹⁾ Verg. Steinmetz „Die Soziologie als positive Spezialwissenschaft” in „Soziologie von heute”, herausg. v. R. Thurnwald, 1932: 93—103. „Gesamm. kl. Schriften”, III; 340 seq.

²⁾ De titel „regional sociology” is natuurlijk een „contradictio in adjecto”.

zusters van haar te noemen: de Oekonomische en de Politieke Geographie. De eerste was niet lang geleden nauwelijks een wetenschap te noemen; zij stelde geen problemen, deed geen werkelijke onderzoekingen, stelde geen nieuwe feiten of samenhangen vast. Zij was tevreden met dunne of dikke leerboeken, vol van min of meer leerrijke feiten. Zoo zijn de Engelsche en de Duitsche boeken nog in de laatste jaren, de Amerikaansche zeker al lang veel beter, zooals Russell Smith en Bowman. Een nieuwen weg slaan hier twee mannen in, een Duitscher en een Amerikaan, Alfred Rühl en Zimmermann. De eerste is in den zomer van dit jaar gestorven, een zeer groot verlies voor deze tak van onze wetenschap. Hij schreef, toen hij zijn geomorphologische periode als medewerker van Davis achter den rug had, verscheidene uiterst „anregende” werken, waarvan ik eenige wil noemen: „Wirtschaftsgeist” van de Arabische en Berbersche bevolking van Algerie, hetzelfde over Spanje en over Amerika, „Das Standortsproblem in der Landwirtschaftsgeographie (das Neuland Ost-Australien)”, en „Zur Frage der internationalen Arbeitsteilung”, dit laatste bevat een zeer waardevolle en uitvoerige studie over den invloed der Vereenigde Staten. Ik meen te mogen zeggen, dat hij een voltooid manuscript over de beginselen der oekonomische geographie en hare leidende gedachten naliet. Laten wij hopen, dat dit spoedig in druk verschijnen zal. Zimmermann heeft een uitnemend, groot „textbook” geschreven, met den titel van „World Resources and Industries” 1933, dat zich in alle opzichten van andere leerboeken op dit gebied in hooge mate onderscheidt, en verdient in Europa meer bekend te worden.

De nog niet zoo talrijke Nederlandsche sociographen, hebben de verscheidenheid in allerlei opzichten, die er tusschen de Nederlandsche plaatsen en streken bestaat, zoo groot bevonden, dat zij zich hiertoe bepaalden. Is dat in alle landen het geval, of zal het bij onderzoek zoo blijken? ook bij de grootere steden? Men beweert, dat in de Vereenigde Staten de eenvormigheid hierin zeer groot is. Misschien gaf dit aan den Heer en Mevrouw Lynd den moed om te trachten de „Middletown” samenvattend te studeeren en de resultaten hiervan uit te geven in een zeer interessant boek met dien titel en den subtitel „a study in contemporary American Culture”, 1e druk 1925; zes onderwerpen worden erin behandeld en wel: 1. levensonderhoud, 2. huis en huishouding, huwelijk, kinderen enz., 3. opvoeding, 4. gebruik

van vrijen tijd, 5. godsdienstig leven, 6. gemeenschapsleven. Alle hoofdstukken bevatten verschillende onderdeelen, en wel zoo, dat de subtitel te wijd genomen blijkt te zijn, het boek dichter bij een compleet sociogram der Amerikaansche middelsteden komt te staan. Ik kan er hier niet verder op ingaan, alleen dit: het ware te wenschen, dat een paar Nederlandsche sociographen hetzelfde voor ons land eens aanpakten.

Op het gebied der Politieke Geographie is, naar mijn oordeel, sedert Ratzel's bekende „Politische Geographie”, 1e ed. 1897, wetenschappelijk niet veel gewerkt; systeemzucht doet hier vergeten, dat het systeem wel kroon op veel onderzoek, maar niet aanvang van beginnend werk moet zijn. Dix' „Politische Geographie” is zeer onbevredigend, ook Haushofer's „Geopolitik”, waarvan niet alleen de titel misleidend is; die boeken bevatten wel aardige feiten en opmerkingen, maar geen eigenlijk, laat staan, streng onderzoek. Ik zou aan Bowmans „The new world” de voorkeur geven.

Het ligt voor de hand, dat voor de zeer verschillende richtingen, waarin zich de sociograaph en de ethnograaph willen bewegen, ook een in sommige opzichten verschillende voorbereiding en nadere inwerking verlangd wordt, zooals dat in alle wetenschappen het geval is; zelfs de literatuur over een bepaald punt wordt al spoedig zoo groot, dat, wil men niet bij algemeenheden blijven, voor hare verzameling en studie niet geringe arbeid geëischt wordt. De groote moeilijkheid voor alle speciale sociographische waarneming is het verschil in taal; moeilijk is het reeds in eigen land de scheidsmuren van de vreemd klinkende dialecten te overwinnen of die van de verschillen tusschen stad en land, beschaafd en onbeschaafd; waar de ons nog meer bekende vreemde talen gesproken worden, nemen die moeilijkheden zelfs al spoedig zeer toe. En toch: de ethnograaph en de sociograaph moeten de levende spreektaal van het volksdeel dat zij onderzoeken, actief en passief volledig meester zijn, op straffe van onbekend met het werkelijke volksleven te blijven, nooit intiem te kunnen worden. Reeds in Europa wordt de scheidsmuur van de taal zoo groot, dat het onmogelijk is, er meer dan een enkele te overklommen, zelfs voor hem die het taaltalent uitnemend bezit. De Russische volkstaal te beheerschen, d. i. te spreken en te verstaan, of bv. de Turksche, zal maar aan heel weinige West-Europeanen gegeven zijn, maar het hoeft ook niet: in den kring aangewezen

door taal en taalwetenschap is voor den sociograaph nog haast oneindig veel te doen.

Slechts een woord over de persoonlijke gaven die de sociograaph moet bezitten. Ook deze zijn in de verschillende takken van het vak zeer verschillend. Bij den ethnograaph en den ontdekkingsreiziger traden zij vroeger al zeer op den voorgrond, nu niet meer zoo; taalonderzoekers kunnen ze soms evenmin ontberen. Ik som ze maar ineen rijtje op: moed, gehardheid, onbevooroordeeldheid, objectiviteit, eerlijkheid, takt, menschenkennis enz.

Voor den sociograaph zal altijd de waarneming bij het direkte onderzoek op den voorgrond staan, maar de raadpleging der statistiek, der literatuur, der officieele dokumenten mag waarlijk niet ontbreken.

Een kort woord over de belangrijke vraag, of een sociographisch onderzoek alleen op grond van literatuur meer beteekenis dan popularisatie en onderwijs kan bereiken? Of is het *eigen* bezoek van het vreemde land de onverbiddelijke voorwaarde van alle werk, de *eigen* waarneming per sé de beste? Zonder *intieme* taalkennis is men eigenlijk wel op die literatuur aangewezen, daar een bezoek anders toch maar zeer beperkte waarde kan hebben, die wel toeneemt naar mate het materiaal meer stoffelijk en uiterlijk is, daarentegen snel afneemt, wanneer het onderzoek meer innerlijke verschijnselen: de menschen, hun leven, hun sociale en geestelijke toestanden betreft. Heeft Geschiedenis waarde? Natuurlijk wel! Moet zij zich beperken tot Archaeologie? Natuurlijk niet! Moet de historicus alleen vertellen wat hij zelf hoorde en zag? Moet dit ook gelden voor de statistische gegevens? voor alle niet zelfopgemaakte dokumenten, akten enz.? Waartoe zouden de werken over eenig gebied dienen, wanneer toch alleen het eigen bezoek geldt? Op waarneming berust al onze sociographische kennis, zeker, maar: niet alleen of juist op *mijn* of *uw* eigen waarneming. — Het hangt geheel er van af, of de nieuwe bezoeker begaafder waarnemer is dan zijn voorgangers, voor zijn werk beter voorbereid, in beter omstandigheden tot waarneming verkeert bv. door langer verblijf, meer taalkennis, meer objectiviteit, takt, persoonlijke eigenschappen, later periode enz. Is dit niet het geval, dan baat het *niets* of na dertig beschrijvers de nieuwe waarnemer als eenendertigste optreedt, heelemaal *niets*! Zijn de genoemde voorwaarden niet vervuld, dan is de waarde van „het eigen

bezoek" een bijgeloof. Een uitstapje van eenige weken naar eenig land kan heel prettig en gezond zijn, ook al heeft men voorgangers die men niet kan verbeteren, het kan zelfs wat meer kleur aan een les of voordracht geven en vooral meer... zelfvertrouwen, zij het ook ongerechtvaardigd, — maar verder niet. Een grondige studie door een bevoegden vakman van de beste bestaande literatuur zal noodzakelijk groote wetenschappelijke waarde bezitten. Ware het omgekeerd, dan zouden drukkunst, schrift, alle mededeeling zelfs, nutteloos, alle proeven waardeloos voor anderen zijn. Alleen eigen ervaring geldig! Een wel wat ver reikende gevolgtrekking, maar logisch. De mensch onderscheidt zich van het dier, doordat hij in staat is van anderer ervaring gebruik te maken, en de beschaafde en wetenschappelijke mensch in nog veel hooger mate.

Wij hebben tot nu toe twee, zeer gewichtige Geographische wetenschappen niet besproken, en wel de Ethnographie en de Ethnologie, namen, die in onze en in de Duitsche taal kunnen vereenigd worden tot dien van Volkenkunde¹⁾). Deze wetenschappen ontleenen hun groot gewicht en hun aantrekkelijkheid daaraan, dat er nog vele menschen leven of kort geleden leefden, die wij tot de Natuurvolken mogen rekenen, en ook omdat de Halfkultuurvolken, die nog altijd talrijk zijn, voor een zeer groot deel van hun denken en kunnen tot hen behooren, en dat de Kultuurvolken zelfs, vooral op het gebied van moraal, godsdienst, folklore zonder die Volkenkunde niet te begrijpen zouden zijn. Maar er bestaan nog meerdere gronden, waarom de Volkenkunde zeker niet uit onze universiteiten noch uit den kring der Sociale en allerminst uit dien der Geographische Wetenschappen mag verdwijnen. De Ethnographie niet, omdat die massa van nog levende of nog door ons waargenomen volken en volkjes het museum der menschheid zoo zeer verruimen, als door niets anders bereikt wordt.

Dit ontzaggelijk groote getal van kleine groepen in alle mogelijke variaties van natuurlijke omstandigheden, van ras, van beschavingshoogte, biedt bizonder gunstige voorwaarden voor positieve, psychologische, sociographische en sociaalpsychologische vergelijkingen en onderzoekingen. Door den grooten afstand tusschen hen en ons, wordt ons een geheel

¹⁾ Engelschen en Amerikanen spreken van „Anthropology" een aantoonbaar verkeerde naam, die tot veel fouten aanleiding geeft.

ander inzicht gegeven in ons zelve en in onze maatschappij. Kultuurgeschiedenis zonder Volkenkunde is een huis zonder benedenverdiepingen.

Het is wel duidelijk en dan ook erkend, dat koloniale mogendheden, niet buiten een grondige studie hunner verre onderdanen in afgelegen landen kunnen, en daar ook onze tropische eilanden bewoond zijn door hoogere Natuur- en Halfkultuurvolken, is het wel onze plicht en ons belang hun studie vooral niet te verwaarloozen.

Wij moeten ons nu nog bezig houden met een hoogst belangrijk probleem, dat wel gedurende de crisis meer dan anders zich opdringt, maar eigenlijk ook daarbuiten aandacht verdient. Het probleem is dit: is het goed, dat de afgestudeerde sociograaf (sociale geograaf) op geen anderen werkkring aangewezen is dan op het onderwijs? Moet hij per se, ondanks anderen aanleg en neiging, leeraar worden, en als hij in het onderwijs in langen tijd geen aanstelling vindt, moet hij dan stil wachten tot er een open plaats opdaagt? Of een postje aannemen, dat niets met zijn hoogere opleiding te maken heeft? Wie voor leeraarschap niets gevoelt, zou dan, ook in betere tijden, zich aan deze wetenschappen met zoo veel wijdere taak dan alleen het onderwijzen van de jeugd, niet mogen wijden! In waarheid is hiervoor geen enkele reden, maar in de praktijk is het er niet ver van verwijderd. De oorzaak hiervan is wel, dat de Geographische wetenschappen, zooals zij zich nu ontwikkeld hebben, nog jong en weinig bekend zijn: onbekend maakt onbemind en ongeacht, maar en dit is erger: iedereen meent ze van de lagere school af al heel goed te kennen: eigennamen van buiten leeren!

De sociograaf, — en wij mogen aannemen, dat het Nederlandsch Statuut hem wel een juiste, zij het ook geen ideale opleiding mogelijk maakt, de rest hangt van hemzelve in de eerste plaats en in de tweede van de docenten af — **is vanwege zijn intensieve studie der konkrete sociale werkelijkheid, voor vele praktische sociale taken hier en in Indië meer dan anderen berekend.** Zeker meer dan de juristen, die van de werkelijkheid zoover zij niet in aanraking met de wet brengt, al heel weinig vernemen, hoezeer belangrijk hun taak verder moge zijn, wat geen betoog behoeft. De ingenieurs, die tegenwoordig, zooals vroeger de zeeofficieren, voor alle mogelijke taken bevoegd geacht worden, al moge hun opleiding zuiver

natuurwetenschappelijk en technisch geweest zijn, missen alle of haast alle sociale kennis.

Mocht aan de opleiding der Sociographen alias Sociale Geographen aan de Universiteit een of ander vak ontbreken, b.v. Oeconomie, zoo kan dit aangevuld worden, en bovendien: de praktijk brengt den goed aangelegden en grondig voorbereiden wel waar hij wezen moet: de grondslag is gelegd! Met het doctoraal examen of de promotie eindigt de studie niet!

Het sociale werk van allerlei aard in Nederland en in Indië, zal, buiten het onderwijs, het ideale arbeidsveld voor den sociograaph moeten worden, en hij zal er het best voor berekend zijn.

Eenigen hebben hierin reeds een min of meer praktisch werk gevonden. Wanneer het arbeidsveld der geographen naar de kant der praktijk uitgebreid zal zijn, dan zullen allengs ook meer personen, die zich niet tot het onderwijs als levens- taak, maar wel tot deze studie aangetrokken gevoelen, zich aan onze wetenschap wijden. En dit zal, naar ik meen, op de geheele studie een nuttigen invloed uitoefenen.

DE AARDRIJKSKUNDE BIJ HET VOORTGEZET ONDERWIJS, INZONDERHEID OP HET GYMNASIUM

DOOR

J. BRUMMELKAMP.

Een leraar in de geschiedenis noemde de aardrijkskunde eens het vak der toekomst. Ik vond het te mooi om waar te zijn. Stellig is aardrijkskunde immers niet het vak van het ogenblik, nu het op verschillende onderwijsinrichtingen een zeer bescheiden plaats inneemt en op andere in sommige klassen niet eens onderwezen wordt. Eer is aardrijkskunde de Assepoes onder haar zusteren. Nu is het waar, dat ook Assepoes een schone toekomst tegemoet ging. En zo konden sommigen van ons zich misschien opwerken tot het optimisme in een vak met een toekomst les te geven. En waarlijk, het begint er op te lijken, alsof die toekomst wel eens de dag van morgen of overmorgen kon zijn. De belangstelling voor

geografische en volkenkundige zaken groeit immers met de dag. Er is geen tijd, die zo gevraagd heeft naar kennis van andere landen als de onze. Krant en radio overstelpen ons met nieuws over vreemde landen en volken. Geen bioscoop verzuimt journalen te draaien en ons kilometers wereldnieuws in beeld voor te zetten: beelden van vreemde landen, volken, gebruiken, gebeurtenissen, steden, landschappen, fabrieken, stuwdammen, bergen, havens, werven trekken voorbij. 't Is alles vluchtig, oppervlakkig, een enkele maal verkeerd of tendentius, maar daarom toch niet zonder nut. Ik zag onlangs een kamelentransport in Abessinië langs een karavaanpad. Het lichte beter dan een bladzijdenlange beschrijving de ontzaglijke terreinmoeilijkheden toe, waarmede de Italianen te kampen hebben gehad.

Met de vraag naar kennis van andere landen en volken bedoel ik echter niet het verlangen, om naar een aantal prentjes te zitten kijken. Dit verlangen ligt dieper. De wereld wordt steeds meer een eenheid; elk volk leeft steeds minder zijn eigen door anderen onberoerd bestaan, elk volk wordt steeds meer in het wereldgebeuren betrokken en heeft er daarom belang bij met de wereldgebeurtenissen op de hoogte te zijn.

Zelfs de bevolkingsrubber leverende inlanders van Sumatra, van wie velen niets anders van de wereld kennen dan een rivierstrook met wat oerwoud, zijn in de productie voor de wereldmarkt betrokken geworden en gevoelen mede de ups and downs van de grootindustrie en de wereldhandel. Maar ze hebben van conjuncturen weinig begrip en velen hunner wijten de lagere prijzen aan bedriegerijen van den Chinesen opkoper, tegen wien ze niet op kunnen, zoals de wevers in Gerhardt Hauptmann's stuk in het huis van den werkgever de meubels kort en klein sloegen, omdat ze niet begrepen, dat het Engeland's machinale productie was, die hun bestaan ondermijnde. Zie daarnaast de wevers in Twente. Ik heb dit jaar enige van hun vakbladen gelezen en zeer troffen mij daarin de uiteenzettingen over de internationale toestand in het textielbedrijf. Duidelijk werd de opkomst van de katoensnijverheid in Zuid- en Oost-Azië besproken en de moeilijkheden, die daaruit voor onze Twentse industrie voortvloeiden. Zo kregen de Twentse arbeiders begrip van de sociale omstandigheden, waaronder de Aziatische industrie werkte, de lonen, de werktijden, de arbeiders, de organisatie, de sociale

voorzieningen en eveneens kregen ze begrip van de moeilijkheden, waaraan de Nederlandse industrie het hoofd heeft te bieden en van de offers, die van henzelve gevraagd werden. Het is iets anders offers te moeten brengen, indien men de oorzaken begrijpt, dan wanneer men aan een willekeurig ingrijpen van persoonlijke machten gelooft. Uit „Het Textielarbeidersblad”, orgaan van de Christelijke bond „Unitas”, van 12 Febr. 1936 citeer ik deze uitspraak: „Wanneer wij de blik achterwaarts richten, dan menen wij, vooral in het laatste jaar, te hebben zien groeien een algemeen besef, dat het met de wereld misloopt, indien de volkeren elkaar niet meer en beter leren verstaan.”

Dit voorbeeld illustreert, dat kennis van andere landen en volken niet alleen nuttig is voor leidende personen, of voor hen die naar het buitenland trekken, maar voor het gehele volk. De crisis, die in 1929 in Amerika begon, liet spoedig gevoelen, dat de welvaart van het ene land met duizend schakels in die van het andere grijpt. De industrialisatie van Japan maakt in Nederland duizenden mensen werkloos. Het dichter worden der bevolkingen, het toeëigenen van de Westerse wetenschap en techniek door de halfcultuurvolken, de verplaatsingen in het productieproces die daarvan het gevolg zijn, dit alles zal in de volgende jaren hoe langer hoe meer aan de orde van de dag zijn. Ze zullen voor het Nederlandse volk niet alleen van theoretische betekenis, ze zullen voor ons een bestaanskwestie zijn. Het is daarom, dat de toekomst, die aan de Aardrijkskunde voorspeld was, tot heden is geworden. Want dat zulke levensvragen voor ons volk behandeld, onderwezen moeten worden, daarmede zal ieder het eens zijn.

Daarom is het gewenst, *dat de sociale aardrijkskunde op het programma geplaatst wordt van vak- en ambachtsscholen.* De kinderen der lagere scholen zijn te jong om de genoemde sociaal-geografische problemen te begrijpen. Ze zijn echter van evident belang ook voor de arbeidersklasse. De leiders der vakbonden gebruiken de kolommen van hun weekbladen reeds, om hun leden in deze zaken voor te lichten. Deze voorlichting kan grondiger, veelzijdiger en systematischer gebeuren, indien ze op de vak- en ambachtsscholen geschiedt, die voor een groot deel der opgroeiende arbeidersjeugd het enige onderwijs geven, dat ze na de lagere school genieten. Dan profiteren daarvan bredere groepen dan wanneer die voorlichting aan het inzicht en het initiatief van enkele verstandige bestuurders van

vakbonden overgelaten wordt. Ik ben ook overtuigd, dat zulk een goed onderwezen, van economische en sociaal-geografische problemen op de hoogte zijnde arbeidersklasse redelijker en minder voor wilde eisen en leuzen vatbaar is dan een onontwikkelde massa. In dit opzicht kunnen de toestanden in Spanje tot lering strekken.

Tot nu toe is er, voor zover mij bekend is, nog te weinig op geweest, dat de aardrijkskunde ook bij die takken van voortgezet onderwijs een plaats verdient, waar ze deze tot nu toe niet heeft gehad, in de eerste plaats het vak- en ambachtsonderwijs. Daarom zij het mij vergund daarop de aandacht te vestigen.¹⁾

Is sociaal-geografisch onderwijs voor de arbeidersklasse noodzakelijk, voor de andere klassen der bevolking is het dat nog meer. In de eerste plaats om bevrediging van de zuiver theoretische belangstelling in andere volken, ter oriëntatie in de tegenwoordige wereld. Alleen deze belangstelling al is voldoende reden haar een ruime plaats in het onderwijs te geven. In dit opzicht is de aardrijkskunde de tweelingzuster van de geschiedenis, zij het dan, dat de historie als wetenschap ouder is, meer traditie heeft en hoger in aanzien staat dan de geografie. De geschiedenis, in elk geval zoals ze op de Middelbare Scholen onderwezen wordt, beperkt zich echter na de Oudheid in hoofdzaak tot de West-Europese cultuurkring. Dit ligt voor de hand, omdat de grote geestelijke bewegingen, die zich in Nederland voltrokken hebben, onderdelen zijn van de stromingen en gebeurtenissen in deze beschavingsgemeenschap. Met de volken buiten deze gemeenschap houdt de geschiedenis zich weinig bezig en met de halfcultuurvolken en natuurlvolken zo goed als in het geheel niet. Toch is de kennis van deze laatste volken voor den modernen mens evenzeer noodzakelijk als de studie van Perzen, Grieken en Romeinen. Volgens veler opvatting wordt bovendien aan de staatkunde en de oorlogen van de Grieken meer aandacht besteed dan deze verdienen. Hun „Kleinstateerei” was weinig verheffend, in politiek opzicht heeft de mensheid weinig van hen te leren. Hun cultuurontwikkeling, hun weten-

¹⁾ Na het schrijven van dit artikel lees ik in de dagbladen, dat de minister het plan heeft, de driejarige ambachtsscholen om te zetten in tweejarige. De invoering van de sociale aardrijkskunde op het leerplan dier scholen zal daardoor buitengewoon veel moeilijker worden; deze verandering betreuren wij, óók om deze reden, ten zeerste.

schap en vooral hun kunst is het, die hen voor altijd een plaats onder de leermeesters der mensheid gegeven heeft. Aan de klassieke oudheid gaat echter een goed stuk beschavingsgeschiedenis vooraf. Het lijkt voor onze leerlingen, of Grieken en Romeinen uit zichzelf de toppen der cultuur hebben bereikt en nooit op de schouders van voorgangers gestaan hebben. Op de cultuurontwikkeling in de tienduizenden jaren, die aan de Grieken voorafgingen, wordt licht geworpen door de ethnologie, de studie van de natuur en de halfcultuurvolken. Welk een openbaring is het voor onze leerlingen, welk een heel andere kijk krijgen ze op menselijke voorstellingen en gevoelens indien wij b.v. het animisme behandelen en zij kennis maken met de begrippen der primitieven over zielen en demonen, het hiernamaals; toverij, amuletten, talismannen en fetisjisme; en met de survivals in onze en vooral in de Middeleeuwse maatschappij met haar geloof aan toverij en haar heksenvervolgingen. Er is wel eens betwijfeld, of deze volkenkundige onderwerpen tot de leerstof voor de Middellandse School behoorden en of ze binnen het begrip der leerlingen zouden liggen. De heer H. Th. Fischer, tegenwoordig hoogleraar te Utrecht, heeft in 1929 reeds een krachtig woord gesproken ter rechtvaardiging van dit onderwijs, dat vooral door de oudere leerlingen met onverdeelde aandacht gevolgd wordt en dat voor een goed begrip van het geestelijk leven der vele natuur en halfcultuurvolken onontbeerlijk is. Het is daarom niet te begrijpen, dat de Gymnasia afwijzend staan tegenover het verzoek om het geografisch, en dan speciaal het volkenkundig onderwijs in de hoogste klassen der gymnasia met deze leerstof aan te vullen, die tot de humaniora behoort als geen ander vak. Het kan niet anders, dan dat de meerderheid der adviserende en beslissende instanties geen begrip heeft van de ethnologie, de vergelijkende volkenkunde, die nog niet zo lang in Nederland gedoceerd is en die door het Academisch Statuut op zo gelukkige wijze in de studie der aardrijkskunde is ingeschakeld. De betekenis van dit onderwijs gaat ver uit boven dat in de geografie van het Middellandse-zeegebied. Dit laatste is niet zonder waarde, omdat de leerlingen begrip krijgen van het schouwtoneel, waar de gebeurtenissen der Oudheid zich afspeelden. Zonder iets te weten van de natuur van de landen om het oostelijke bekken der Middellandse Zee, de betekenis van het klimaat, o.a. in Noord-Afrika en Voor-Azië zullen vele zaken onbegrepen blijven. In zoverre

heeft de geografie een aanvullende betekenis; ze is de dienaar van de geschiedenis. Echter.... heeft de geografie voor het gymnasium een eigen betekenis, een doel in zichzelf, dat ver boven deze hulpwerkzaamheid uitgaat, omdat haar onderdeel, de ethnologie een eigen licht werpt op de geestelijke ontwikkeling der mensheid, ook van ons voorgeslacht, ook van Grieken en Romeinen. Voor het verstaan der menselijke samenleving is de kennis van de lagere stadiën der cultuurontwikkeling van niet minder belang dan kennis van de hoogste. „Jedes Sein wird nur durch sein Werden erkannt.“ Daarom is onderwijs in de volkenkunde in de hoogste klassen van het Gymnasium meer in overeenstemming met het karakter dezer instelling dan verschillende tegenstanders bevroeden. Wij kunnen volkomen treden in het verlangen het humanistisch karakter der Gymnasia te handhaven. Dit zal echter door de ethnologie eer versterkt dan verzwakt worden.

Afgezien van het feit, dat de studie der natuur en halfcultuurvolken beter inzicht geeft in de beschavingsgeschiedenis der mensheid, is zij ook van belang, omdat er nog steeds vele natuur en halfcultuurvolken zijn en daarom kennis van hen ook van grote praktische betekenis moet worden geacht. En is het onredelijk te verlangen, dat men in Nederland, tot welk rijk vijftig millioen Mohammedanen behoren, op de scholen over de Islam en de Mohammedaanse wereld ingelicht wordt? Ik acht mij er van ontslagen op het gewicht van volkenkundig onderwijs over Indië op de middelbare school en het gymnasium te wijzen. Dit is door Mr. Zeldenrust reeds op voor treffelijke wijze gedaan. Ik wil slechts op twee kleine feitjes wijzen, die karakteristiek zijn voor de verandering in de waardering van kennis der koloniën gedurende de laatste jaren. Het was omstreeks 1917, dat ik een cursus van de Amsterdamse Volksuniversiteit volgde van den heer D. Fock, oudminister van koloniën en later gouverneur-generaal van Indië. De heer Fock was een goed spreker, hij had zich uitstekend voorbereid, verlevendigde zijn voordrachten met persoonlijke ervaringen en wij luisterden naar hem.... met zijn twaalven, welk aantal later nog slonk. Zo groot was toen de belangstelling in Amsterdam voor Indië. Dat hier dringend verbetering nodig was, werd o. a. beseft door het Comité voor Indische Leergangen, dat in 1929 een commissie instelde onder voorzitterschap van den heer G. Bolkestein. Deze commissie wees er op, dat de grote betekenis van de Overzeese Gewesten

bij het onderwijs niet voldoende tot zijn recht komt en dat door uitbreiding en omzetting van uren, zowel op het Gymnasium als op de H. B. S. daarin verbetering gebracht dient te worden. En nu in Engeland.

Ook in dit land werd, niet minder dan hier, geklaagd over het ontbreken van belangstelling voor de Indische delen van het Rijk. In 1930 verscheen echter het rapport der Commissie-Simon over Brits-Indië, waarvan het eerste deel veel van een sociale geografie heeft. Dit werd door het grote publiek bij duizenden exemplaren gekocht. In Engeland is de belangstelling voor de overzeese gebiedsdelen blijkbaar bezig te ontwaken, eindelijk! Engeland heeft echter aan den lijve gevoeld, hoe zijn welvaart voor een deel bepaald wordt door zijn Indische onderdanen. Is het dan voor de Engelsen, vooral voor hen, die in Brits-Indië een betrekking gaan vervullen, niet van het grootste gewicht de maatschappelijke structuur, de godsdienstige tegenstellingen, het kastenwezen, de rechtsbegrippen in dit land te kennen? En wanneer dit zo is, moet dan het Engelse aardrijkskunde-onderwijs daaraan niet zijn aangepast? De school is er toch in de eerste plaats om voor te bereiden voor de maatschappij. Vooral in onze tijd, nu de volken meer dan ooit op elkaar zijn aangewezen en niettemin de onderlinge verhoudingen in vele opzichten toegespitst worden, is het onderwijs in deze materie van het hoogste belang, helaas waarschijnlijk van nog groter gewicht dan het onderwijs in het werk van de Volkenbond.

Wat ik hierboven van Engeland opmerkte, is voor Nederland niet minder gewenst. De tijd is al lang voorbij, dat als bestuurders naar Indië de minder knappe koppen gestuurd konden worden. Het is bijna zover als met Eritrea: daarheen werden vroeger de slechtste Italiaanse ambtenaren gezonden, voor straf, en daarheen gaat nu de élite. Of het in Indië reeds zo is, dat er de besten van onze afgestudeerden vereist worden, is moeilijk te beoordelen. Nu is het gymnasium de voorbereidende school voor vele van de geestelijke leiders van ons volk. Het krijgt een deel der intelligentste leerlingen, en behoort daarom ook zijn aandeel te leveren aan ons bestuurskader in Indië. In de toekomst zal dit kader voor steeds moeilijker problemen komen te staan, waarvoor de besten nauwelijks goed genoeg zullen blijken. Daarom is het te betreuren, dat het gymnasium, dat ook de mannen voor dit kader moet leveren, voor hun sociaal-geografische en volkenkundige opleiding niet beter is toegerust.

Men acht de kennis van het Middellandse zeegebied nuttig, omdat het tot beter begrip van de antieke wereld voert. Waarom weigert men dan de Aardrijkskunde voldoende plaats in de 5e en 6e klasse, om de leerlingen voor te bereiden op de geografische, economische, volkenkundige en politieke problemen in de tegenwoordige maatschappij. Landen als Canada, Mexico, Argentinië, China, Japan, Noord-Afrika, Australië, Voor-Indië, wat betekenen ze in het *geschiedenis*-onderwijs! En terecht, want wij hebben in de twintig eeuwen onzer geschiedenis met deze landen weinig te maken gehad. Invloed op onze maatschappij, op onze beschaving hebben ze niet uitgeoefend. Doch wat treden ze de laatste tijd op de voorgrond. Overal kraakt de wereld om ons heen; nieuwe landen vragen de aandacht, gaan een rol spelen, komen tot macht, worden een gevaar voor de oude rijken. Geen wonder, dat in de pers de laatste maanden gewezen werd op de wenselijkheid, op de school contemporaine geschiedenis te geven. Het besef, dat kennis van landen en volken van deze tijd noodzakelijk is, breekt op vele plaatsen door. Echter nog niet het begrip, dat deze taak voor de sociale en politieke geografie is weggelegd. Bij aardrijkskunde denken velen nog steeds aan het leren van eindeloze rijen namen. Ook bij onze autoriteiten is deze opvatting lang niet zeldzaam. En op grond van dit verkeerd begrip wordt aan de aardrijkskunde plaats in de hogere klassen van het gymnasium geweigerd. Toch geloven wij, dat ook hier een kentering is te bespeuren en een verbetering niet onmogelijk zal blijken. Gelukkig! Onze gymnasiasten worden voorbeeldig ingelicht over de moeilijkheden van het Romeinse Rijk met de opdringende, krachtige Germanen. Zijn ze even vertrouwd met de problemen van onze tijd? Wordt hun evengoed de bedreiging van West-Europa, van Nederland en Engeland, door Oost-Azië gedoceerd; het overnemen van de Westerse techniek en wetenschap door het Oosten, de machtsverschuivingen die daarvan het gevolg zijn? Ik vrees wel eens, dat ons Gymnasium klassieker wil zijn dan de klassieken zelve. Verdiepten Grieken en Romeinen zich ook zo in de studie van hun voorgeslacht? Of bestond er in hun tijd een levendige belangstelling voor alle volken rondom de Oude Wereldzee? Sommige historici nemen de taak, die de aardrijkskundigen niet toevertrouwd werd, over. Ik ken collega's in de geschiedenis, die over trusts, industrialisatie, rassenvraagstukken spreken. We zijn er hun erkentelijk

voor, dat zij het belang dezer vraagstukken inzien, maar toch achten wij deze annexaties ongewenst. We zien ook den historicus Dr. Jan Romein over „Grondstoffen en Politiek” schrijven. Hij wijst op de rol, die katoen en petroleum, rubber en staal in de wereld spelen, welk een geweldige invloed ze op de politiek uitoefenen, welk belang ze dus voor ieder mens hebben. Zei Curzon niet, dat de Wereldoorlog gewonnen was op stromen van olie? Inderdaad is het baar materialistisch, een botsing van krachten, die voor fijnere geesten weinig verheffend is. But such is life.... en de school prepareert voor het leven. Daarom moeten deze economisch en sociaal-geografische problemen op de school behandeld worden en dan niet door historici maar door geografen.

Lloyd George is tijdens de vredesonderhandelingen in 1919 de risée geweest van vele bladen om zijn schrikbarend tekort aan geografische kennis. 't Is waar, dat hij zijn opleiding niet op een gymnasium had genoten. Maar zijn onze diplomaten beter onderlegd? Een goede sociaal-geografische en volkenkundige voorbereiding is echter niet alleen gewenst voor a.s. diplomaten, consuls en Indische ambtenaren; er zijn veel breder groepen, die daarvan profiteren. Vele juristen gaan later niet in de advocatuur, maar zoeken een werkkring als secretaris van handelslichamen, verenigingen of maatschappijen, waarin sociaal-geografische kennis van groot nut zou zijn. Hetzelfde geldt voor hen, die economie, sociologie of theologie gaan studeren. Voor al deze categorieën is de waarde van een flinke hoeveelheid goed geordende kennis van sociale verhoudingen, van godsdiensten, van productie-landen, van industrialisatie, van de strijd om grondstoffen, niet gering. Daarbij sluit het onderwijs in de volkenkunde harmonisch aan: primitieve godsdiensten, lagere maatschappijvormen, arbeidsverdeling der sexen, de slavernij in Afrika, het stenen tijdperk der Australiërs, om slechts enkele onderwerpen te noemen. Op zulk een fundament van methodisch aangebrachte kennis kan de universiteit vruchtbaar verder bouwen. De taak van middelbare school en gymnasium is zeker in de eerste plaats het aanbrenge van veel concrete kennis en inzicht, voor zover dit mogelijk is in verband met de leeftijd der leerlingen. Aanbrengen van dieper inzicht in de maatschappelijke verhoudingen is voor de Universiteit weggelegd, die dan op het werk der Middelbare school kan steunen.

Om de grote waarde van een goede geografische voor-

bereiding voor brede groepen van studerenden is de conclusie van de „Leerplancommissie voor het Onderwijs in de Aardrijkskunde” die voor het gymnasium een urentabel van zes maal twee vraagt, volkomen gerechtvaardigd. Het ene uur wis- en natuurkundige aardrijkskunde in de 5e klasse betekent niets voor de door ons gevraagde sociaal-geografische scholing.

Wij achten het door sommigen geopperde denkbeeld, om het aantal aardrijkskunde-uren in de lagere klassen uit te breiden onjuist. In de eerste plaats hierom:

De collega's van de exacte vakken wijzen herhaaldelijk op de waarde van een regelmatige, methodische, jarenlange scholing van het denken der leerlingen door de wis- en natuurkundige vakken. Is echter alleen een regelmatige training nodig voor de wiskundige vakken, niet voor de sociale? Zijn sociale problemen zoveel minder samengesteld, zoveel gemakkelijker op te lossen, dat het werken hiermee zonder schade enige jaren achtereen onderbroken mag worden. Ik geloof eerder het omgekeerde. Belangstelling voor sociale problemen, als emigratie en immigratie, groot- en kleingrondbezit, de verplaatsing der textielindustrie van het Westen naar het Oosten, de daaruit voortvloeiende loonsverlagingen, de arbeidsconflicten, de werkloosheid, beschermingsmaatregelen en contingenteringen, zulke vraagstukken spreken meer tot de oudere leerlingen, de gevolgen leven meer voor hen, ze voelen de betekenis veel meer aan, het is geen lesje meer, niet meer een paar feiten, die ze gemakkelijk uit het hoofd kunnen leren en weer vergeten, maar het verheldert hun blik op de maatschappij; het is een element van hun kijk op de wereld. En daarom moeten de sociale vakken in de hogere klassen onderwezen worden: dan pas gaan ze leven in hun wijde vertakking. Men kan natuurlijk van mening zijn: jawel, dat is alles zeer nuttige kennis, maar die doet men later in het volle leven wel op. Tegen deze opvatting moeten wij krachtig stelling nemen. Als men meent, dat het volle leven de leerschool der mensheid behoort te zijn, kan men sommige vakken wel geheel overboord zetten, vooral de sociale. Wij zouden dan de prachtige toestand krijgen, dat de wiskundige en natuurwetenschappelijke vakken een prima opleiding geven voor de leiders in het productieproces, en dat degenen, die maatschappelijke problemen op te lossen krijgen, volkomen onvoorbereid, als volslagen dilettanten, voor hun taak zouden komen te staan. De school dient juist, om de leerlingen goed

voorbereid in het praktische leven te zetten, op de hoogte van vele moeilijkheden die hen wachten, waarvoor niet zomaar met behulp van krant en radio een oplossing gevonden kan worden. Anders volgen blunders en tegenslagen, die waar-schijnlijk vermeden kunnen worden. In deze voorbereiding komt de sociale geografie een plaats toe, die haar tot nu toe ten onrechte is onthouden.

Een ander argument heeft de heer L. Cohen in het „Tijdschrift voor het Onderwijs in de Aardrijkskunde” besproken. Hij wijst er op, dat A-candidaten geen medicijnen of scheikunde, B-candidaten geen Frans of Geschiedenis mogen gaan studeren, ofschoon zij in de vijfde en zesde klasse samen 5 uren in het laatste vak krijgen. Daarentegen wordt hun wel de bevoegdheid toegekend Aardrijkskunde te gaan studeren, die in de vijfde klasse één uur en in de zesde klasse in het geheel niet onderwezen wordt. Ook wie biologie wil studeren, krijgt in de vijfde en zesde klasse een flink aantal uren (5) in natuurlijke historie en moet er eindexamen in afleggen. Voor deze vakken acht men blijkbaar een solide grondslag, niet het minst in de hogere klassen gelegd, als voorbereiding voor de universitaire studie onontbeerlijk. Maar voor Aardrijkskunde geldt blijkbaar deze overweging niet. Voor dit vak is geen eindexamen en geen onderwijs in de hoogste klasse nodig. De geringschatting voor dit vak blijkt wel bijzonder kras uit de regeling der B-afdeling, die de natuurwetenschappen een groter plaats inruimde. Hier worden aan de aanstaande medici, biologen, etc. in de hoogste klasse drie uren geschiedenis onderwezen en geen enkel uur aardrijkskunde. Het is nog de vraag of deze B-leerlingen aan drie uren sociale aardrijkskunde en volkenkunde in de hoogste klasse en voor hun vorming en voor de praktijk van het leven niet meer gehad zouden hebben dan aan drie uren geschiedenis. Maar al deze uren voor het éne vak te bestemmen en geen enkel voor het ander, is in het geheel geen vraag. Voor iedere onbevooroordeelde is het duidelijk, dat verbetering der gymnasiale opleiding door uitbreiding der sociale geografie en volkenkunde tot de hoogste klassen, dringend gewenst is. Wij achten de conclusie van de „Leerplancommissie voor het Onderwijs in de Aardrijkskunde”, die voor het gymnasium een urentabel van zes maal twee vraagt, volkomen gerechtvaardigd. Het ene uur wis- en natuurkundige aardrijkskunde in de vijfde klasse, dat reeds volkomen ontoereikend is om deze

beide takken der Aardrijkskunde tot haar recht te doen komen, betekent natuurlijk voor de door ons gevraagde sociaal-geografische en volkenkundige scholing niets.

Wij stellen ook hierom op aardrijkskunde in de hoogste klassen prijs, wijl het elimineren van dit vak in de hoogste klasse en bij het eindexamen de aardrijkskunde uit de belangstelling der leerlingen zo al niet doet verdwijnen, dan toch naar het tweede plan doet verhuizen, juist op het ogenblik dat zij moeten beslissen, in welk vak zij hun studie zullen voortzetten. Indien goed aardrijkskunde-onderwijs door uitstekende docenten een eis van deze tijd genoemd mag worden, dan moet dit vak voor hen, die op het punt staan aan de Universiteit te gaan studeren, niet officieel tot de minderwaardige gestempeld worden.

Vòòr het tegenwoordig geldend Academisch Statuut in 1921 werd ingevoerd, was de studie voor de Aardrijkskunde reeds enige tijd zodanig georganiseerd, dat ze voor de opleiding in geen enkel ander vak behoefde onder te doen, integendeel: voor verscheidene een voorbeeld kon zijn. Zo heeft de nieuwe tijd, die naar meer en betere aardrijkskunde vraagt, ook de opleiding geschapen, die de mensen voortbrengt, welke die betere aardrijkskunde kunnen geven. Het Hoger Onderwijs heeft zijn plicht ten opzichte van de Aardrijkskunde verstaan. Zal het Gymnasium dit ook doen?

Van het onderwijs op de H. B. S. wil ik niet veel zeggen. De aardrijkskunde neemt op de H. B. S. A een behoorlijke plaats in. Op de H. B. S. B zagen wij echter gaarne een uitbreiding in de hogere klassen. Reeds in gewone omstandigheden is oriëntatie omtrent de buitenwereld noodzakelijk; naarmate echter de concurrentie voor andere landen zich heviger doet gevoelen en de kansen dus kleiner worden, is kennis en bestudering van alle mogelijkheden der buitenlandse markt te meer gewenst. Betekent dit, dat de middelbare school hierin leiding zou kunnen geven? Neen, dat ligt buiten haar vermogen en buiten haar bedoeling. Maar wel kan de Middelbare School haar leerlingen economisch de ogen openen voor het gewicht van koloniën en buitenland. Wij wensen allerm minst van de Middelbare School een beroepskweekschool te maken, maar wij kunnen de geest openen voor het gewicht der economische verschijnselen. Wij rusten uit met kennis van producten, verkeerswegen, afzetgebieden, economische toestanden, en wat misschien nog belangrijker is: van mensen,

zeden, gewoonten. Dat alles zal degenen, die er op uit trekken: handelaars, technici, ingenieurs, van dienst zijn. De leraren in de Aardrijkskunde prepareren voor de strijd; de strijd zelve voeren zij niet en kunnen er dus geen leiding in geven. Maar de Middelbare School geeft geestelijke training; wij zaaien niet, doch wij ploegen. In dit opzicht hebben de Duitsers in de vooroorlogse jaren ons misschien, en de Engelsen zeker, de loef afgestoken. Toen 1870 nog niet lang achter de rug was, zei men, dat de Duitse schoolmeester de oorlog van '70 had gewonnen. Met meer recht zou men mogen beweren, dat de Duitse schoolmeester een groot deel van de wereldmarkt voor Duitsland had gewonnen en dat op de vlijt en de kennis van den Duitser zijn succes in de wereld berustte, wat trouwens in verschillende rapporten over het terugdringen van de Engelse handel door de Engelsen zelve is toegegeven. Dat tekort aan kennis werd door hen zozeer beseft, dat nog in de oorlogsjaren leerplicht in Engeland werd ingevoerd. De opvoeding en het onderwijs vormen in de eerste plaats een geestelijke voorbereiding voor de strijd om het bestaan. Het kapitaal, daarin belegd, brengt op de duur zeker zijn rente op, vooral voor een klein, dicht bevolkt land als het onze, dat steeds op een intensief verkeer met het buitenland aangewezen zal zijn. Dat echter in die voorbereiding de sociale geografie een belangrijke taak heeft te vervullen, wordt helaas nog door te weinig autoriteiten beseft.

HET ONDERWIJS IN DE NATUURKUNDIGE AARDRIJKSKUNDE OP DE H. B. S. B (5^eJ.C.)

DOOR

J. P. BAKKER.

Er is in de laatste dertig jaar veel veranderd in de aardrijkskunde; dit geldt niet alleen voor de verschillende onderdelen der sociale geografie, doch tevens, en zeker niet in mindere mate, voor de physische aardrijkskunde. Naast de geophysica s.s., de meteorologie, de klimatologie en de oceanografie heeft de geomorfologie zijn intree in de rij der physisch-geografische wetenschappen gedaan. Mede doordat de meeste geologen aanvankelijk nog al skeptisch tegenover deze jonge wetenschap

stonden, werd de geomorfologie in den beginne vrijwel uitsluitend door geografen beoefend. Deze toestand behoort op het ogenblik nagenoeg tot het verleden; zowel geologen als geomorfologen hebben ingezien, dat de twee wetenschappen elkander op vele punten kunnen aanvullen, zonder dat de haar eigene probleemstelling verloren behoeft te gaan. In het bijzonder in de morfotektoniek kunnen beide wetenschappen, gesteund door geophysische hulpmiddelen, eendrachtig samenwerken om een inzicht te krijgen in het bewegingsrhytme dat bepaalde gebieden, hetzij gebergten, hetzij bekkenlandschappen, in jongeren tijd hebben doorgemaakt. Uitgaande van de overtuiging, dat de leerstof voor de natuurwetenschappen op de middelbare school min of meer een afspiegeling moet zijn van wat er in de zuivere wetenschap omgaat, althans daarbij niet al te ver achter mag staan, dient er in de vierde klas van de H. B. S. B. die voorzover het de aardrijkskunde betreft, geheel aan de natuurkundige is gewijd, een en ander besproken te worden uit de geophysica, de geologie, de geomorfologie, de oceanografie, de meteorologie en de klimatologie. Terecht wijst Dr. Fahrenfort er op¹⁾, dat al eist het programma een bijzondere aandacht voor de hydrosfeer en de atmosfeer, dit geenszins insluit, dat de lithosfeer moet worden verwaarloosd. Is dus enerzijds een enigermate evenredige verdeling der physisch-geografische vakken in het vierde leerjaar gewenst, anderzijds moet de docent zich beperkingen opleggen, daar de beschikbare tijd (1 uur p. week) voor deze groep van vakken wel zeer schaarsch is toegemeten. Het wordt hier dus aan de docent overgelaten een keuze te doen uit de veelheid van onderwerpen. Ik acht het echter absoluut onjuist, dat deze keuze soms leidt tot algehele verwaarlozing van een of meer hoofdonderdelen.

Gelukkig staat tegenover het nadeel van de beperkte tijd in de 4de klas, het voordeel, dat men in de drie laagste klassen veel voorbereidend werk kan doen. Zonder tekort te doen aan de eenheid van de te behandelen leerstof, dus zonder in een overdreven behandeling van buitennissige onderwerpen te vervallen, heeft de docent bij de bespreking van Europa in

¹⁾ Dr. J. J. Fahrenfort: „De waarde van het aardrijkskundig onderwijs voor jonge mensen”, blz. 218—219, — Verslag van de eerste nederlandse Geografendag, Tijdschrift Onderwijs Aardrijkskunde, 1935, blz. 169—224.

de eerste, de overige werelddelen in de tweede en van Nederland en Indië in de derde klas telkenmale ongezoekt de gelegenheid om verschillende opvattingen en begrippen uit de natuurkundige aardrijkskunde naar voren te brengen¹⁾. Wanneer dit stelselmatig geschiedt, kan de docent, wanneer de leerlingen in de 4de klas zijn aangeland, reeds bouwen op een vrij vasten bodem van fysisch-geografische kennis. Hij kan dan over de bekende feiten wat meer heenlopen, om de volle tijd te besteden aan onderwerpen, die nog in het geheel niet, of slechts zeer onvolledig aan de orde kwamen.

In de eerste klas is vanzelfsprekend de allergrootste eenvoud gewenst. Bij leerlingen, die pas van de lagere school afkwamen, loopt men gauw de kans te hoog te grijpen. Doch met inachtneming der gewenste eenvoud, kan men toch reeds beginnen met verschillende punten aan te roeren. Als stelregel nemen men steeds aan, dat de eenvoud in de voorstelling der feiten zo min mogelijk de juistheid van het begrip mag schaden. Bij jonge leerlingen komt men er gauw toe, de leerstof door plastische voorstellingen te verduidelijken. Om de stof te doen leven kan men dgl. beelden en gelijkenissen niet ontberen. Bij het gebruik ervan moet men echter zowel zich zelf, als de leerlingen scherp controleren, opdat het aangewende beeld geen scheve voorstelling van zaken in het leven roepe. Juist scheve voorstellingen en verwrongen begrippen blijken in het geheugen van kinderen (en volwassenen!) een zeer taai leven te bezitten. Ieder docent met enige ervaring en zelfkritiek weet daarvan te getuigen. Dat men in de lagere klassen, bij gebrek aan fysische kennis bij de leerlingen dikwijls onvolledig moet blijven, is een vanzelfsprekende omstandigheid. Onvolledigheid behoeft echter nog geen onjuistheid te zijn; zonder steeds de achtergrond geheel te belichten, kan men zelfs bij zeer jonge leerlingen een belangstelling voor bepaalde feiten

¹⁾ Dit kan geschieden zonder achteruitstelling van de sociaalgeografische zijde van ons vak en zonder dat men in tijdnood behoeft te geraken. Er kan, dunkt me, veel tijd gewonnen worden voor betere dingen door het veelal zinloze tekenen van kaartjes achterwege te laten. Van het blauw kleuren van zeeën is nog nooit iemand wijzer geworden. Een beperkt aantal namen van plaatsen etc. kan ook nog wel op andere manier geleerd worden. Een verstandig gebruik van werkboeken kan hier veel nut hebben. Welke waarde het doelmatig gebruik van de atlas kan hebben, toont ons de Heer M. Wiegersma in z'n vrijwel gelijknamig artikel (Tijdschr. Ond. Aardr., 1933, blz. 49—58), al zullen vele collega's het natuurlijk weer anders doen.

oproepen, die hun later het begrijpen gemakkelijker zal maken.

Moge er nu enige aanduidingen volgen uit m'n eigen werkwijze:

In de eerste klas houd ik de behandeling van het klimaat zeer eenvoudig. Van het mediterrane klimaat moeten alleen de hoofdkenmerken onthouden worden, daar eerst een jaar later, bij de bespreking van Noord-Afrika, de feiten in hun onderlingen samenhang nader belicht kunnen worden. Bij de behandeling van de invloed van een gebergte op een klimaat of bij verschillen tussen land- en zeeklimaat kan reeds begonnen worden iets te verklaren: o. a. door op de invloed der bewolking op de temperatuur te wijzen. Men kan daar aansluiten bij hetgeen ieder kind uit eigen ervaring weet, n.l. dat 's winters vorstperioden slechts bij helder weer (oosten wind) bestendig blijven, terwijl 's zomers de temperatuur bij bewolkte weersgesteldheid overdag nooit zo hoog pleegt te worden als bij helderen hemel het geval is. Terloops kan men wijzen op enkele soorten wolken.

In de tweede klas staat de docent voor de niet geringe taak om de klimaten der verschillende werelddelen te moeten bespreken op een tijdstip, dat de leerlingen nog niets van natuurkunde gehad hebben. Vroeger kregen we reeds op de lagere school een en ander van kwikbarometers, thermometers, luchtpomp, brandspuit etc. Als men nu daarnaar informeert bij de H. B. S.-ers of gymnasiasten uit de lagere klassen, dan bemerkt men dat 90% daarvan nog nooit iets gehoord heeft. Wil men dus de behandeling van het klimaat niet volkomen in de lucht laten zweven, dan is men verplicht iets te vertellen van thermometers, kwikbarometers, aneroiden etc., terwijl men tevens de betreffende toestellen moet demonstrenen. De tijd laat niet toe, daar erg diep op in te gaan; in formules behoeft men natuurlijk ook niet te vervallen, doch men moet niet over de wet van Buys Ballot, over luchtdruk, windrichting etc. spreken, zonder de leerlingen althans enig houvast te geven. Zelfs al heeft men iets van de werking van genoemde instrumenten gedemonstreerd, dan nog blijven er genoeg moeilijkheden voor de leerlingen (en de docent?) over. Tegenover de zeer talrijke moeilijkheden biedt de huidige methode van het aardrijkskundig onderwijs op de middelbare scholen het niet te onderschatten voordeel, dat bij de bespreking der verschillende continenten en hun onderdelen telkens weer dezelfde kwesties terugkeren, zodat de leerlingen, ook de zwakkeren

onder hen, tenslotte met de lang niet gemakkelijke materie vertrouwd raken. Door vragen te stellen¹⁾, waarop slechts een kort en concreet antwoord mogelijk is, kan men de leerlingen over vele moeilijkheden heen helpen, terwijl de docent tevens de gelegenheid heeft te controleren of ook de finesses, voor zover als mogelijk, begrepen zijn en de leerling in staat is zijn kennis ook op andere gebieden toe te passen. Men stelle de vragen echter zo, dat de leerling niet op een dwaalspoor geleid wordt. (Onlangs kreeg ik een overigens heel aardig atlaswerkboekje ter beoordeling, waar enkele vragen zo gesteld waren, dat bij het antwoord het accent kennelijk op de verkeerde plaats moest vallen.) De mij bekende leerboeken, waarin de werelddelen behandeld worden, geven meestal overzichtelijke kaartjes, waarin windrichting, regenval etc. op duidelijke wijze is weergegeven. Deze zijn gemakkelijk na te schetsen en er is een uitstekende controle om te zien of de tekst over het klimaat niet alleen uit het hoofd geleerd, maar ook begrepen is, door bij een proefwerk het geschrevene door een schetskaartje te laten verduidelijken.

In de derde klas komen nog het klimaat van Nederland en dat van Indië ter sprake, terwijl tenslotte in de 4de klas de kroon op het werk gezet kan worden. Doch de natuurkundige aardrijkskunde in de lagere klassen beperkt zich geenszins uitsluitend tot klimaatsvraagstukken; ook op velerlei ander terrein kan voorbereidend werk voor de 4de klas gedaan worden. Bij Europa kan men reeds iets vertellen van enkele kustvormen en waarom zou bij Oceanie (2de klas) de koraalvorming niet even goed besproken kunnen worden als in de 4de klas. Eveneens kan men reeds in de eerste klas wijzen op de diepe bekkens in de Middellandsche Zee, die door verzakking van den bodem zijn ontstaan, om dan bij b.v. Australië (2de klas) over transgressie en ingressiezeëën te gaan spreken en dat in de derde klas bij Indië (Soendaplat enz.) nog uit te breiden.

Bij de behandeling van den bodem van Nederland kan men reeds aardig wat geologische begrippen invoeren, terwijl bij Indië vulkanen, gebergtevorming en aardbevingen ter

¹⁾ Zeer goede voorbeelden hiervan geeft de heer H. L. van Harreveld in z'n „vragen over natuurkundige aardrijkskunde” (Tijdschrift voor het onderwijs in de aardrijkskunde 1936, aflevering 5, blz. 113—118). Een deel dezer vragen zijn ook in de tweede klas van de H. B. S. te gebruiken.

sprake moeten komen. Hoe boeiend en interessant zijn deze en talloze andere onderwerpen niet te maken. De meeste leerboeken houden met deze mogelijkheden, die desgewenst nog door enkele aantekeningen kunnen worden uitgebreid, voldoende rekening. Men late deze zo waardevolle propaedeutische tot de natuurkundige aardrijkskunde vooral niet verschrompelen tot een uit het hoofd leren van enkele definities of zinsneden, die voor de leerlingen hun realiteit, en van natuurwetenschappelijk standpunt bezien, hun vasten ondergrond missen. Terecht zegt hier Dr. Fahrenfort in z'n reeds genoemde rede: „De physische geografie geeft aanleiding tot vragen, voor welke beantwoording goed nadenken vereist wordt. Ze staat hierin niet achter bij de natuurkunde” (blz. 218—219). Ook in de lagere klassen kan het natuurkundig gedeelte der aardrijkskunde een toetssteen zijn op de verstandelijke vermogens der leerlingen.

Wanneer de 4de klas van de H. B. S. B bereikt is, kan dus de kennis der leerlingen, wat betreft sommige onderdelen der physische geografie, reeds vrij groot zijn. Daarin schuilt het gevaar, zoals terecht in de inleiding van een veel gebruikt leerboek gezegd wordt, dat de belangstelling zou kunnen afnemen, doordat de docent noodzakelijkerwijze nogal eens in herhaling moet treden. Behalve door de persoonlijke eigenschappen van de docent, kan op verschillende manieren aan dit bezwaar tegemoet gekomen worden. In genoemd leerboek meent men deze moeilijkheid o. a. te hebben opgelost door het inlassen van interessante citaten. Tevens kan een groot aantal nieuwe, dus voor de leerling onbekende, illustraties (of lichtbeelden) steeds weer opnieuw de belangstelling prikkelen. Bij dit laatste denk ik vooral aan die soort onderwerpen, waarvan de meeste nederlandse leerlingen uit de aard der zaak weinig gezien hebben of in hun verder leven ooit te zien zullen krijgen, zoals gebergtevorming, vulkanisme, aardbevingen e. d. De voornaamste prikkel tot vernieuwde aandacht voor de phys. aardrijkskunde in het vierde leerjaar moet echter liggen in het hogere niveau, waarop het onderwijs daar gegeven wordt, in vergelijking tot de reeds bekende leerstof. Niet alleen moet men hier de vroeger reeds occasioneel behandelde onderwerpen nu meer systematisch bespreken, doch tevens dient, waar mogelijk, dieper op de theoretische achtergrond der dingen ingegaan te worden. Een nauwe aansluiting bij de natuurkundige kennis der leerlingen schijnt me hier gewenst

te zijn¹⁾). Men moet er vooral voor waken, dat definities en begrippen, die in de natuurkundeles op exacte wijze geleerd zijn, bij de behandeling van physisch-geografische onderwerpen zouden kunnen verwateren. Evenals de meer physisch-geografisch georiënteerde docent de plicht heeft, zich ook tenvolle in de sociaalgeografische kant van z'n leerstof in te werken, heeft omgekeerd de leraar, wiens wetenschappelijke belangstelling meer naar de sociale aardrijkskunde uitgaat, de taak zijn lessen in de natuurkundige aardrijkskunde een behoorlijk exacte grondslag te geven. Men kan de goede naam van de aardrijkskunde geen groter afbreuk doen, dan door juist aan deze exacte basis der phys. geografie te gaan tornen. Zowel bij universitaire als bij middelbare schoolleerboeken neemt men wel eens het standpunt in, dat de aandacht meer op het geografische dan op het physische gedeelte van het vak moet worden gericht. Het moge tot betrekkelijke hoogte juist zijn, dat men de aardrijkskundige zijde niet mag verwaarlozen, door er al te veel natuurkunde van te maken; anderzijds moet er echter opgewezen worden, dat het geografische element nooit goed tot zijn recht kan komen, wanneer er aan de exacte verklaring van een verschijnsel al te veel hapert. In een vroeger *verschenen artikel*, getiteld „Zelfcritiek. Voorstellen”²⁾ citeert de heer van Harreveld een uitspraak van den heer Schuiling uit 1900, waarin gezegd wordt, dat de Nat. Aardr. in Nederland te veel natuurkunde en te weinig aardrijkskunde is. Hij sluit zich bij deze uitspraak aan en verwondert er zich over, dat er een leerboek bestaat, waarin zelfs de werking van barometer en thermometer verklaard wordt. Terzelfder plaatse waarschuwt de heer v. H. tegen de vermeerdering van schijnkennis, om iets verder de mening uit te spreken dat we niet buiten de elementaire begrippen uit de meteorologie kunnen. Tenslotte is hij nog de overtuiging toegedaan, dat het niet de taak van het onderwijs in de Nat. Aardr. is om b.v. de meteorologie zèlf te bespreken, maar dat de docent zich in hoofdzaak moet beperken tot b.v. de invloed van de atmosfeer op het voorkomen van het land en het be-

¹⁾ Men leze hierover de belangwekkende beschouwingen van den heer M. Wiegersma, die ik in vele opzichten kan onderschrijven („Nieuwe leerboeken voor natuurkundige aardrijkskunde”, Tijdschr. Onderwijs Aardrijkskunde 1933, blz. 121—122).

²⁾ Tijdschr. Ond. Aardr. 1931, blz. 49—59 (in 't bijzonder blz. 52—53).

drijf der mensen. Als de heer v. Harreveld, inzake deze kwesties, nog op hetzelfde standpunt staat als in 1931, zal hij waarschijnlijk mijn methode om in de 2de klas de barometer en de thermometer te behandelen, verwerpelijk vinden. Wij streven echter beiden naar hetzelfde doel n.l.: „kweek geen schijnkennis”. Schijnkennis kweekt men echter in hoge mate aan, als men in de 2de klas over depressies, Buys Ballot e. d. spreekt, zonder dat de leerling ook maar het geringste inzicht in de betrokken onderdelen der natuurkunde heeft. Schijnkennis kweekt men eveneens weer aan, door in de 4de klas de natuurkundige aardrijkskunde los van de physica en andere hulpwetenschappen te laten gedijen.

Waarom zou men bij de behandeling van de straling van aarde en zon niet aansluiten bij de reeds aan de leerlingen bekende stralingswetten; waarom zou men de kennis hiervan zelfs niet wat uitbreiden? Als men over relatieve en absolute vochtigheid spreekt, waarom dan de natuurkunde er niet bijgehaald? Hoe kan men temperatuur en agregatietoestand van de aardkern bespreken, zonder een beroep te doen op de kennis der leerlingen omtrent de kritische temperatuur enz. enz.! Men vervalle toch vooral niet in het aardige natuurkundig aardrijkskundig verhaaltje, maar... zonder exacte inhoud!

Terecht wijst de heer van Harreveld er op, dat ook aan de kennis van de docent, omtrent de hulpwetenschappen, een einde komt. Zo stelt hij de vraag: Wie durft het aan, de colloïdchemie te behandelen omdat het voor het begrijpen der verweringsverschijnselen nodig is? Inderdaad ligt hier een grote moeilijkheid voor wetenschappen als de natuurkundige aardrijkskunde. Niet alleen, dat de onderdelen van het vak zelf al reeds heel ver uit elkaar liggen¹⁾, maar bovendien wordt bij de steeds grotere diepgang der speciale

¹⁾ In zijn redevoering op de vergadering van de Leerplancommissie te Utrecht in het jaar 1930, getiteld „De betekenis der geografische vakken als wetenschappen”, zei Prof. Steinmetz zeer terecht: „De fysieke geografie”, maar splitste zich al heel spoedig in verscheidene takken, wier beoefenaars in waarheid niet meer van elkanders werk op de hoogte zijn, noch er kennis van nemen, laat staan op elkanders gebied onderzoekingen doen. Dit zijn feiten die we erkennen „moeten.” (Tijdschr. Ond. Aandr. 1930, blz. 170). In denzelfden zin liet zich Prof. Oestreich en ook weer Prof. Steinmetz op den eersten Geografendag uit (zie de reeds genoemde verslagen).

onderzoekingen een steeds grotere kennis van bepaalde onderdelen der hulpwetenschappen geëischt! Wie overziet dit nog? Niemand! Het proces van de specialisering der wetenschap gaat steeds voort, en dit brengt mee, dat niet alleen de leek totaal vervreemd is van de wetenschap, maar ook de docenten aan dit vervreemdingsproces ten offer vallen. Om hieraan, voorzover het de physische geografie betreft, enigszins te ontkomen, is het zeker wel geweest, dat de inspecteur van het M. O., de heer Bolkestein herhaaldelijk de wens uitsprak dat ook dit onderdeel der aardrijkskunde z'n ervaren beoefenaars onder de docenten zou mogen vinden.

Ook in andere wetenschappen schijnt de leerstof van de middelbare school zich soms van de zuivere wetenschap te vervreemden. Zo wijst Prof. Baas Becking er in het biologienummer van „Paedagogische Studiën” op¹⁾, dat het biologische onderwijs op de middelbare school op sommige punten dertig jaar ten achter is. Hij wijst daar tevens bij herhaling op het feit, dat de maatschappelijke betekenis van verschillende biologische vraagstukken meer naar voren moet worden gebracht.

We kunnen ons hier onmiddellijk afvragen, hoe staat het in dit opzicht met de natuurkundige aardrijkskunde? Wat het laatste punt betreft, geloof ik, dat men nu niet bepaald bevreesd behoeft te zijn, dat de aardrijkskunde in Nederland op het ogenblik te weinig maatschappelijk is.

Ook in verband met de natuurkundige aardrijkskunde (klimaat, bodem, etc.) wordt in de leerboeken voor geografie herhaaldelijk op de maatschappelijke kant der vraagstukken gewezen. De vragen, die de heer Harreveld opstelde, wijzen gedeeltelijk in dezelfde richting. Diens stelling echter, dat men zich *in hoofdzaak* moet bepalen tot het toepassen van de resultaten van b.v. de meteorologie op het bedrijf der mensen kan ik, althans voor het vierde leerjaar van de H. B. S. B niet aanvaarden. Hoe eenvoudig men de behandeling van de physische aardrijkskunde ook moge houden, men bespreke ieder onderdeel op zich zelf en geve het, wat het toekomt. Het is bovendien, van natuurwetenschappelijk standpunt bezien, hoogst bedenkelijk, wanneer men b.v. de klimaatkennis van de leerling gaat verdisconteren in een aantal vragen over het kweken van koffie, tarwe of een andere plant in bepaalde streken. Een klimaat is een klimaat en dient eerst ten volle

¹⁾ Paedagog. Studiën, 1933, afl. 5, blz. 148—155.

als zodanig behandeld te zijn, alvorens men op z'n gevolgen voor bodem, plantengroei¹⁾ enz. inga.

Wat de eerste opmerking van Prof. Baas Becking en de overeenkomstige vraag voor de natuurkundige aardrijkskunde, betreft, daarop kan ik slechts een zeer onvolkomen antwoord geven. Prof. Baas Becking deed als gecommiteerde bij eindexamens veel ervaring op, die mij ten enenmale ontbreekt. Ik kan dus slechts afgaan op wat er in de meest gebruikte leerboeken behandeld wordt, doch ben er geenszins zeker van, dat, wat daarin staat, in de klas steeds ten volle tot z'n recht komt.

We beschikken in ons land over verschillende goede boeken. Er wordt in onze tijd ernstig aan de verbetering van het peil van het aardrijkskundig onderwijs gewerkt en ook de meeste leerboeken dragen de sporen, dat ze met zorg zijn samengesteld. Grove fouten en sterk verouderde opvattingen treft men in de leerboeken, dus betrekkelijk zelden aan, zoals de heer M. Wiegersma nog voor enkele jaren aantoonde²⁾. Ook bij leerboeken, die met zorg zijn samengesteld en die dus niet haastig in elkaar zijn gezet, maken sommige gedeelten niettemin de indruk van een kwijnend kasplantje, doordat de auteurs blijkbaar hun kennis uit een of ander academisch leerboek putten en derhalve niet „aus vollem schöpfen” konden schrijven.

Is dit enerzijds, in verband met de veelzijdigheid en steeds toenemende specialisering van de nat. aardr. volkomen begrijpelijk, anderzijds is het een bron van veel halve onjuistheden, onscherpe definities, dubieuze uitspraken enz. Bovendien mist men bij vele leerboeken voor nat. aardr. het zo aardige persoonlijke karakter, dat men bij enkele nieuwere boeken voor de lagere klassen aantreft.

¹⁾ In sommige leerboeken voor Nat. Aardr. wordt een gedeelte aan de biosfeer gewijd. Het komt me voor, dat men dit gedeelte achterwege zou kunnen laten; zuivere planten- en dierengeografie behoort tot de biologische en niet tot de phys. geograf. wetenschappen, en de opsomming van bepaalde karakterplanten etc., die voor de kenschetsing van een landschapstype noodzakelijk is, geschiedde reeds in de lagere klassen, zodat men hier gevoegelijk op terug kan grijpen.

²⁾ De redactie van het „Tijdschrift voor het onderwijs in de aardrijkskunde” nam voor enkele jaren het gelukkige initiatief om den heer Wiegersma te verzoeken een kritische beschouwing over de meest gebruikte leerboeken voor nat. aardr. te willen geven. Het resultaat hiervan was een tweetal artikelen in T. O. A. (1933, blz. 121—128 en 145—155), waarnaar hier verwezen wordt.

Veel houterigheid in de uitdrukkingwijze en vele halve onjuistheden zouden vermeden kunnen worden door voor *ieder onderdeel* een deskundige te verzoeken het manuskript eens kritisch door te lezen, alvorens het naar den drukker gaat. Voor het gedeelte over de atmosfeer wordt dit soms gedaan, doch ook voor de lithosfeer is dit een dringende noodzakelijkheid: men leze in sommige leerboeken maar eens de definities van erosie, denudatie, plooiingsgebergten of de verklaring van U₂ en V₂vormige rivierdalen, doorbraakdalen etc., om hiervan overtuigd te geraken.

Bij de vraag of leerboeken al of niet op de hoogte van den tijd zijn, moet men verder steeds in het oog houden, dat noodzakelijkerwijze het eenvoudige eerst besproken moet worden, alvorens men tot meer ingewikkelde kwesties en interessante theorieën kan overgaan. Eenvoud en exactheid zijn de eerste voorwaarden waaraan een leerboek voor de nat. aandr. heeft te voldoen. In dit opzicht is een leerboek voor nat. ardr. geheel te vergelijken met een voor natuurkunde. Is eenmaal een zekere kennis bij de leerlingen verkregen, dan kan men er toe overgaan om de leerstof wat meer relief te geven door een korte en duidelijke behandeling van een of andere theorie. De contractiehypothese, de theorie van Wegener en voor de weerkunde de poolfronttheorie van Bjerknæs hebben voor intelligente leerlingen, net zo goed als voor ouderen, een zekere aantrekkelijkheid door de frappante wijze, waarop bepaalde groepen van feiten worden gecombineerd. Hiervan kan de docent profiteren. Wanneer hij bovendien in staat is op deze theorieën enkele punten van kritiek te doen horen, heeft hij tevens bereikt, dat de leerling het inzicht krijgt, dat ook in de wetenschap vele dingen slechts een zeer betrekkelijke waarde hebben. Als men dit even kan laten voelen, is er reeds veel gewonnen, ook al kan men op technische kwesties vanzelfsprekend nauwelijks ingaan.

De mij bekende leerboeken behandelen gewoonlijk iets van de aardkern, de lithosfeer, de oceanografie, en de atmosfeer. Het stukje over de aardkern bepaalt zich meestal tot het opsommen van wat feiten en het noemen van een enkele opvatting. Men zou wenschen, dat hier eens wat meer aangegeven werd, hoe men tot de kennis dier feiten gekomen is. Van de lithosfeer is het geologisch gedeelte gewoonlijk het best verzorgd. Bijna zonder uitzondering echter komt de geomorfologie er veel te mager af. Er is hierover in kort bestek nog

wel iets meer te zeggen, dan in de meeste leerboeken het geval is. Bij hoofdstukken als gebergtevorming kunnen juist de geologische en geomorfologische kennis op gelukkige wijze gecombineerd worden. Wat is boeiender dan in 't kort de ontwikkeling van een middelgebergte of een hooggebergte (Alpen etc.) te schetsen. In vrijwel geen één boek is dit echter behoorlijk te vinden. Wat moet een leerling wel voor een verward inzicht krijgen, wanneer bij de bouw der aardkorst de dekbladen van de alpen besproken worden, om een dertigtal bladzijden verder te lezen, dat er in de oostalpen nog resten van schiervlakten aanwezig zijn. Hier is nog veel te verbeteren.

Ook de oceanografie is meestal niet de sterkste zijde van het leerboek voor natuurkundige aardrijkskunde, terwijl tenslotte aan de weer- en klimaatkunde de meeste zorg wordt besteed. Mits men er voor wake, dat de definities en begrippen scherp gesteld worden, geloof ik dat onze leerboeken niet al te zeer achter zijn.

Terecht waarschuwt de heer Wiegersma in z'n reeds genoemde kritische bespreking der leerboeken tegen een al te enthousiast citeren van dusdanige theorieën, die in de wetenschappelijke wereld zelf, nog niet voldoende bezonken zijn. Op het altaar der nieuwigheden offere men slechts met mate.

Het is bij de huidige veelzijdigheid der phys. geografie niet te verwonderen, dat zelfs degenen, die zich op het zuiver wetenschappelijk gebied van één der onderdelen bewegen, in de andere delen minder thuis zijn. Hoe deze onderdelen zich in de toekomst zullen ontwikkelen, met betrekking tot de middelbare school, zal door een uitwisseling van gedachten tussen academische en H. B. S.-docenten bepaald moeten worden. Vreemd doet het daarom aan, een leek hierover een oordeel te horen uitspreken. In het reeds genoemde biologie-nummer van „Paedagogische Studiën” schrijft de heer Varossieau het volgende: „De natuurkundige aardrijkskunde is voorlopig nog geen echte natuurwetenschap en zeker is ze dit niet voor het voortgezet onderwijs. *Ze is en moet voorlopig blijven*, (ondanks de geophysica) *een in hoofdzaak descriptieve wetenschap* en ze staat op dezelfde plaats als de biologie jaren geleden. Haar ontbreekt het experiment (curs. van mij. — B.). Deze woorden getuigen wel ten enen male van een totale onbekendheid met wat er op het ogenblik in de nat. aandr. omgaat en met de grote vlucht, die verschillende takken dezer wetenschap de laatste twee decennia genomen hebben.

Het descriptieve, waarop de heer Varossieau doelt, slaat vermoedelijk op de geomorfologie, doch juist in dit vak is de laatste twintig jaar wel heel veel veranderd. Dat van deze verandering nog niet genoeg op de middelbare school is doorgedrongen, kan ik de heer V. toegeven, doch in dit opzicht verschilt de nat. aandr. blijkbaar niet veel van de biologie, die te oordelen naar de in hetzelfde tijdschrift afgedrukte rede van Prof. Baas Becking eveneens een grote achterstand heeft in te halen.

Toen in 1931 het rapport der leerplancommissie voor het onderwijs in de aardrijkskunde¹⁾ verscheen werd daarin voor de H. B. S. B. gepleit voor 2 uren aardrijkskunde p. week in het 4de leerjaar. Daarbij stelde de subcommissie voor, 1 uur p. w. te gebruiken voor de fysische geografie²⁾. Dit verschilt dus niet van de bestaande toestand. Inderdaad geloof ik, dat daarmee kan worden volstaan; indien in de drie laagste klassen het nodige voorbereidende werk wordt gedaan en het uur in de vierde klas goed wordt besteed, kan de leerlingen een voldoende hoeveelheid kennis der fysische aardrijkskunde worden bijgebracht.

Wanneer het onderwijs in de nat. aandr. in het vierde leerjaar op behoorlijke wijze wordt gegeven, past het volkomen in het kader van de H. B. S. B. als school, waar de exacte wetenschappen overheersen.

Het zou ten zeerste te betreuren zijn, wanneer bij de verschuiving der vakken, die op het ogenblik op de H. B. S. B. gaande is³⁾, de natuurkundige aardrijkskunde uit de hogere klassen zouden moeten verdwijnen. Met de natuurkunde en de cosmografie vormt de fysische aardrijkskunde een zeer geslaagde combinatie, wier betekenis voor de verruiming van het inzicht en de scherping van het verstand der leerlingen moeilijk kan worden overschat.

1) Uitgave J. B. Wolters — Groningen 1931.

2) Slechts één lid van de subcommissie voor de H. B. S. B. was voor 2 uur p. w. nat. aandr. in de vierde klas.

3) Zoals bekend is, werd de mechanica examenvak, terwijl de cosmografie van de 4de naar de 5de klas ging. De aardrijkskunde, de geschiedenis en de economie bleven slechts examenvak voor dié leerlingen, wier kennis in het vijfde leerjaar onvoldoende was.

HET AARDRIJKSKUNDE-ONDERWIJS IN DE LAGERE SCHOOL

DOOR

P. A. DIELS.

Elk leervak heeft zijn eigenaardige moeilijkheden en eigen beking. Voor den onderwijzer der lagere school, die een ondoenlijk aantal vakken te onderwijzen heeft, zijn de moeilijkheden dikwijls zoo groot, dat de beking verdwijnt. Vooral is dit het geval met de vakken die buiten de 3 R's liggen: ik heb me dikwijls afgevraagd, waar toch de ideale mensch te vinden is, die het geheele menu van het leerplan tot in alle onderdeelen aantrekkelijk vindt: de vereeniging van gaven en belangstelling hiertoe noodig, is uiterst zeldzaam. De moeilijkheden spruiten v.n. voort uit de botsing tusschen de eischen van het vak, de kinderlijke psyche en de geestelijke gesteldheid en houding (attitude) van den onderwijzer. Het valt niet moeilijk een programma op papier te zetten dat welgevallen vindt in de oogen der vakspecialisten. Iets anders is het, dit schoone bouwplan uit te voeren. Vandaar, dat het lagere-school-onderwijs in de allereerste en allervoornaamste plaats dient te worden georganiseerd uit kinderpsychologisch oogpunt. Aldus is het verklaarbaar, dat de geschiedenis der methodiek het verhaal is van een worsteling tusschen de vakeischen en de door de psychologie geboden grenzen. Het rekenonderwijs is hiervan wel een sprekend voorbeeld. Hoeveel talentvolle methodiekers hebben niet gevoelig het hoofd gestooten bij de verwezenlijking van hun theoretische voorstellen. Op gevaar af, sommigen in het harnas te jagen, zou men met een variatie op een bekend gezegde kunnen beweren: indien de eischen der vakspecialisten in strijd komen met de kinderlijke natuur, tant pis pour les spécialistes!

Uit dit gezichtspunt dienen wij ook het aardrijkskunde-onderwijs te beschouwen.

Onze Amerikaansche vakgenooten hebben sinds eenige tientallen jaren een nieuw onderdeel der theorie van de methodiek op den voorgrond gebracht n.l. de psychologie der leervakken. De elementen er van waren ook in onze vaderlandsche methodiek te vinden, echter niet zoo nadrukkelijk

omgrensd als de Amerikanen dit doen. In de eerste plaats tracht men van elk vak de psychologische grondslagen te bepalen om die dan te toetsen aan de in zwang zijnde methoden: een soort van kritische methodiek dus. Zoo is er reeds een uitgebreide literatuur over het lezen, het schrijven, het rekenen, die naast veel waardevolle gegevens ook veel onbelangrijks behelst. Over de psychologie van het aardrijkskundeonderwijs is niet veel gepubliceerd: mij althans is, behoudens artikelen over detailkwesities geen eenigszins samenvattend werk over dit onderwerp bekend. Toch zou het de moeite loonen iets in die richting te ondernemen, al zal het resultaat slechts van voorloopigen aard zijn. De prealabele kwestie is de aard en de omvang van de leerstof. Geen vak heeft uitgebreider terrein dan de aardrijkskunde. Voor de lagere school althans is het een verzameling van bijzonderheden uit de topografie, sociologie, ethografie, technologie, geologie, klimatologie, waterbouwkunde, landbouw, veeteelt, handel, verkeer enz. enz., een oogenschijnlijk hopeloos ratjetoe, waarin zonder accentueering het belangrijke en het onbelangrijke een plaats kan vinden. Het is niet gemakkelijk op dit gebied een vaste lijn te trekken. De oudere methodiek deed dit voornamelijk door de topografie in het middelpunt te plaatsen: z.g. „kapenkunde” en die plaatsbeschrijvingen op te luisteren met allerlei „interessante” bijzonderheden omtrent inwonertal, oude gebouwen, markten enz. enz. Knollendam was evenzeer de vermelding waard als Rotterdam, en Uidam mocht naast Edam en Zwammerdam niet ontbreken. De hoogte van de heuvels was iets geweldigs, als aardrijkskundig feit tenminste. Toen kwam de periode van het beschrijven der natuurlijke landschappen, wat m. i. een achteruitgang was voor kinderpsychologisch juist onderwijs. En zoo al meer. In de laatste jaren loopt het glorietijdperk van deze „weetjes” ten einde, ofschoon er nog genoeg naïeve zielen rondloopen, die meenen, dat een „stevige” portie topografie een uitstekende uitrusting is voor het toelatingsexamen voor het M. O. Maar in het algemeen tracht men de parate kennis te beperken. De nieuwere methoden bevatten een minimum van namen. Er is een streven den mensch in zijn werken en streven in het middelpunt te plaatsen. Het is belangrijker te weten waar onze dagelijksche levensbehoeften vandaan komen dan hoe de inhammen van de Spaansche kust heeten. De aardrijkskunde moet niet de vergaarbak zijn, waar iedere wetenschap zijn

aandeel in deponeren, maar moet een eigen structuur vertoonen.

Het feit, dat het aardrijkskunde-onderwijs zooveel facetten vertoont, is mede een der oorzaken van de betrekkelijke populariteit van het vak, zoowel bij leerlingen als bij onderwijzers. Een andere oorzaak is het beroep dat dit vak doet op twee functies, die in de lagere-schoolperiode krachtig werken: het geheugen en de fantasie. De oudste methoden bestonden grotendeels in het memoriseren van risten namen en ofschoon wij thans een andere gang voorstaan, hadden onze voorgangers, psychologisch gezien, het nog zoo kwaad niet uitgedacht. De jeugd scheidt een sportief genoegen in geheugenwerk en 't zou dwaasheid zijn dit te verbannen, al wenschen wij het nu in een grooter kader te sluiten. En dit geldt ook voor de fantasie, de kostelijkste gave van den mensch, die ook den eenvoudigsten van geest nader tot het allerhoogste brengt. Er is betreffende de fantasie, de verbeelding of imagination veel misverstand, zooals wel uit Montessori's onbegrijpelijke negeering blijkt. Want natuurlijk wordt met fantasie niet bedoeld het warhoofdige geestesspel van den uit zijn evenwicht geslagen fantast, maar de onverklaarde „chemische” werking van den geest, die in het scheppen zijn hoogste triomf viert. Gelukkig hebben de didactici dat steeds begrepen, getuige de rijke collectie Nederlandsche hulpmiddelen (kaarten, platen, lichtbeelden enz. enz.) die ons onderwijs reeds rijk is. We zouden in die richting wat verder kunnen gaan en veel meer de oude en nieuwe reisverhalen kunnen exploiteeren. In dit opzicht is er voor de lagere school nog wat te doen.

Een twistpunt is reeds dikwijls geweest (en is het in onze dagen nog) in hoeverre de aardrijkskundige leerstof aanleiding kan geven tot denken, logisch of causaal. Tot nu toe zijn de voorstellen niet overtuigend. De aard van de lagere-school-aardrijkskunde verzet zich er tegen. Natuurlijk kunnen we „aantoonen” waarom Rotterdam een belangrijke havenstad is geworden of begrijpelijk maken, dat Amsterdam een wereldmarkt voor tabak is. Maar eigenlijk is dit gecamoufleerd mededeelen en riekt naar den mutserd van den z.g. heuristischen leervorm. Het ontstaan van industrieplaatsen als Eindhoven of Enschede is niet door nadenken te verklaren. Ik weet wel, dat vakspecialisten meenen, dat logische en causale verbanden in ruime mate op het aardrijkskundig ge-

bied aan te wijzen zijn. De vraag is echter of de kindertjes der lagere school die kunnen opsporen. Zoo herinner ik mij een lijst van naar ik meen honderd „denkvragen”, opgesteld door twee bekende deskundigen. Het bleek, dat slechts enkele ervan werkelijke denkprobleempjes waren. Zelfs een zoo appetijtelijk vraagje als: „waarom ligt Hoofddorp lager dan Haarlem?” is in wezen niet meer dan een verkapt onderzoek naar parate kennis.

Een van de axioma's van de algemeene methodiek was (en is nog steeds): „Begin met het dichtstbijzijnde”. En een ander, niet minder eerbiedwaardig beginsel luidde: „Het eenvoudige gaat voor het samengestelde.” Volgens den eersten stelregel moet men dus methodisch met de omgeving beginnen: het huis of de school, de straat, dan de stad, dan de provincie, dan het land, dan het werelddeel, dan de wereld om te eindigen met het heelal. Maar volgens den tweeden regel dient men met de globe te beginnen en de Amsterdamsche kinderen niet in hun derde schooljaar lastig te vallen met die ontzettend groote en ingewikkelde en meestal onduidelijke kaart van Amsterdam. De slakkengang van den synthetischen leergang, die dank zij Rousseau's propaganda, nog altijd de heerschende is in de Nederlandsche scholen, heeft in onze dagen geen bestaansrecht meer. Het is dwaasheid, dat negen- à tienjarige kinderen, die door conversatie, radio, dagelijks hooren van Indië, Abessynië, China, Japan, New York, Duitschland enz. enz. eerst in het vijfde of zesde leerjaar mogen weten, waar dit alles in de wereld te vinden is. Wel mogen ze meebazelen over het ontstaan van het hoogveen of de producten van het löss. Ik heb nooit kunnen begrijpen, dat de globe voor kinderen zoo moeilijk is of dat er allerlei misvattingen ontstaan als men de aardbol als uitgangspunt neemt (n'en déplaise Jean Jacques). Ook heb ik nooit kunnen begrijpen, dat orthodoxe voorstanders van den synthetischen mijl-opzeven de leerlingen een atlas ter hand durven stellen, waarin ze allerlei niet behandelde landen enz. kunnen vinden. Naar mijn ervaring moet het aardrijkskunde-onderwijs zich meer internationaal oriënteren en vooral de leerlingen leeren een kaart te lezen. De methode behoort het gebruik van den atlas te stimuleeren: vandaar, dat het leeren van aardrijkskunde uit afzonderlijke leerboekjes uit den booze is. Ieder weet wel uit eigen ervaring,

dat dan de atlas gesloten blijft. De laatste twintig jaar hebben, wat dit betreft, verbetering gebracht. De tekst-naast-kaart methoden van Prop, van Hees en Nieuwhof etc. waren eer. groote stap in de goede richting. Maar de juiste oplossing van deze moeilijkheid is een combinatie van leer- en werkboek, dat het intens gebruik van den atlas tot een noodzakelijkheid maakt. En als daarbij nog tegemoet gekomen kan worden aan den drang der kinderen tot zelfwerkzaamheid, door het kleuren en invullen van schetskaartjes etc. het beantwoorden van vragen en het raadplegen van algemeene hoofdstukjes die als „bronnenmateriaal” dienen, zou naar mijn overtuiging de juiste methode gevonden zijn. Een poging in die richting zijn de door Bakkum c.s. in het licht gegeven Aardrijkskundige Leer- en Werkschriften.

BOEKBEOORDEELINGEN.

F. Künkel, *Grundzüge der praktischen Seelenheilkunde*. Hippokrates-Verlag. Stuttgart, 1935. 168 p. M. 6.75.

In dit boek, geschreven voor den geneesheer in de praktijk en den student in de medicijnen, geeft de schr. een samenvatting van de meeste zijner andere werken. Hij tracht, terecht, de eenzijdigheid der dieptepsychologische scholen te vermijden en wil bewust bij haar drie grondleggers aansluiten. Ook vermijdt hij de eenzijdigheid, die vroegere geschriften wel eens betrachtten ten opzichte der erfelijke en lichamelijke factoren. Wie het hoofdstuk over Vererbung und Erziehung gelezen heeft, zal moeilijk kunnen volhouden, dat K. de persoon alleen uit milieu-invloeden wil opbouwen. Van de in ons land herhaaldelijk uitgesproken bewering over K.'s „gelijkschakeling” heb ik geen bewijzen gevonden. Wat wij lezen op p. 148 over de ontwikkeling van een patiënt van „starke völkische Neigungen” en Deutschgläukeit tot de Stufe waar den patiënt „langsam aufgeht, was Christus sei und dass er von der unerbittlichen Wirklichkeit Gottes bisher nichts gewusst habe”, wijst eerder in tegengestelde richting.

Ph. K.

F. Künkel, *Crisisbrieven*. Uitg. De Driehoek, Bosch en Duin, z. j. 326 p.

Ik heb bij besprekingen van Künkels werk herhaaldelijk gezegd, dat de opvoeder het meeste leren kan van de beschrijving der individuele gevallen. In de Krisenbrieven, waarvan thans de Hollandse vertaling voor ons ligt, geeft de schr. een 24-tal van zulke gevallen onder de vier rubrieken Opvoeding, Liefde, Beroep, Werkloosheid. Het zijn natuurlijk

lichte gevallen, want de analyse komt in enkele brieven tot stand, en ze zijn — zoals het voorbericht ons meedeelt — met opzet zo gekozen, dat ze de mogelijkheid van succes het duidelijkst lieten herkennen. Men dient bij de beoordeling er dan ook wel rekening mee te houden, dat, naar de eerlijke mededeling van het voorbericht, het aantal onsuccesvolle correspondenties van den schr. zich tot dit soort verhoudt als drie tot één. De gedachte aan een universele geneesmethode zou trouwens al heel weinig passen bij Künkel's „nonische" opvattingen. Maar juist de opvoeder en onderwijzer heeft — veel meer dan de medicus — met de lichte gevallen te doen, want eigenlijk behoren allen er toe, met wie hij omgaat, en hij zelf in de eerste plaats. Daarom kunnen wij, als wij eerlijk zijn tegenover onszelf, er altijd weer wat uit leren.

Ph. K.

Dr. A. Dory, *Das Milieu und die Psychologie des Schifferkinds in seiner Eigenart*. Kösel und Pustet, München, 1935. 135 p. M. 3.—

Als Erstes Heft van een reeks Beiträge zur Erziehungswissenschaft geeft de schr., pastoor in Ruhrort en Alg. Voorzitter van de Rijn-schippersbond St. Nikolaus de uitkomsten van een enquête in schippersgezinnen en van zijn persoonlijke ervaringen. Voor vergelijking met Nederlandse schipperstoestanden dient men in aanmerking te nemen, dat hij veelal met een schippersaristocratie te doen heeft, vooral bij de Partikulieren (er zijn tal van Hollandse termen in zijn taal), de eigenaars van grote Rijnaken, die zelf schipper zijn. Toch zijn ook daar natuurlijk de moeilijke heden aanwezig ten opzichte van het onderwijs. Wat dit laatste punt betreft vermeldt hij ten opzichte van de Hollandse gezinnen — die hij vaak tegenkomt en waarover hij in 't algemeen vol lof is — alleen het ontbreken van leerplichtbepalingen. Met onze pogingen om positief het onderwijs aan schipperskinderen te regelen, is hij klaarblijkelijk niet bekend. Hij slaagt er m. i. goed in de eigenaardige sociale en psychologische omstandigheden te beschrijven, die de wereld aan boord, afgesloten van de buitenwereld, bepalen.

Ph. K.

Else Croner, *Die Psyche der weiblichen Jugend*. Sechste, umgearbeitete und erweiterte Auflage. Langensalza, Hermann Beyer und Söhne, 105 p. M. 2.25.

Het prospectus van deze nieuwe druk vermeldt, dat vroegere drukken ook in het buitenland vertaald en gelezen werden. Of dit ook het geval zal zijn met de nieuwe druk, die volgens de voorrede staat „im Einklang mit dem tiefen Erleben der grossen Zeit" van de „nationalen Aufschwung, Umbruch und Sieg" zal de tijd moeten leren.

De „bewerking" gaat inderdaad vrij diep. Typerend is, dat het gehele hoofdstuk over Das junge Mädchen im Beruf uit de tegenwoordige tijd in de verleden tijd is overgebracht. Of eigenlijk niet het gehele hoofdstuk, de citaten van W. Stern, Liepmann (zoals in een ander hoofdstuk die van Förster) zijn natuurlijk geschrapt.

Het hoofdstuk das junge Mädchen gegenüber den grossen Menschheitsfragen wordt thans ingeluid door Das rassische Problem. In het hoofdstuk over das religiöse Problem vernemen wij: „Heute lebt das junge Mädchen Religion, d.h. die Religion ist zu einer das Leben durchströmenden Macht geworden. Auch hier hat das Dritte Reich neue Erlebnisgrundlagen geschaffen." Dit is ongetwijfeld juist; voor het jonge meisje, dat meeleeft in de zware strijd der Protestantse Belijdeniskerk of der R.K. Kerk zal ongetwijfeld deze tijd een gans onverwachte verdieping brengen. Of de schr. echter deze verdieping op het oog heeft, dan wel de zuigkracht van het nieuwe heidendom, vergeet zij te vermelden.

Ph. K.

Waldemar Gurian, *Der Kampf um die Kirche im dritten Reich*. Vita Nova Verlag, Luzern, 1936. 120 p. Zw. fr. 3.25.

Behoort dit boek nog wel tot degene, die in Paed. St. behoren aangekondigd te worden? zo werd op de redactievergadering gevraagd, waar dit boek als „ingekomen" werd opgenoemd. Nu ik het gelezen heb, durf ik die vraag met een volmondig „Ja" te beantwoorden. Ik meen zelfs, dat wie een duidelijk inzicht wil hebben in de geweldige strijd der wereldbeschouwingen, waarvan wij getuige zijn, niet licht een beter gids op dit terrein kan vinden. Inderdaad, ik heb heel wat gelezen over de strijd daarginds, maar nergens heb ik zo duidelijk en met zoveel klem van argumenten betoogd gezien, dat het „positive Christentum", waarop het nationaal-socialisme zich beroept „praktisch eine anti-christliche Diesseitsreligion mit Blut und Ehre als Zentralwerten ist" (p. 46). Het is in overeenstemming met dit inzicht in de diepste betekenis van de inzet van de strijd, dat de schr. — vermoedelijk zelf Rooms-Katholiek — zijn voorkeur voor één van de twee strijdende kerken nauwelijks doet uitkomen. En zo ziet hij in de uitspraken van de Synode te Barmen een duidelijk antwoord „auf Kardinal Faulhabers Silvesterappell 1933 an die gläubigen Protestanten: „Wie befehlen es Gott, was dies für das Verhältnis der Kirchen untereinander bedeuten mag."

Ph. K.

Dr. W. J. de Haas, *Psycho-Analyse*. H. J. Paris — Amsterdam, 1935. 232 p., fl. 2.90.

De schr. geeft een beschrijving van de ontwikkeling van Freud's leer en daarna enige Critische Beschouwingen over de Psycho-analyse als Psychologie en als Psycho-therapie. Hij doet dit met objectiviteit en kennis van zaken en vermijdt de hartstochtelijkheid van voor- of tegenstander, wat op dit gebied nog als vrij zeldzame verdienste mag gelden. Ik heb echter niet kunnen merken, dat hij nieuwe gezichtspunten heeft ontdekt. En zijn uiteenzetting, hoewel aanzienlijk veel uitvoeriger, geeft naar het mij voorkomt geen beteren kijk dan Schneider's veel kleinere boekje *Psycho-analyse und Pädagogik*, dat daarentegen door een reeks van Analysen schwieriger pädagogischer Situationen den lezer veel concreter inlicht.

Ph. K.

OVER MONTESSORI¹⁾

DOOR

J. H. GUNNING Wzn.

Ter inleiding schijnen mij eenige opmerkingen van meer algemeenen aard, die de strekking hebben het onderwerp in den lijst van den tijd te plaatsen, niet ondienstig. Schoolhervorming is tegenwoordig wel bijzonderlijk aan de orde van den dag, maar heeft eigenlijk altijd op de agenda der menschheid gestaan, zoolang er een beschaafde maatschappij bestaat. Want de school is ongeveer even oud als deze en zoolang zij bestaat, is zij onderworpen geweest aan de critiek der ontevredenheid. Maar de maat en het karakter dier critiek loopen bij de verschillende volken in de verschillende periodes hunner ontwikkeling verbazend ver uiteen. Soms heerscht er een zelfgenoegzaamheid, die de critiek der weinige ontevredenen nauwelijks aan het woord laat komen, dan weer wordt er letterlijk niets aan de school heel gelaten. Nu eens betreft het onderdeelen, meest een of meer vakken van onderwijs — zoo is er een tijd geweest, dat het onderwijs in het Latijn aan hevige critiek bloot stond, natuurlijk een tijd, toen het Latijn nog verplichte leerstof was voor ieder, die een beetje hooger op wilde. De groote woordvoerders dier critiek waren toen Wolfgang Ratke of Ratichius, die van 1571—1635 en Johann Amos Comenius, die van 1592—1670 leefde, maar juist het voorbeeld van deze twee bekende figuren uit de geschiedenis der paedagogiek toont duidelijk dat zulk een critiek zelden bij het onderdeel, waarvan zij uitging, staan blijft, maar de neiging heeft zich tot het geheele onderwijs, ja tot de geheele opvoeding uit te breiden en dat het dit streven is, hetwelk die hervormers befaamd gemaakt heeft. Niet echter bij hun tijdgenooten, maar bij het nageslacht. Natuurlijk, want het is duidelijk, dat zoowel de critiek op een bepaald leervak als op de geheele school alleen dan kans van slagen heeft, wanneer dat leervak algemeen gedoceerd wordt en wanneer de school een algemeen instituut is. Omdat in de dagen van Ratke en Comenius het Latijn een algemeen leervak was, hebben hun tijdgenooten vrij veel aandacht geschonken aan op hun critiek op de methodiek van dat vak,

¹⁾ Oorspronkelijk voordracht gehouden voor de Volksuniversiteit te Rotterdam.

maar voor de rest heeft men hen vrijwel laten praten en de plaats, die zij in de geschiedenis der paedagogiek innemen, staat in geen verhouding tot de plaats, die zij in de werkelijke geschiedenis van school en opvoeding beslaan. Vooral geldt dit van Comenius, van wiens pogingen om het geheele schoolwezen, plus de opvoeding, te hervormen niets, maar dan ook niets, terecht is gekomen en die als paedagoog eerst na 1850 beroemd is geworden, nadat Karl Georg von Raumer, de grondlegger van de wetenschappelijke geschiedenis der paedagogiek, hem als zoodanig opgegraven en in het zonnetje gezet had.

En wat de school aangaat, dit betreft een punt, waarop ik met bizonderen nadruk de aandacht vestig. De school beslaat tegenwoordig een hoogst belangrijke plaats in de maatschappij. In het leven van het kind is zij tot een domineerend element geworden; vaak, en met name in ons land, is zij de inzet geweest van politieke partijstrijd en hoeveel gewicht de moderne maatschappij haar toekent, kan men het best afmeten aan de millioenen die zij verslindt. Deze toestand, waarin wij geboren en opgegroeid zijn en die ons nu vanzelfsprekend schijnt, is echter zeer jong. Hij dateert eerst van Pestalozzi, d. w. z. van het begin der 19de eeuw. Men kan zich van het verschil in dit opzicht tusschen heden en thans moeilijk een overdreven voorstelling maken; ik moge hiervoor verwijzen naar mijn studie over de „Gebiedsuitbreiding” en de „Machtsuitbreiding” der (moderne) school, die opgenomen is in het verzamelwerk „De wordende Mensch” (Ploegsma, 1928) en intusschen den lezer verzoeken zich goed in te prenten, dat een algemeene campagne voor schoolhervorming alleen mogelijk is in een maatschappij, waarin de school een zeer ruime en belangrijke plaats inneemt.

Er moet echter altijd nog iets bijkomen, nl. een zekere algemeene ontevredenheid met den bestaanden toestand. Als die er niet is, richten ook de felste en bekwaamste individuele schoolhervormers niet veel uit; is die er wel, dan hebben zij secuur succes. Want het schijnt een algemeen en onuitroeibaar geloof te zijn — ofschoon volgens mij, maar dat is nu niet aan de orde, een bijgeloof — dat elke verbetering van het menschdom bij de jeugd moet beginnen, dat is dus in een maatschappij als de onze, practisch bij de school. Het optreden van Pestalozzi beteekent, zooals ik reeds aanstipte, een keerpunt in de ontwikkeling van school en onderwijs; de alge-

meene volksschool der 19de eeuw hebben wij daaraan te danken en gedurende die gansche eeuw heeft de lagere school onder zijn invloed gestaan. Maar het motief van zijn optreden was oorspronkelijk uitsluitend van socialen aard; wat hem dreef, was deernis met den allertreurigsten toestand van de plattelandsbevolking in zijn vaderland, die in groote armoede en verwildering leefde, omdat, tot zijn bittere verontwaardiging, de machthebbers in de steden haar uit zelfzucht alle onderwijs onthielden onder het ellendig voorwendsel, dat zij er toch niet vatbaar voor was. En dat hij nog tijdens zijn leven een wereldvermaardheid verkreeg als ware hij de Messias der nieuwe opvoeding, lag voor een niet gering gedeelte daaraan, dat Duitschland door Napoleon onder den voet geloopt was en een groepje leidende mannen in Berlijn, vooraan de vurige Fichte, luidkeels verkondigden, dat herstel alleen mogelijk was door verbeterd algemeen volksonderwijs volgens de denkbeelden van Pestalozzi en het niet bij woorden lieten. En anderzijds, terwijl gedurende de geheele 19de eeuw de duitsche school door de geheele wereld, en niet het minst door de Duitschers zelf, bewonderd werd, en men overal trachtte haar na te doen, vooral in Nederland en Amerika, stond zij in Duitschland zelf voortdurend aan de vinnigste aanvallen bloot, zonder dat die iets uitwerkten; immers het ging Duitschland voor den wind, en had niet de duitsche schoolmeester de slagen bij Königgrätz en Sédan gewonnen? Thans echter wordt in Duitschland met koortsachtigen ijver aan een radicale hervorming der school gewerkt. En Engeland, het conservatieve en zelfgenoegzame Engeland, is reeds midden in den oorlog begonnen met een grondige hervorming van zijn geheele onderwijssysteem. Maar Nederland, dat bijna zonder kleerscheuren uit den oorlog is gekomen blijft, qua volk tenminste, onaandoenlijk en maakt zich alleen warm over confessioneele en financieele vragen.

In het licht van deze inleidende beschouwingen willen wij nu trachten de Montessoribeweging te bezien. Want dit is m.i. het eenige middel om uit dat zeer samengesteld verschijnsel althans eenigermate wijs te worden zonder diepe studie en uitvoerige uiteenzettingen. Het succes van Montessori is eenvoudig fenomenaal en grenst aan het wonderbaarlijke, te meer daar het niet op haar dood gewacht heeft. Het is zonder voorbeeld in de geschiedenis der paedagogiek en overtreft nog verre dat van Pestalozzi, althans

voor zooverre wij nu kunnen zien, want hoe diep en hoe lang de nawerking zal zijn kan eerst de toekomst onthullen. Gerust kunnen wij hier spreken van een wereldsucces. Na lange jaren van voorbereidende studie en proefnemingen opende zij, den 6den Januari 1907, haar eerste „Casa dei Bambini”, Kinderhuis, in Rome. In 1910 verscheen haar eerste werk hierover getiteld: De methode van de wetenschappelijke paedagogiek toegepast op de kinderopvoeding in de Casa dei Bambini. In de voorrede der derde, geheel omgewerkte, uitgaaf van 1926 (in de Nederlandsche vertaling de vijfde!) deelt zij mede, dat het boek inmiddels vertaald is in het Engelsch, Fransch en Duitsch, in het Castiliaansch, Nederlandsch, Zweedsch, Roemeensch, Poolsch, en Russisch, Portugeesch, Japansch en Chineesch, Arabisch en Hindoesch, enz. wat in al die landen en nog vele andere tot het oprichten van Montessorischolen geleid heeft. In de mij toegankelijke italiaansche, engelsche en nederlandsche vertalingen vind ik foto's (die niet liegen!) van Montessorischolen in Rome, Milaan, Napels, Londen, Kensington, Hawker, Cromer, Sunderland (Engeland), Glasgow, Parijs, Barcelona, Berlijn, Weenen, San Fransisco, Tarryton (Amerika), den Haag, Amsterdam, Rotterdam, 's-Hertogenbosch, Nigeria (W. Afrika), Peking, en Leningrad en dat is natuurlijk maar een kleine bloemlezing. De oudste dezer scholen dateeren reeds van 1911; in enkele jaren heeft deze beweging dus de geheele wereld veroverd, althans zich overal genesteld en wortel geschoten. Zelfs als men in aanmerking neemt, dat een dergelijke verspreiding alleen bij het moderne wereldverkeer met al zijn technische hulpmiddelen mogelijk, en dus in Pestalozzi's tijd onmogelijk was, dan nog is en blijft zij fenomenaal en zonder voorbeeld of wederga in de geschiedenis. Dit verplicht ons de oorzaken op te sporen.

Ongetwijfeld hebben het toeval en allerlei bijomstandigheden een handje geholpen. Zoo was het een heel gelukkig toeval, dat de eerste Casa dei Bambini de aandacht trokken van een amerikaansche toeriste, zekere Mevr. Tosier, die, opgetogen over wat zij gezien had, een geestdriftig verslag daarvan gaf in een veelgelezen amerikaansch Magazine, dat reeds in Jan. 1912 door onze „Wetenschappelijke Bladen” werd overgenomen, waaraan o. a. ik mijn eerste kennismaking met het Montessoriverschijnsel heb te danken gehad. Daar tegelijkertijd ook in Engeland een paar artikelen verschenen, was Montessori plotseling in de geheele engelsch sprekende

wereld een soort curiositeit geworden, vanwaar het slechts één stap was tot de wereldvermaardheid. Een krachtig medewerkende bijomstandigheid was voorts, dat haar optreden viel in een tijd, dat de moderne vrouwenemancipatie over de geheele linie gezegevierd had, dat zij dus kon optreden en werken in een maatschappij, die aan de vrouw geen enkele belemmering in den weg legt om zich althans op geestelijk gebied zooveel te laten gelden als zijzelve kan en wil. Vrouwen zijn te allen tijde de beste propagandisten geweest voor wereldhervormers; de vrouw schijnt niet of veel minder die eigenaardige bevrediging te kennen, die het bloote overleggen en bestudeeren den man vaak in zoo hooge mate schenkt, dat hij er bij blijft staan; bij de vrouw drijft het inzicht veel onmiddellijker, en vooral ook veel radicaler, tot handelen, tot aanpakken, en als zij eenmaal gelanceerd is, weet zij van geen bedenkingen of twijfelingen. Montessori, zelf vrouw, een gestudeerde vrouw, de eerste vrouwelijke medicinae doctor in Italië en in de geschiedenis de eerste vrouwelijke paedagoge, deed als het ware instinctmatig een beroep op de vrouwelijke natuur zoodat haar aanhang overal ter wereld voor het overgrootste deel uit vrouwen bestaat. En dat niet alleen, maar zij zette ook welbewust de vrouw aan het werk, want nergens spreekt zij van mannelijke leerkrachten, maar uitsluitend van vrouwelijke, door haar „leidsters” genoemd, omdat zij de kinderen veel meer moeten leiden dan onderwijzen; mannen kan zij blijkbaar in de school heelemaal niet gebruiken, die zijn te critisch, te lastig en vooral veel te dom: van kinderen begrijpen zij gewoonlijk geen zier.

Maar ook die onmisbare voorwaarde voor het succes, die wij zooveel opgespoord hebben, een zekere algemeene maatschappelijke malaise, ontbrak niet. In dit verband zij opgemerkt, dat het eerste optreden van Montessori als schoolhervormster bij haar, evenals bij Pestalozzi uit sociale motieven ontsproot. In haar jonge jaren was Montessori een overtuigde socialiste. Na haar promotie in de medicijnen tot assistente benoemd aan een psychiatrische kliniek te Rome, kwam zij in aanraking met idiote en achterlijke kinderen en begon zich voor hun lot levendig te interesseeren. Zij vatte haar taak geweldig ernstig¹⁾ op en bestudeerde jaren lang de werken van

¹⁾ Zie voor het volgende o.m. Mevr. C. Philippi Siewertsz van Reesema „Voorloopers van Montessori”, dit Tijdschrift, 5e Jrg. bl. 72, 110, 142 en R. J. Fynne, Montessori and her Inspirers, 1924.

twee beroemde fransche geleerden, Itard en Séguin, die zich in het begin en 't midden der 19de eeuw met het onderwijs van zulke kinderen hadden beziggehouden en als de groote pioniers op dit gebied zijn te beschouwen. Zij begon nu ook zelf met dat onderwijs en met cursussen voor onderwijzers, waarbij zij een dankbaar en handig gebruik maakte van een aantal door Séguin bedachte leermiddelen en verassende resultaten bereikte. Dat was in 1899 en 1900. Spoedig echter legde zij dat practisch werk neder om verder te studeeren, terwijl telkens de vraag bij haar oprees: als met deze methodes en leermiddelen zoo goede resultaten te bereiken zijn met zwakzinnige, wat zou dan niet met normale kinderen te bereiken zijn? Tot daden kwam het echter niet; hier moest weder het toeval te hulp komen en dat geschiedde eerst 6 jaar later, in 1906. Te Rome heerschten nl., na een periode van woeste bouwspeculatie, inzake de volkshuisvesting ontzettende misstanden. Een philanthroop, de heer Edoardo Talamo, stichtte een vereeniging en deze vereeniging kocht een aantal leegstaande flatwoningen op en liet deze geheel verbouwen naar de behoeften van arbeidersgezinnen en naar de eischen der hygiëne. De huurders werden verplicht hun woningen goed te onderhouden, en opdat de huismoeders daarvoor de vrije hand zouden hebben, bedacht Talamo om in zoo'n huurcomplex een localiteit af te zonderen voor kinderbewaarpaats en hij had de gelukkige gedachte, Dr. Montessori om raad te vragen, hoe die localiteit moest worden ingericht en hoe de kinderen — en dat waren natuurlijk niet-schoolplichtige kinderen — daar moesten bezig gehouden worden. Deze zag nu haar kans schoon en zoo ontstond de eerste Casa dei Bambini, die, gelijk gezegd, den 6den Jan. 1907 geopend werd, onmiddellijk gevolgd door een tweede, bij welker opening, den 7den April van hetzelfde jaar, Montessori een uitvoerige rede hield, die in de eerste drukken van haar boek in extenso is opgenomen, maar in den laatsten, van 1926, is weggelaten. Dit is niet geschied, omdat de verhouding met Talamo reeds in 1911 afgebroken en van de oorspronkelijke Casa dei Bambini niet veel overgebleven was; Montessori heeft vellen vol laten herdrukken die niet minder hun actueele waarde verloren hadden. Neen, dit schrappen van een geheel hoofdstuk had een bijzondere reden. Die redevoering nl. was ruim zooveel sociaal van inhoud en strekking als paedagogisch, en niet alleen sociaal, maar beslist socialistisch. Uitdrukkelijk en uitvoerig wordt hier gepleit

voor „de socialisatie der opvoeding”. De arbeidersbevolking is aan allerlei ellende ten prooi, omdat zij in een toestand van slavernij verkeert. Maar het uur der bevrijding is aangebroken. Geen weldadigheid is hier noodig, maar vrijmaking. Daartoe behoort nu ook de socialiseering van het gezin en de eerste stap in die richting is de oprichting der romeinsche Kinderhuizen. Daar kunnen en zullen de kinderen oneindig veel beter, immers wetenschappelijk en hygiënisch, verzorgd en opgevoed worden dan zelfs goedgesitueerde moeders vermogen. „Hier ligt de feitelijke oplossing van vraagstukken van het feminisme, die velen onoplosbaar schenen.” „Wat zal er van het huisgezin worden,” vroeg men, „als de vrouw er zich uit verwijdert?” „Wel, het huis zelf wordt gesocialiseerd en neemt de vroegere functies van de vrouw over”; (44 = 46)¹⁾. En uitdrukkelijk wordt er bijgevoegd, dat dit slechts een onderdeel is van de algemeene socialiseering, die de gansche maatschappij noodig heeft en die daar gelukkig ook reeds een aanvang heeft genomen.

Let wel, ik oefen hier geen critiek, ik vermeld slechts, doch constateer daarbij twee feiten: 1. dat Montessori sedert dien zoo veranderd is, dat zij in 1926 dat hoofdstuk niet meer kon laten herdrukken en het stilzwijgend schraptte, terwijl zij bovendien uit het geheele werk elke uitdrukking verwijderde, die nog naar socialisme riekte²⁾. Van overtuigd socialiste was zij inmiddels een devoot katholieke geworden, die den 22sten November 1918 van paus Benedictus XV den eigenhandig geschreven apostolischen zegen ontvangen had, die thans de voorrede van haar boek versiert. 2. constateer ik den innigen samenhang wederom van deze schoolhervormingsbeweging met sociale toestanden. Onder de eerste aanhangers en propagandisten van Montessori bevonden zich dan ook veel socialisten en zelfs communisten en anarchisten en hier en daar is dat nog het geval, niettegenstaande de groote inwendige omwenteling, die Montessori inmiddels heeft doorgemaakt. Het is algemeen bekend, dat de Montessorimethode haar zegetocht in de wereld begonnen is onder de leus: de vrijmaking van het kind. De populaire opvatting van de Montessorischool was aanvankelijk deze: dit is de school, waar de kinderen

¹⁾ Het eerste cijfer geeft de bladzijde aan van het oorspronkelijke italiaansche werk, het tweede die van de nederlandsche vertaling.

²⁾ Zie de bespreking van den derden druk door Mevr. Prins-Werker in het tijdschrift „Montessori Opvoeding”, Jrg. XII, afl. 8.

volkomen vrij zijn om te doen en te laten wat zij willen, en nog altijd is die populaire opvatting niet geheel uitgestorven, hoewel zij van den aanvang af, gelijk ik in mijn Montessori-boekje van 1915 duidelijk heb uiteengezet¹⁾ onjuist was. Maar Montessori had er zelf alle aanleiding toe gegeven, dat men het oude probleem van de vrijheid in de opvoeding — want het is een oud probleem — nu in een licht bezag, dat min of meer socialistisch gekleurd was. En het is haar ook niet gelukt alle sporen van de oorspronkelijke socialistische strekking uit te wischen. De eerste nog door haar zelf ingerichte Case dei Bambini waren bestemd om de kinderen den geheelen dag te huisvesten, zoodat zij in de ouderlijke woning niet veel meer te doen hadden dan te slapen en te ontbijten; het waren wat men in Frankrijk noemt: semi-internaten. Daarom behoorde er ook een keuken bij, en deze is zelfs een zeer belangrijk bestanddeel van het geheele systeem, en het boek bevatte dan ook een zeer uitvoerig hoofdstuk over de voeding van kinderen, dat in de eerste nederlandsche uitgaven wijselijk is weggelaten²⁾, maar door Montessori in den laatsten druk wel is omgewerkt, maar niet geschraapt³⁾. Die keuken ook overboord te gooien ging daarom niet aan en dus slooft zij zich nu uit te bewijzen, dat zoo'n schoolkeuken ook heel nuttig en noodig is voor kinderen uit de hoogere standen. Onze Montessorischolen hebben nu ook wel keukentjes, maar ieder een zal toegeven, dat zij geen semi-internaten zijn.

Het is trouwens ook in ander opzicht eigenaardig geloopt met die Montessorischolen. Die engelsche en amerikaansche toeristen, die de Case dei Bambini te Rome als een curiositeit bezochten, waren noch proletariërs noch socialisten noch philanthropen, maar lichtontvlambare aanzienlijke dames, die aan hun eigen kinderen dachten, zooals ook natuurlijk en ook plichtmatig was. Een der eerste en ijverigste propagandisten was een amerikaansche moeder, Mevr. Dorothy Canfield Fisher, wier met groote stijlvaardigheid, enthoesiasme en kennis van zaken geschreven boeken, die ook in het Nederlandsch vertaald zijn⁴⁾, reeds van 1914 dateeren en niet op de school, maar geheel op het huisgezin georiënteerd zijn. Het gevolg

1) J. H. Gunning Wzn., Dr. Maria Montessori. De italiaansche onderwijshervormster. Een Schets, 1915, bl. 96 v.v.

2) op advies van dr. Herderschee.

3) en in de nederlandsche vertaling van dezen druk is opgenomen.

4) Een Montessori Moeder, 1915. Moeders en Kinderen, 1916.

evenwel was, dat de Montessorischool terstond in de gratie en in de mode kwam bij aanzienlijke dames en derzelve dochters, een ongelooflijk groot buitenkansje uit propagandistisch oogpunt. Dikwijls heb ik mijzelf afgevraagd, wat er met Fröbel zou gebeurd zijn, als hij dezelfde kansen had gehad. Weliswaar was zijn ijverigste propagandiste — na zijn dood wel te verstaan — een adellijke dame, baronesse von Marentholtz, en in Nederland werd haar taak ook door een dame overgenomen, Mevr. Elize van Calcar. Maar het publiek heeft in de Fröbelschool altijd hardnekkig gezien een soort weldadigheidsinstituut voor de lagere standen en doet dit eigenlijk nog. Fröbel zelf wilde vooral jonge meisjes tot moeders opvoeden, maar hij en zijn volgelingen hebben het nooit verder kunnen brengen dan tot het kweken van meer of minder bekwame, of onbekwame, schoolmatressen. Ik zelf, van der jeugd af een warm bewonderaar van Fröbel en vast overtuigd, dat het werken in een kleuterschool voor ieder jong meisje een allervoortreffelijkst stuk opleiding zou zijn voor haar toekomst als vrouw en moeder, ik heb mijn eigen dochter, toen zij de H. B. S. had afgeloopen, als secondante in een Fröbelschool geplaatst en haar bij Haanstra, den onvolprezen directeur van de Leidsche Kweekschool voor Bewaarschoolonderwijzeressen, de hoofdacte laten halen. Ik deed dit in de hoop, dat, als dit eene schaaap maar over den dam was, er wel meer zouden volgen, te meer, daar ik toch op onderwijsgebied in Nederland een zekere bekendheid genoot. De navolging bepaalde zich echter tot één nichtje, die het echter na een half jaar weer opgaf, was dus nul. In Nederland mocht en mag een meisje van goeden huize wel leerares worden, en desnoods ook nog lageronderwijzeres, maar bewaarschooljuf? fi donc! Nauwelijks echter was hier het Montessorivaandel geplant, of het werd een rage onder jonge dames om Montessorileidster te worden. Natuurlijk hield die rage, zooals alle rages, geen stand, maar intusschen was de Montessorischool mede ook hierdoor een voorwerp van algemeene, en speciaal ook van wetenschappelijke, belangstelling geworden, als den armen Fröbel noch bij zijn leven, noch na zijn dood, ooit is te beurt gevallen. Waartegenover staat, om dit maar dadelijk te zeggen, dat wetenschappelijke coryphaeën op paedagogisch en filosofisch gebied, mannen als Eucken en Volkelt b.v., Fröbel onvergelykelijk veel hooger stellen dan Montessori en voor de toekomst veel meer van hem verwachten.

Maar laat ons voorloopig bij Montessori blijven. Wij hebben nog altijd te onderzoeken, waar zij haar fenomenaal succes aan te danken had. Wij hebben eenige omstandigheden opgespoord, die ongetwijfeld daartoe hebben bijgedragen, maar die niet toereikend zijn om het fenomeen te verklaren. 't Is waar, de wereld vergaapt zich gemakkelijk aan den schijn en schijn bedriegt, en als de mode er zich mede bemoeit, wordt alle redelijkheid en degelijkheid overbodig. Maar toch is 't onmogelijk, dat een beweging als die, waaraan de naam Montessori verbonden is, zulk een omvang en beteekenis verkrijgt zonder een stevig element van innerlijke waarde. Montessori en haar systeem hebben aan veel kritiek bloot gestaan, ernstige wetenschappelijke en ook volgens mijn gevoelen gegronde kritiek; zij hebben ook bitteren en niet altijd gerechtvaardigden, tegenstand ontmoet. Ook onder haar eigen aanhang heerscht veel oneenigheid en onzekerheid en velen heeft zij teleurgesteld. Doch de beweging heeft onder alles stand gehouden en breidt zich nog steeds uit. Er moet dus een gezonde levenskiem in schuilen.

De bekende amerikaansche paedagoog en paedoloog, prof. W. Kilpatrick van Columbia, die een zeer leerrijk en zeer bezadigd afwegend boekje aan Montessori heeft gewijd¹⁾, komt tot de conclusie, dat haar voornaamste verdienste is: de oprichting der Case dei Bambini. Inderdaad kan men zeggen: het succes van Montessori, dat is het succes harer scholen, en het succes harer scholen, dat was, dat de kinderen het er zoo overheerlijk hadden en bovendien zoo goed leerden. Maar waaraan lag dat dan?

Nu houde men wel in het oog, dat de Montessorischool essentieel een *kleuter*-school is, van kinderen van 3 (2½) tot 6 (7) jaar. Over de op den duur onvermijdelijke pogingen om het systeem ook over het lager en middelbaar onderwijs uit te breiden, zullen wij het straks hebben; voorloopig moeten wij, om redenen, die van zelf zullen blijken, onze gedachten uitsluitend bepalen tot de kleuterschool. Ware de beweging beperkt gebleven tot de romeinsche arbeidersbevolking, waarvoor de Case dei Bambini oorspronkelijk waren opgericht, ik twijfel er geen oogenblik aan, of deze bevolking zou daarna haar kinderen naar de gewone lagere school gezonden hebben en de beweging ware tot de kleuterschool beperkt gebleven.

1) Montessori Examined. London, z. j. bl. 90.

De vraag is nu deze: wat is het bijzondere, waaraan de Montessoriaansche kleuterschool quâ school haar succes te danken heeft? Wij hebben reeds vermeld, dat het populaire, maar zeer aanvechtbare, antwoord luidt: omdat de kleuters er zoo vrij zijn. Om te onderzoeken, in hoeverre dit juist of onjuist is, is het noodig, zoo beknopt mogelijk, een beeld te ontwerpen van wat daar geschiedt en niet geschiedt. ¹⁾

Een Montessori-school heeft noch klassen noch klaslokalen. In principe bestaat zij uit één enkele lokaliteit, waar een groep van ongeveer 40 kinderen vereenigd is. De leeftijd verschilt van 2½ tot 6½ jaar — de meesten zijn natuurlijk 4 en 5 jaar oud. Allen zijn ijverig bezig, hoogstens zitten een paar piepjonge nieuwelingen een beetje verlegen in een hoekje te kijken, waar niemand op let, of een oudere kuiert tusschen twee bezigheden in een beetje rond. Allen zijn *individueel* bezig, de een met dit, de ander met dat. Schoolbanken zien wij nergens, wel tafeltjes voor hoogstens twee en leuningstoeltjes voor één enkel kind, alle zoo licht, dat een kind ze gemakkelijk vertillen kan zonder geraas te maken of iemand te hinderen. Niet weinigen echter liggen op den vloer, op een vloerkleedje, tijdelijk hun eigen rijkgebied. Er is een onderwijzeres, pardon: leidster, aanwezig, die zich nu eens met het eene, dan met het andere kind bemoeit, maar die bemoeienis nader bekijkende zien wij, dat zij niets anders doet, dan het kind uitleggen en voordoen, wat 't met het voorwerp, dat het in handen heeft, moet uitvoeren. Maar wij zien haar geen teekenen van afkeuring geven, noch helpend ingrijpen, wanneer een kind een fout maakt. Welke die voorwerpen zijn, die de kinderen in handen hebben, zullen wij aanstonds bespreken; wij zijn nu nog aan het waarnemen der kinderen zelf. Soms zien wij nl. het tafereel opeens veranderen: bijv. de leidster zet zich aan de piano en speelt een marschwijsje — terstond staan de meeste kinderen op en gaan op de maat achter elkaar aan loopen en wel, naar wij thans zien, op een streep, op den vloer getrokken, waarop zij zeer nauwkeurig hun voetjes neerzetten, zoodat het blijkbaar aan de minder geoefenden moeite kost zich in evenwicht te houden. Of wel, de leidster schrijft op het bord: „Stilte”. Zoodra een der

¹⁾ De hier volgende schets ziet uitsluitend op een oorspronkelijke Casa dei Bambini volgens Montessori's eigen beschrijving.

kinderen dat bemerkt heeft, gaat hij alle gordijnen sluiten. Alle kinderen nemen, evenals de leidster, een houding aan van volkomen onbeweeglijkheid; sommigen sluiten de oogen met hun handjes af en leggen het hoofdje op een tafeltje of in den schoot. Het is alsof zij verstart zijn, ja alsof „alle leven — in den dubbelen zin van dat woord — uit het vertrek verdwenen is”; de stilte wordt zoo hoorbaar, dat men werkelijk een speld zou kunnen hooren vallen. Plotseling dringen daarom allerlei geluiden van de straat naar binnen, die wij te voren niet opgemerkt hadden, als het tjlpen van een paar vogeltjes. Dan plaatst de leidster zich in een hoek, resp. in een belendend vertrek, en roept met zeer zacht fluisterende stem een naam: hoe zacht zij ook spreekt, de stilte is zoo groot, dat de geroepene het verneemt, en, met de uiterste inspanning om zelf ook geen geraas te maken, zich op zijn teenen naar de leidster begeeft. Deze roept vervolgens anderen op; als 6 of 7, of in sommige uiterste gevallen, als alle meedoende kinderen op die manier opgeroepen zijn, is het „stiltespel” uit. Het kan ook gebeuren dat er een paar liedjes worden gezongen, of dat er in den tuin gewerkt wordt, en zelfs, dat de leidster een groepje kinderen om zich heen verzamelt en hun wat te vertellen en met hen te babbelen. Van pauzen bemerken wij echter niets, evenmin van schoolwandelingen; ’t is, alsof de wereld ophoudt bij de grenzen der school. Zijn wij echter in een werkelijke Casa, dan zien wij, hoe tegen het middaguur door de kleuters zelf, zonder eenige assistentie of leiding, de tafels worden gedekt, het eten opgediend en na afloop van den maaltijd alles keurig wordt opgeruimd en wij staan verbaasd over de handigheid en keurigheid, waarmede dit alles wordt uitgevoerd. Nu herinneren wij ons ook, dat wij in den loop van den ochtend verscheidene kinderen meer dan eens van bezigheid hebben zien wisselen, en wel geheel uit zichzelf, zonder dat iemand hen aanspoorde of verbood, en hoe zij daarbij de voorwerpen, waarmede zij bezig waren geweest, niet lieten liggen, maar keurig opruimden, terwijl zij blijkbaar geen moeite hadden, om de andere voorwerpen, die zij daarvoor in de plaats wilden hebben, te vinden, omdat alles zijn vaste plaats heeft, die door de kinderen nauwgezet wordt in acht genomen.

Wij hebben nu al eenig denkbeeld gekregen van de vermaarde „vrijheid”: op enkele uitzonderingen na houdt ieder kind zich individueel bezig met de voorwerpen zijner keuze;

en niet alleen, dat hij die vrij kiest, maar hij blijft er ook mede bezig, zoolang of zoo kort als hij zelf wil. Nooit echter mengt hij twee bezigheden door elkaar¹⁾ of springt hij van den hak op den tak: het mag langer of korter duren, en vaak duurt het merkwaardig lang, maar altijd houdt ieder kind zich maar met één bezigheid onledig, en voorzoover wij zien kunnen, is het daarin verdiept.

Afgezien van onvermijdelijke onderbrekingen, als het etens- en het sluitingsuur, en afgezien van enkele gedulde, waarbij de kinderen tot een gemeenschappelijke bezigheid worden opgeroepen, zien wij ieder kind den geheelen dag verdiept in zekere „manipulaties”²⁾ met zekere voorwerpen, die wij nu nader in oogenschouw moeten nemen, en bij welke wij wat langer moeten stilstaan, daar zij blijkbaar den hoofdschotel vormen.

Ik heb met opzet telkens van „voorwerpen” gesproken, dat is nl. de nederlandsche vertaling van het woord, dat Montessori zelf voortdurend gebruikt (*oggetti*, het fransche *objets*), dat men dan ook terecht telkens in de nederlandsche uitgaven terug vindt. Meestal echter spreekt men ten onzent van „het materiaal”, soms ook wel van „de leermiddelen” maar dat vermijdt men liever, want in een Montessorischool wordt eigenlijk niets geleerd. „Hoor ik wel?”, zegt gij; „wordt er niets geleerd?” Neen, althans in principe niet: Montessori zegt het zelf ergens³⁾ met zooveel woorden: het kind moet niet iets leeren, maar alleen zich oefenen; kennisverwerving is niet doel, maar gevolg.

¹⁾ In de nederlandsche vertaling van den derden druk, onlangs verschenen, vindt men naast bl. 314 een foto, waarop wij een jongen bezig zien met een combinatie van de bruine trap en den rozen toren, zooals het onderschrift uitdrukkelijk aangeeft. Dit is, van Montessori's aansch standpunt beschouwd, een allerverwerpelijste ketterij en een onvergeeflijk wanbedrijf, zoodat men niet begrijpt, hoe de vertaalsters zoo naief konden zijn, deze foto op te nemen. De erbij staande verwijzing naar bl. 137 maakt ons niets wijzer, want daar staat niets hieromtrent; alleen vinden wij naast die bladzijde een plaat, waarop de bruine trap is afgebeeld. Vermoedelijk is de foto genomen in een nederlandsche school; zij ware dan een nieuw en élatant bewijs, welke afwijkingen men, of liever de kinderen, zich hier veroorloven — gelukkig maar! — terwijl men zich steeds houdt alsof men volkomen orthodox is in leer en praktijk en anderen verwijt dit niet te zijn.

²⁾ de keuze van dit woord wordt hieronder verklaard.

³⁾ o. a. zeer duidelijk „Zelfopvoeding”, 114 = 139.

En hiermede hebben wij nu het kernbegrip gevonden van de geheele leer. Tot haar eenvoudigsten vorm herleid luidt deze: wat het kind noodig heeft, dat is niet leering, maar „oefeningen”.¹⁾ Wat moet het dan oefenen? Antwoord: die organen, die hem in staat zullen moeten stellen, later te leeren. Het voorwerp van dat leeren zal altijd iets zijn buiten het kind, het komt van de buitenwereld. Wij kunnen 't dus ook zóó uitdrukken: het kind moet de wereld om zich heen leeren kennen. De middelen, die de natuur hem daartoe verstrekt heeft, zijn in de eerste plaats de zintuigen, derhalve moeten deze vóór alles geoefend worden en heel grondig ook. En wel — en dat is het groote punt, tevens het groote twistpunt — opzettelijk.

Want het spreekt vanzelf, dat zolang er kinderen geboren zijn, zij altijd hun zintuigen geoefend hebben. (Wij zullen zoo straks zien, dat die uitdrukking, hoe gebruikelijk ook, onjuist is, maar voorloopig zullen wij ons er nog maar van bedienen). Ook spreekt het vanzelf, dat het gewone leven overvloedig gelegenheid aanbiedt om de zinnen te oefenen. Maar daar moet Montessori niets van hebben. Dat loopt daar allemaal door elkaar, en vooral: de omgeving, waarin de moderne cultuurkinderen opgroeien, is heelemaal niet ingericht op behoorlijke oefening der zintuigen. Wil men die werkelijk naar den eisch oefenen, dan moet men ze *isoleeren*: altijd — voorzoover dat althans mogelijk is — maar één zintuig tegelijk, en altijd maar één functie daarvan tegelijk. Dat is de weg der natuur, en de proef op de som is, dat de kinderen het zoo gaarne doen.

Hierin is zeer veel waars en nuttigs, gelijk ik zal trachten uit te leggen. Maar tot recht verstand moet ik een paar opmerkingen inlasschen. De eerste is deze: hoe meer men zich in Montessori verdiept, hoe meer men zich overtuigt, dat zij absoluut niets nieuws heeft uitgevonden, maar op geniale wijze de voetstappen van anderen heeft gedrukt, wat in vele opzichten een even groote verdienste is als zelf uitvinden en voor het menschdom dikwijls veel profijtelijker. Zelf beroept zij zich voortdurend op haar wetenschappelijkheid — let wel, niet op de wetenschap, maar op haar eigen wetenschappelijkheid — en in zekeren zin volkomen terecht. Haar

¹⁾ De Methode, laatste druk 353/4 = 310, 356 = 312.

eerste¹⁾ werk, nog altijd haar hoofdwerk, heette, en heet nog altijd: „De methode der wetenschappelijke paedagogie toegepast op de opvoeding van kleine kinderen”. Derhalve zouden wij zeggen, bestond die wetenschappelijke paedagogie toen al. Maar hoe kan zij dan voortdurend spreken, en pralend spreken, van „mijn methode”? en die als de eenige ware, door haar alleen ontdekte, voorstellen? De tegenstrijdigheid is maar schijnbaar. Dat een redelijke opvoeding op degelijke kindervaarneming moet berusten, en dus, sedert er een wetenschappelijke psychologie bestaat, op deze, was al lang oud nieuws. Dit hadden op hun manier reeds Rousseau en Pestalozzi verkondigd en in praktijk gebracht en het is een der hoofdzuilen van het systeem van dien grooten systematicus, den filosoof Herbart (1776—1841), een der grondleggers zoowel van de wetenschappelijke paedagogiek als van de wetenschappelijke psychologie. Van hen heeft Montessori evenwel niets geleerd, evenmin van de moderne paedologie, de wetenschappelijke kinderbesteding, die in N. Europa en Amerika zich snel tot een afzonderlijken en bloeienden tak van wetenschap ontwikkelde, vooral na het verschijnen van het beroemde boek van Preyer, „Die Seele des Kindes”, dat in 1882 verscheen. Montessori kent feitelijk alleen de experimenteele psychologie van de italiaansche professoren, onder wie zij gestudeerd heeft, en die zij begonnen is geloovig aan te nemen en te bewonderen. Deze heeren nu hadden reeds de hand aan het werk geslagen om de wetenschappelijke psychologie op de opvoeding toe te passen. In het inleidend hoofdstuk van haar eerste werk, „Kritische Beschouwingen” getiteld, handelt zij daarover uitvoerig; in den jongsten druk is dit hoofdstuk sterk verkort. Zij vertelt dan hoe door prof. Pizolli te Milaan een school voor wetenschappelijke paedagogie gesticht was voor onderwijzers, die aanvankelijk groot succes had, en hoe een ander geleerde, haar leermeester, de gezaghebbende anthropoloog Giuseppe Sergi, dertig jaar geijverd heeft om onder de onderwijzers van geheel Italië begrippen omtrent het verband tusschen opvoeding en beschaving te verbreiden. Maar zij vertelt ook, hoe zij tot het inzicht kwam, dat de heeren het totaal verkeerd hadden aangepakt. Zij hadden de groote vergissing

¹⁾ althans op paedagogisch gebied; voorafgegaan was reeds haar *Anthropologia Pedagogica*, waarin zij nog geheel volgelingen is van Giuseppe Sergi.

begaan, te onderstellen, dat proefondervindelijke bestudeering van het kind reeds van zelf voert tot verbetering der opvoeding; zij „vereenzelvden paedagogische anthropologie en wetenschappelijke paedagogie” en maakten de onderwijzers tot laboratoriumgeleerden. Zij werkten feitelijk buiten de (oude) school om, maar begingen dezelfde fout als deze. Op school worden de kinderen geplaatst in een door en door onnatuurlijke omgeving en worden daar in vele opzichten aan een door en door onnatuurlijke behandeling onderworpen; het ergste is in dit opzicht de moderne schoolbank, het meest volmaakte instrument om de kinderen te dwingen tot het onnatuurlijkste wat er voor hen bestaat: stilzitten. Maar op haar wijze doet de experimenteele psychologie dat ook. Op die manier leert men nooit de kinderen kennen, zooals zij werkelijk zijn en nog veel minder, hoe men ze moet opvoeden. Daarom is dus in de eerste plaats noodig het scheppen van *een geschikte omgeving*, waarin de kinderen zich in vrijheid kunnen toonen zocals zij zijn en zich ontwikkelen. Ziehier nu het tweede en groote argument voor de „vrijheid”, dat onverzwakt stand houdt, ja, aan beteekenis wint, nu het socialistische overboord is geworpen. Om de kinderen werkelijk te kunnen bestudeeren moet men ze vrij laten. Hierin heeft Montessori ongetwijfeld gelijk en daarin hebben ook alle critici haar volmondig gelijk gegeven. De vraag is echter geoorloofd, of de door haar geschapen omgeving nu werkelijk een zooveel natuurlijkere is en of men de kinderen niet veel beter kan leeren kennen — en of zij zich ook nog niet veel vrijer zouden kunnen ontwikkelen — daarbuiten, in huis, op straat, in het vrije veld en... in hun eigen zelfbedachte of zelfgeorganiseerde spelen. Montessori stelde zich dus op het standpunt: geen psychologie, en vooral geen psychologen, in de school, maar wel psychologische beoordeeling en behandeling der kinderen door expresselijk daarvoor geschoolde paedagogen, die ik, Montessori, daarvoor wel zal opleiden, ik, die het zelf van Itard en Séguin geleerd heb. Men heeft Montessori vaak verweten, dat zij haar voorgangers straal negeert, en inderdaad is het moeilijk zich niet te ergeren aan de wijze waarop zij dit soms doet: van de groote *paedagogen*, die haar zijn voorgestaan, kent zij eenvoudig niemand en zij negeert juist de allergrootsten. Fröbel noemt zij even, maar kent hem alleen als den vader van sterk verbasterde kleuterscholen, blijkbaar de eenige, die zij kent. Nog minder weet zij van Pestalozzi, die éénmaal,

in een citaat uit Claparède, en van Rousseau, die nergens genoemd wordt. En toch wordt feitelijk bij die drie alles reeds gevonden, wat zij ons aan te bieden heeft, vooral bij Rousseau, den grondlegger der geheele moderne paedologie en paedagogiek, en die o. a. ook zeer uitvoerig gehandeld heeft over het onderwerp, dat ons thans bezig houdt, het nut en de noodzakelijkheid van opzettelijke zintuigoefeningen, en wel door isoleering. Maar toch is dat verwijt niet heelemaal verdiend, want Montessori spreekt altijd met den grootsten eerbied van de beide voorgangers, van wie zij in werkelijkheid geleerd heeft, nadat zij zich van de italiaansche psychologie had losgemaakt, van Itard en Séguin, en nergens verzwijgt of verdonkermaant zij, dat de kern harer leermiddelen aan Séguin ontleend is. Alleen is de verzameling door haar uitgebreid en, wat nog belangrijker is, zij beweert ze op andere wijze te gebruiken, dan Séguin zelf en daarom ook het recht te hebben van te spreken van „mijn methode”. En niet geheel ten onrechte, want zij heeft zelfstandig dat voor idiote en zwakzinnige kinderen uitgevonden materiaal toegepast op het onderwijs van normale kinderen. De passages, waarin zij daarover handelt, behooren tot de beste, die zij geschreven heeft.¹⁾ Zeer helder zet zij daar uiteen, welk groot verschil die overdracht meebracht en misschien mag men hier wel van een ontdekking van haar spreken. Zij vond nl., dat, terwijl normale kinderen zich uit eigen aandrang met het materiaal bezig houden en dat zonder eenige hulp, het zwakzinnige kind voortdurend daartoe moet worden aangezet en er zonder hulp niet komt. Zij had ook kunnen zeggen: met normale kinderen bereikt men altijd wat, ook al behandelt men ze nog zoo zot, maar met abnormale kinderen bereikt men met onnatuurlijke leerwijzen eenvoudig niets, waarmede zij zou bewezen hebben, dat men inderdaad de beste kansen heeft de natuurlijke leerwijzen te vinden als men abnormale kinderen moet onderwijzen.²⁾ Het groote principe van de „vrijheid” is dus alleen van toepassing op de normale kinderen, maar hier dan ook eisch. En uit de spontaneïteit en de gretigheid, waarmede normale kinderen naar het materiaal grijpen en den ernst,

¹⁾ Zie vooral 213 = 191 v.v.

²⁾ Zie mijn: „De beteekenis van het onderwijs aan abnormale voor de opvoeding van het onderwijs aan normale kinderen”, Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwijs, Jrg. 1929 en dit tijdschrift X (1929), 145, v.v.

waarmede zij zich daarin verdiepen, blijkt, dat hier werkelijk natuurlijke leermiddelen gevonden zijn.

Met dat al laat zich bewijzen, dat Montessori toch inderdaad in zeker opzicht althans normale kinderen behandelt als achterlijk en dat zij zich hierbij aan eenig zelfbedrog schuldig maakt. Want het is en blijft waar, dat haar materiaal is uitgevonden voor zwakzinnige kinderen en dat was in dit geval toch niet geheel onschuldig, want daaraan is blijkbaar de overwegende plaats te wijten, die de oefening der zintuigen in haar systeem inneemt. Wat Itard en Séguin klaarlijk inzagen, dat was, dat alle menschelijke ontwikkeling afhankelijk is van aanraking met de buitenwereld en vooral met den medemensch. Dit contact ontbrak bij hun sujetten of geheel, zooals bij de zgn. wilde van Aveyron, dien Itard op te voeden kreeg, of was althans zeer gebrekkig. Daar nu dit contact slechts mogelijk is door de zintuigen, moest de eerste zorg zijn, deze stelselmatig in dat contact te oefenen. Evenwel had Montessori het nut en het wezen van zintuigoefening en de natuurlijke leerwijze, die de kinderen daarbij toepassen, ook buiten Itard en Séguin om door rechtstreeksche kinderwaarneming kunnen ontdekken, maar dan had zij, op het voetspoor der N. Europeesche paedologie, *veel jongere kinderen moeten bestudeeren*, kinderen van 1, 2 jaar, wat zij blijkbaar, toen zij haar boeken schreef, nog niet gedaan had. En dat bedoelde ik, toen ik zeide, dat zij toch inderdaad normale kinderen wel een beetje als zwakzinnigen behandelt, want het zwakzinnige kind wordt het eerst daaraan herkend, dat het twee, drie jaar bij het normale kind ten achter is.

Wij kunnen en mogen haar echter hierbij toch wel degelijk de eer van een ontdekking gunnen, hoewel zij die zelf nooit zoo geformuleerd heeft, nl. van de noodzakelijkheid van *instudeering*. Het blijkt nl. dat de leerweg der natuur deze is: eerst moeten 's menschen organen rijp worden om te kunnen functionneeren, dan moet hij het gebruik ervan leeren kennen, en dan komt een periode, dat zij moeten worden *ingestudeerd* en eerst daarna komt het volle, werkelijke gebruik, waarvoor zij in het werkelijke leven bestemd zijn. Bij de geboorte zijn sommige organen rijp, andere zijn het niet. Rijp zijn feitelijk reeds de zintuigen, een hoogst belangrijk feit, waarop ik terugkom. Maar de pasgeborene weet niet eens, dat hij ze heeft, laat staan, wat hij er mee doen moet. Want onrijp zijn de hersenen, zonder wier

medewerking de mensch aan al zijn organen niets heeft. De banen echter, die van de hersenen uit reuk en smaak regeeren, zijn bij de geboorte een heel eind verder gevorderd dan die voor gezicht en gehoor, heel wijs van de natuur, want aanvankelijk heeft het kind gene veel meer noodig dan deze. Achtereenvolgens moet hij nu ontdekken, dat hij armen en beenen, vingers en teenen, oogen en ooren en een gearticuleerde stem heeft, en vervolgens, wat hij er mee doen kan, en elk dezer ontdekkingen wordt gevolgd door het instudeeren van die organen op de ontdekte functie.

Wat eerst Montessori zelf, daarna haar bewonderende bezoeksters, zoo trof, nl. de ernst waarmede de kinderen zich in de oefeningen verdiepten, zóó verdiepten, dat hun geheele omgeving letterlijk voor hen niet meer bestond, en wat hen nog meer trof: het ongelooflijk groot aantal keeren, dat zij één en dezelfde oefening altijd maar weer herhaalden — gevallen van 20, 30, 40 herhalingen waren geen zeldzaamheid en er zijn zelfs gevallen van 200 herhalingen geconstateerd — dat was allang bekend zoowel bij de wetenschappelijke paedologen als bij effectieve kinderaarnemers, maar dan van veel jongere kinderen. Het zoontje van den zoeven genoemden prof. Preyer was 14 maanden oud, toen hij, ontdekt hebbende dat men het tinnen deksel van een duitsche Bierpul kan openen en dichtslaan en dat dit een eigenaardig geluid veroorzaakt, dit experiment 71 keer achter elkaar herhaalde, zonder een oogenblik respijt. Met opzet gebruikte ik daar het woord „experiment”: dat kind „experimenteerde” met die Bierpul?, ja, maar nog meer met zijn eigen organen. Zoo ziet men kinderen in de wieg met hun handjes „spelen”, zooals wij dat noemen, omdat wij het aanzien voor een doelloos tijdverblijf. In werkelijkheid heeft het kind ontdekt, dat het daar aan het eind van zijn armpjes eenige sierlijke verlengstukken heeft, die hij willekeurig kan bewegen en nu is hij bezig die willekeurige, dus beheerschte, bewegingen *in te studeeren*, als vooroefeningen voor den tijd, dat hij zijn vingers zal leeren gebruiken als grijpwerktuigen. Zoo hoort men dikwijls een wiegekind tijden lang een zeker geluid maken, en wel dikwijls een zeer moeilijk geluid, bijv. de tongstr, die vele volwassenen zelfs met de grootste moeite niet meer kunnen leeren. Hij heeft ontdekt, dat hij met zijn mond nog iets anders kan doen dan een keel opzetten, dat hij nl. met zijn strottenhoofd en tong *gearticuleerde* geluiden kan voortbrengen. Hij weet zelf nog absoluut niet, waarvoor

dat dient, maar de ontdekking daarvan laat hem geen rust; hij moet haar *verifiëren* en deze willekeurige beweging *in-studeeren*. Feitelijk echter geeft hij zichzelf de eerste, onmisbare spreeklessen, typische vóóroefeningen.

En ook dit wist men, dat de natuur aan die ontdekkingen en die experimenten een zeer sterk lustgevoel heeft verbonden, omdat alles, wat aan het kind het gevoel geeft, dat hij vooruit komt, dat hij „groot” wordt, hem een zeer sterk lustgevoel geeft, een buitengewoon wijze inrichting der natuur, waarvan echter niemand vóór Montessori recht partij heeft weten te trekken. En dit ééne feit is genoeg om haar in de geschiedenis der opvoeding een eereplaats te verzekeren. Maar ook dit had men al waargenomen, dat het kind die experimenten doorzet, niet totdat ze hem vervelen, want vervelen doen zij hem nooit, maar òf totdat hij moede wordt, en dan valt hij onmiddellijk in slaap, òf totdat hij het gevoel heeft: ziezo, nu ben ik er achter. Dan staakt hij het experiment met dien eigenaardigen zucht en expressie van bevrediging, die men telkens bij Montessori-kinderen heeft waargenomen, als zij ophielden. En ten slotte, ook dit wist men: al die ontdekkingen en experimenten komen niet tegelijkertijd, maar na elkaar en altijd is het kind maar met één tegelijk bezig en voor alle bestaat een geschikte tijd. Komt toevallig een ontdekking te vroeg, voordat het kind er rijp voor was, dan laat het kind die oefening weder varen.¹⁾ Ziehier de leer van de zgnd. „gevoelige periode”, waarvoor Montessori door velen, waaronder hooggeleerden, hoog geprezen wordt en waarover zij zelve in de laatste uitgave 't erg druk heeft. In de beide vorige uitgaven wordt het heele woord niet gevonden en de zaak zelve nauwelijks aangeduid; zij is er eerst uit opgediept door den nederlandschen arts dr. Droogleever Fortuyn, die zelf erkent den term aan Hugo de Vries ontleend te hebben. Dat er echter voor elke leerstof een optimumleertijd is, die niet door den mensch vooraf kan worden vastgesteld, maar die alleen door de natuur zelve, dat is door ieder kind zelf, kan worden aangegeven, en ook aangegeven wordt, als domme opvoeders het niet verhinderen, dat had men reeds veel uitvoeriger en veel beter dan bij Montessori bij Fröbel kunnen lezen in zijn „Menschenerziehung” van 1826, precies 80 jaar vóór Montessori.²⁾ (Slot volgt).

¹⁾ Zie Miss Shinn, Ruth's eerste levensjaar, bl. 181, 187 en 188.

²⁾ Zie mej. J. M. Telders: Fröbel (Paed. Bibl. VI en VII) bl. 168 v., verg. bl. 158—172.

NIETZSCHE ALS OPVOEDER?

DOOR

PH. KOHNSTAMM.

Naar aanleiding van: Karl Jaspers, Nietzsche, Einführung in das Verständnis seines Philosophierens. Walter de Gruyter, Berlin, 1936. 437 p.

Wat men „de ironie der geschiedenis” pleegt te noemen heeft van den schrijver der *Unzeitgemässen Betrachtungen* den modofilosoof van een volgende generatie gemaakt, van den verachter der kuddemoraal den voorganger van den „opstand der horden”. Men kan dit betreuren — en wie Nietzsche waarlijk lief heeft en hoog acht moet dat wel doen —, maar het laat zich moeilijk ontkennen. Daarom heeft een boek over Nietzsche, dat met groten ernst, met grote zaakkennis, met groot indringend vermogen geschreven, Nietzsche eerlijk en objectief poogt te schetsen, meer dan gewone betekenis.... althans voor zover men aanneemt, dat zware, gedegen boeken van meer dan 400 blz. niet al te unzeitgemäss zijn geworden.

Aan de genoemde eigenschappen voldoet het boek van Karl Jaspers ten volle. Ik heb er dan ook veel uit geleerd. Toch heeft het mij zeer teleurgesteld. Want ik zou zo graag zijn bekeerd; mee-bewonderen en vereren is zoveel begeerlijker dan scherp kritiseren en op een afstand houden. Het was dan ook waarlijk geen frase, dat ik, in P. St. het boek van Dr. Wolf over Nietzsche als Religieuze Persoonlijkheid aankondigende (XVI, p. 67), uitsprak, dat ik gaarne de beschouwing van Dr. Wolf zou overnemen, die in het einde van Nietzsche zijn hoogtepunt ziet, immers zijn komen tot deemoed. Ik moest daar echter aan toevoegen, dat zijn betoog mij niet had kunnen overtuigen. Na de lectuur van Jaspers' boek zal dat nu wel definitief onmogelijk zijn geworden. Immers Jaspers' uitvoerige beschouwing over Nietzsche's ziekte maakt van de mogelijkheid van dezen uitleg niet alleen geen melding, de gehele kracht van zijn betoog is er veeleer tegen gericht.

Voor Jaspers is de centrale gedachte van Nietzsche's werk, van waaruit men zijn reële samenhangen — want er zijn ook veel schijnbare, tengevolge van de onexactheid van zijn terminologie (p. 369) — eerst werkelijk kan leren kennen „die

Position der Gottlosigkeit" (p. 380). „Der Tod Gottes ist für Nietzsche nicht nur eine furchtbare Tatsache, sondern Nietzsche hat den Willen zur Gottlosigkeit." Jaspers laat bijv. zien, hoe de natuurwetenschappelijk en ethisch even onbevredigende leer van den eeuwigen terugkeer van juist hetzelfde wereldgebeuren alleen van hieruit kan begrepen worden. „Die Frage ist, warum Nietzsche auf diesen Gedanken trotzdem ein so ungeheures Gewicht legen kann. Darauf gibt er selbst die Antwort, dass erst mit diesem Gedanken der „Tod Gottes" endgültig, aber zugleich das Nichts überwunden sei."

En gelijk de eeuwige wederkeer, zo worden alle grondgedachten van Nietzsche (over den Mensch, de Waarheid, de Geschiedenis, de Politiek) uit deze oergrondgedachte afgeleid: „Es handelt sich hier bei Nietzsche nicht um einen Grundgedanken unter anderen, sondern um einen beherrschenden Antrieb, dem alle seine Grundgedanken dienen, gleichsam um den Grundgedanken der Grundgedanken."

Natuurlijk heeft dit woord „goddeloosheid" in dit verband in Jaspers' mond niets van den populaireren nevenklank van ethische afkeuring. Integendeel, het is het hoogste wat de mens kan doen, n.l. zichzelf geheel ten offer brengen. In de paragraaf: Nietzsche als offer (p. 398) wordt deze ons geschetst als de mens, die „mit seinem Wesen selbst gleichsam hineinspringt in diesen Abgrund und vertretungsweise tut, was, wenn es alle täten, alles zerstören würde. Das aber heisst: Opfer werden."

Het is wel heel merkwaardig, dat Jaspers hier de leer van het plaatsvervangend lijden uit het Christendom moet overnemen. En zo doet hij ook met die andere grondgedachte van het Christendom, dat in zijn Heer, schoon in bijkans alles „aan zijn broederen gelijk", tevens een essentieel verschil ziet met elken mens. Zo wil Jaspers ons ook tegenover Nietzsche plaatsen (p. 400) en in dit verband is de slotparagraaf van het boek te lezen over: Das Verhalten zur Ausnahme.

Maar tevens wordt op deze plaats ons de diepste en laatste tegenstelling duidelijk tussen Nietzsche's offer en het offer van Golgotha. Dit offer wordt *in gehoorzaamheid* gebracht en het is God zelf, die de smart ervan op zich neemt. Beide is het tegendeel van wat Nietzsche wil. Zijn grondgedachte over den mens wordt ons door Jaspers in weinige regels aldus verhelderend samengevat: „Der grossartige Anspruch an einen tieferen unerreichten Ursprung wird von

Nietzsche in dem Sinne erhoben, dass er *nur ohne Gott* (curs. v. Jaspers) erreicht werden kann. „Herrschen — und nicht mehr Knecht eines Gottes sein: — dies Mittel blieb zurück, den Menschen zu veredeln.“

Inderdaad, hier is de tegenstelling met felle duidelijkheid getekend. De mens, die op de vergoddelijking der mensheid uit eigen kracht vertrouwt, zal Nietzsche als den tragischen heros bij uitstek moeten vereren, ook als hij er de voorkeur aan geeft hem niet te volgen, omdat deze nu eenmaal een uitzondering is. Maar wie in het licht van den Bijbel zichzelf en zijn naaste heeft leren kennen, en niet terugschrikt voor die onrustbarende realiteit, zal andere wegen moeten gaan.

En nu blijkt ook wel, dat in den diepsten grond uit Jaspers' boek meer spreekt dan de filosoof. Immers deze weet natuurlijk wel, dat een echt geloof nooit „bewijsbare waarheid“ is, maar vóór en bovenwetenschappelijke beslissing: „Denn es gibt keinen Beweis für Gottes Dasein, wie es keinen Beweis gegen ihn für die Gottlosigkeit gibt; es gibt auch keinen Beweis dafür oder dagegen, dass der Mensch nur eine Weise des Thierseins sei; es bleibt dem Menschen unbenommen, sich als Thier zu fühlen, wenn er kann: mit Argumentationen wird in diesen Fragen nichts entschieden, sondern höchstens geklärt.“ Maar het is uit het bovenstaande, dunkt me, reeds duidelijk geworden, dat de beslissingen van den *mens* Jaspers vallen niet in de richting van den godsdienst, maar in die van verheerlijking van den autonomen mens. En het is dan ook in dien zin, dat wij de aansporing van de voorlaatste paragraaf: Der philosophische Erzieher hebben te verstaan.

Het zal niet nodig zijn voor de lezers van dit tijdschrift op deze plaats te motiveren, waarom ik daarachter in het opschrift van deze aankondiging een vraagteken plaatste. Maar wel kan het zijn nut hebben den lezer er nog op te wijzen, hoe ten slotte met dit Nietzsche-geloof naar de mening van dezen scherpzinnigen en overtuigden volgeling ook de wetenschappelijke waarde van zijn heros staat en valt: „Es ist unsere sich immer wieder bestätigende Grundüberzeugung, dass Nietzsches Denken den Zusammenhang der Philosophie statt durch bewusste Methode nur tatsächlich durch einen unerhörten Wahrhaftigkeitsinstinkt hat. Ohne diese Überzeugung verlöre Nietzsches Philosophieren fast allen Wert und müsste auf die Ebene geistreicher Aphoristiker sinken.“

Hier zien wij, waarom Nietzsche in overtuigende kracht zoveel achterstaat bijv. bij een Freud, voor allen die niet bij het woord des meesters zweren. Freud steunt, althans voor een stuk, op verifieerbare feiten; de basis, die Nietzsche biedt zijn: stemmingen, gevoelens, waarderingen, wensen. „Ihm fehlt — zoals zijn volgeling met bewonderenswaardige objectiviteit erkent, niet alleen „philosophische Schulung in der Arbeit mit den grossen Denkern”, maar ook — „gründliche Kenntnis von Naturwissenschaft, Medizin, Wirtschaftswissenschaft, Technik, kurz die Kenntnis des Realen als des kausal Erforschlichen; ihm fehlt auch Kenntnis in der Jurisprudenz, in der Theologie, in der kritisch erforschten Weltgeschichte?”

Maar wat hem ontbreekt, veel meer dan dat alles, is kennis van Hem, als Wiens groten tegenstander hij zich voelt, en bij het einde van zijn leven officieel proclameert. Het is ontstellend in het register van Jasper's boek de plaatsen op te zoeken en achter elkaar te lezen waar over Christus of Christendom wordt gesproken. Wat Günther Dehn zegt van zijn 3600 Berlijnse jongens en meisjes uit arbeiderskringen geldt in gelijke sterkte voor den predikantenzoon: „Ein persönliches Verhältnis zur Person Jesu ist bei niemand vorhanden.” Ja, nog meer, men krijgt heel sterk de overtuiging, dat deze professor in de filologie, die zo nauwkeurige kennis behoort te hebben van Griekse literaire teksten, die van het Nieuwe Testament nooit rustig op zich heeft laten inwerken.

Hoe gaarne was ik Dr. Wolf gevolgd in zijn wegwijzing. Want dat wij — ondanks alles, wat hem klein maakt in mijn oog — in Nietzsche een figuur voor ons hebben van gans uitzonderlijke begaafdheid en zeggingskracht, dat kan niemand zich ontveinzen, die iets van hem kent, allerminst degene, die onder Jaspers' leiding dieper in zijn werken indringt. Maar tegelijkertijd is dit zo rijk gedocumenteerde betoog vernietigend voor de stelling, dat Nietzsche door zijn levensweg en levensleed tot deemoed zou zijn gekomen; althans de Nietzsche, die te kennen ons vergund is. En juist omdat ik de mogelijkheid, boven deze aankondiging gesteld, met beslistheid afwijs, wil ik Jaspers' boek met nadruk ter studie aanbevelen. Het kan elken lezer tot verheldering strekken.... mits men dan niet alleen met de studie der ene zijde zich tevreden stelt.

KLEINE MEDEDEELING.

NATUURKUNDIGE AARDRIJKSKUNDE EN PHYSICA.

Naar aanleiding van het artikel van Dr. J. P. Bakker in *Paedagogische Studiën* (Aug. 1936) zou ik gaarne iets in het midden willen brengen, vooral met betrekking tot de schijnbare tegenspraak, die hij meent op te merken in een vroeger artikel van mijn hand (*Tijdschrift Onderwijs Aardrijkskunde*, Maart 1931). Ik schreef, dat bij de behandeling van natuurkundige aardrijkskunde men niet te veel meteorologie moest geven. Thermometer en barometer wens ik dus niet te behandelen, want dat heeft de collega in natuurkunde al gedaan; wie deze instrumenten niet kent, hoort niet in klasse vier thuis; ten overvloede verwijs ik naar het natuurkundeboek. Details als b.v. de techniek van het temperatuurbepalen (aspiratiethermometer) laat ik achterwege. Wie op die zaken ingaat, houdt geen tijd over voor de eigenlijke aardrijkskunde, geen vak, maar een methode, toegepast op vakken uit alle faculteiten. Wij komen daarbij steeds op terrein van de bureu, *maar treden niet in hun plaats*; wij ontleen aan hun kennis een en ander en borduren daarop voort, stellen de samenhang der verschijnselen vast. Door het stellen van vragen merken wij van zelf of de leerlingen begrippen als b.v. absolute en relatieve vochtigheid hebben verwerkt of niet. Er is dus geen sprake van, dat de natuurkundige aardrijkskunde los van de physica wordt gegeven. Natuurlijk bespreek ik ook kort in klasse twee de barometer (de thermometer kennen vrijwel alle leerlingen), maar met de overtuiging dat slechts een deel van hen die soort zaken kan begrijpen; er zijn er soms zelfs in klasse vier die dat niet kunnen.

Naar mijn mening dienen wij ons te beperken tot de allereerste elementen van de physica der lucht; vergeten wij niet, dat de grootste meesters der meteorologie verklaren nog ver verwijderd te zijn van een bevredigende voorstelling der algemene luchtcirculatie over de gehele aarde (*Tijdschrift Aardrijkskundig Genootschap* 1931, p. 526). Bij de toepassing (zie mijn vragen in *T. O. A. Mei* 1936) blijkt, of genoemde elementen zijn verwerkt; meer is m. i. niet nodig. Aan „veel meteorologie” zouden bovendien consequenties zijn verbonden t. o. v. de andere afdelingen van ons „vak”, die zijn *oeverloosheid* zouden verergeren. Dat Dr. Bakker in de vierde klasse tijd vindt ook nog een en ander te behandelen uit de geophysica, geomorfologie, geologie en oceanografie is me een raadsel. Wel zijn we ver verwijderd van de beperking, die wij naar veler oordeel moeten nastreven en die wij m. i. slechts kunnen verkrijgen d. m. v. voorschriften der Inspectie: enige niet te straffe banden zouden ons in waarheid vrijmaken. Steken wij niet de hand in eigen boezem, dan zullen wij vaker uitspraken tegenkomen als van Prof. Sizoo op de jongste algemene vergadering van leraren aan Nederlandsche Gymnasia; genoemde heer zei van alle vakken iets goeds, maar maakte voor de aardrijkskunde slechts een beleefde buiging, blijkens zijn woorden: „Wat de aardrijkskunde betreft, heeft spreker een sterk intuïtief gevoel van haar pedagogische waarde, maar verder dan deze intuïtie kan spreker niet komen”. (*N. R. Ct.* 28 Aug. 1936 *Avondblad C.*)

Laat ik tenslotte mijn dank betuigen aan Dr. Bakker voor de indirecte

steun, die hij door zijn opmerkingen heeft verleend aan wat ik schreef in T. O. A. Nov. 1934, Maart en Nov. 1935 en Febr. 1936, n.l. dat het onmogelijk is een of twee leraren een aardrijkskundeboek te doen samenstellen van gelijk gehalte als die voor wiskunde en talen; samenwerking van deskundigen op verschillend gebied acht ik daartoe beslist noodzakelijk.

H. L. VAN HARREVELD.

BOEKBEOORDEELINGEN.

G. Schiebe. *Reifejahre im Internat. Das Chronikatagebuch einer Internatsklasse aus den Jahren 1915—1922.* Leipzig, Klinckschardt. 1934. 144 bl. R.M. 5,40 (geb. 6.60).

Een niet onbegaafd student, voormalig Seminarist, d. w. z. opgeleid aan een duitsche kweekschool voor onderwijzers, dus in een internaat, nu lid van 't psychologisch-paedagogisch Universiteitsseminarie van prof. Fr. Sander te Giessen, moet een „scriptie“ leveren. Hij is in 't bezit van een klassejournaal, door eenige zijner toenmalige klasgenooten (behoorde hijzelf ook daartoe?), toen zij in „Tertia“ zaten¹⁾, d. i. in het 4e van 7 leerjaren, in 't geheim begonnen en, schoon na een jaar de aardigheid er al vrijwel af was, tot in Prima bijgehouden, en „Kaba“ gedoopt. Volgens den schr. is 't zelf een trouwe afspiegeling van de vlegelachtigheid der vlegeljaren. Als curiosum niet onaardig, en als variant op de reeds in zoo grooten getale uitgegeven *persoonlijke* dagboeken niet zonder belang. Kon dat als substraat voor een wetenschappelijke studie dienen? Natuurlijk wel, mits (zegt de professor) 't behoorlijk ingeleid en gecommentarieerd wordt. Onze vriend zet zich met ijver aan 't werk en volgt getrouw de lofwaardige duitsche gewoonte den lezer niets, maar dan ook niets te schenken. Aan zijn eigenlijke onderwerp, gezegd klassenboek, komt hij eerst toe in Hfdst. IV op bl. 59, ondeelbaar verdeeld in: 1. Form und Anlage des Klassenbuchs. 2. Die psychologischen Grundlagen d. Kl. 3. Der Inhalt (Statistik der Einträge) en als toegift 4. Die Nachahmung d. Kl. durch eine jüngere Klasse“ (volmaakt onbeduidend); eerst dan volgt eindelijk de (bijna woordelijke) afdruk van „Das Kaba 1915—1922“, n.b. als „Anhang“, beslaande iets meer dan één derde van 't boek, waarvan de lectuur na alles wat voorafgegaan is, nauwelijks meer in staat is de ingeslapen belangstelling te wekken. Den hoofdschotel leveren dus de 3 eerste hoofdstukken²⁾. I. Einleitung. 1. Zur Problematik des Internats der Lehrerseminare. 2. Das Problem der Untersuchung (Methodische Vorbemerkungen). II Der Aufbau der Internatsgemeinschaft. 1. Die Organisation des Heimes. 2. Die zwischenklassischen Beziehungen. 3. Die Stellung der Schülerschaft zum Internat. 4. Der Geist der Internates. III. Zur Psychologie der Klassenbuchklasse. 1. Charakterskizzen der Klassen-

¹⁾ dus in den cursus 1919—1920. De vorige jaargangen werden toen uit 't geheugen ingevuld.

²⁾ De lijst der hiervoor geraadpleegde geschriften bevat liefst 68 nummers.

mitglieder. 2. Der Gestaltwandel der Klasse in den Jahren 1915—1922.
 3. Zusammenfassung und Uebersicht über die Gruppenbildungen in den Klassen. VII—I. Hiervan is veel goeds te zeggen: de schr. bedient zich van een eenvoudige, doorzichtige en bezadigde taal, weet de zich aanbiedende problemen goed te formuleeren en geeft blijken van een verstandig oordeel. Maar 't geheele werk lijdt aan één fundamenteel gebrek: 't bevat veel te veel „einmaliges”. Als bijdrage tot de kennis der vlegeljaren is de Kaba volstrekt onbelangrijk, en op zichzelf beschouwd en omdat 't een particulier geval is. Het (voormalige) deutsche „Lehrerseminar” kan ook allerminst als type van „het” internaat dienen, zoodat het boekje voor de nog altijd zoo achterlijke bestudeering van het interessant probleem der Internaatopvoeding niet veel oplevert en ten overvloede komt de schr. zelf ons verzekeren, dat de jaargang 1915 een oorlogsjaargang en dus niet heelemaal normaal was¹⁾. En of 't door hem bezochte seminarie als typisch voor de deutsche kweekscholen kon gelden? De schr. geeft te verstaan van wel, en adstrueert dit met aanhalingen uit andere schrijvers, en als hij daarin gelijk heeft, dan moet 't oordeel over die inrichtingen als opvoedingsinstituten eenvoudig vernietigend luiden. Maar 't zou niet moeilijk zijn, uitlatingen en mededeelingen van hemzelf aan te halen, die dit twijfelachtig maken. Allicht verwacht men eenig nieuw licht over 't klasseprobleem? Maar juist hier worden wij ten zeerste teleurgesteld door de mededeeling van den schr., dat er in deze klasse van klassengeest niets te bespeuren was²⁾, 't zij dan in den vorm van oppositiegeest tegen de leeraren en tegen 't geheele schoolrégime; maar dat doortrok de geheele school. Opmerkenswaardig zijn ongetwijfeld de mededeelingen omtrent den invloed van leerlingen op medeleerlingen, zoowel van de ouderen op de jongeren, als van de geboren leidersnaturen op hun klassegenooten, maar bepaald nieuw zijn zij niet en ook hier weder te veel „einmaliges”.

Met deze kritiek bedoelen wij geenszins de lectuur van dit werk te ontraden. Voor menig lezer zal 't veel verrassends opleveren. De buitenlander kan er in ieder geval deze twee dingen uit leeren, als hij 't nog niet wist, n.l. 1. dat de deutsche kweekscholen met internaat in ieder geval geen navolgenswaardige modelinrichtingen waren, en 2. dat geen discipline, ook de deutsche niet, „opstandige” jeugd anders dan in schijn kan onderwerpen.

Of 't boekje daarvoor uitgegeven werd? Want geschreven met dit doel werd 't zeker niet en men vraagt zich verwonderd af, waarom deze ongetwijfeld verdienstelijke academische proefstudie niet intra parietes kon blijven, maar in den handel moet gebracht worden, nog wel met ondersteuning en toch tot zoo hoogen prijs. Moet misschien de politiek ook hier 't antwoord geven? In zijn aanprijzing zegt de uitgever, dat 't boekje „een type van jeugdige scholieren karakteriseert, dat in onzen tijd niet meer levensvatbaar zou zijn” en Hildegard Hetzer zegt in haar recensie (Ztsch. f. Ps. 133 (1934) bl. 403), dat 't „fruchtbare Anhaltspunkte für die nationalpolitische Pädagogik” biedt. Hoe rijmt dit? Moet misschien de indruk gewekt worden dat de voormalige onderwijsopleiding in Deutschland fiasco heeft gemaakt en 't heil ook in dit opzicht van het Derde Rijk te wachten is? G.

1) Zie vooral III 2, lang niet de minst interessante paragraaf.

2) maar des te meer van groepsvorming, doch deze meest tijdelijk.

Emilie Bosshart, *Die systematischen Grundlagen der Pädagogik Eduard Sprangers*. Leipzig. S. Hirzel 1935. M. 5.40. 147 p.

De schr. geeft eerst een korte karakteristiek van het Nieuw-humanisme bei Goethe, Fichte, Humboldt, Schleiermacher, Hegel en de leermeesters van Spranger: Dilthey en Paulsen. Dan beschrijft ze in het tweede hoofdstuk hoe Sprangers opvattingen geheel in dit humanisme wortelen. Hij ziet een veelheid van waardegebieden, maar geen hiërarchie daarin. Daardoor blijft ook een zeker nooit geheel te overwinnen relativisme. „Es bleibt die Mannigfaltigkeit der Standpunkte, die Anspruch auf letzte Geltung erheben". In het individuele geweten — zo wordt in het hoofdstuk over die geisteswissenschaftliche Psychologie uiteengezet — wordt de stem van God beleefd. Hier uit zich het irrationele karakter van Sprangers ethiek in vergelijking van het rationele van Kants rede-ethiek. De God, die aldus gevonden wordt is niet een Gij, die ons als Persoon tegemoet treedt, maar een algemeen principe: „Den letzten Gehalt oder das letzte sinnerzeugende Prinzip der Welt, die uns das höchste Werterlebnis offenbaren, nennen wir in der religiösen Sprache Gott" (p. 95).

Men zou verwacht hebben, dat de schr. hier een uiteenzetting zou hebben gegeven van de verhouding van Spranger tot het Christendom. Maar ze gaat daarop niet in, evenmin als op het grote vraagstuk van het demonische in de wereld en den mens. En blijkbaar acht zij zelf zich ook bevredigd door het paedagogische relativisme waartoe dit alles voert. Het geloof staat buiten de paedagogiek. „Eine Führung zum Glauben ist durch eine geisteswissenschaftliche Theorie nicht möglich. Hier liegt ein Problem für das im Rahmen einer Pädagogik, die von einer Entscheidung für bestimmte metaphysische Grundlagen absieht, keine direkte Lösung geboten werden kann. Glaube gehört nicht zur geistigen Bildung, sondern es ist eine Sache für sich" (p. 124—125). Men begrijpt tot welke consequenties dit in de concrete situatie moet voeren. „Der Erzieher hat für den Staat zu erziehen, von dem er den Auftrag zu seiner Tätigkeit entgegengenommen hat. Er hat für diejenige Gemeinschaftsform zu erziehen, in der er lebt." Maar hoe moeten nu de ouders handelen? Hebben zij ook hun opdracht van de Staat; hebben zij niet rechten en plichten in het geven van opdrachten aan de beroeps-opvoeders? Is het wel zeker, dat alleen de Staat die opdracht geeft? Deze en dergelijke vragen worden niet gesteld. Er is inderdaad ook geen vast punt, van waaruit ze opgelost zouden kunnen worden.

Men kan deze eerlijke poging om Sprangers humanisme tot in zijn consequenties te ontwikkelen, met deze uitkomst voor ogen mocilijk anders duiden dan als een ongewilde bevestiging van de stelling van Gert Theunissen, die wij in Paed. St. (XVI, blz. 320) aankondigden.

Ph. K.

Dr. B. F. Nel, *Die Fantasie van Blanke en Naturelle Skoolgaande Kinders. Met inagneming van die werking van die hele geestesstruktuur*. Swets en Zeitlinger, Amsterdam, 1935. 323 p.

De schr. heeft met de Rorschach-test een vergelijkend onderzoek ingesteld bij 226 blanke kinderen van stads-scholen en 246 naturelle

kinderen uit dorpsscholen. Daar het ging om een groeps-onderzoek, niet om het vaststellen van individuele diagnosen kon de Rorschach-test klassikaal toegepast worden, wat echter zekere wijzigingen in de behandeling en berekening moest meebrengen.

De schr. behandelt zijn onderwerp aan de hand der nieuwere denk-psychologische beschouwingen, in 't bijzonder de lagen-theorie uit de school van Lindworsky. Aan de bespreking van zijn experimenten gaat dan ook een uitvoerig hoofdstuk over de verhouding van voorstelling, abstractie, fantasie in de totaliteits-psychologie vooraf. Hij laat ons zien, dat de uitkomsten van de Rorschach-test in overeenstemming zijn met wat uit die theorie te verwachten was, n.l. een sterker gebonden zijn der natuurlijke kinderen aan de aanschouwelijke laag. Evenwel is de spreiding binnen de groep zo groot, dat er een sterke „overlapping” plaats vindt. Het is dus zeker niet geoorloofd zonder meer van *het* blanke kind tegenover *het* natuurlijke kind te spreken. Zeer merkwaardige uitkomsten geeft tabel II te zien, waarin de G- en D-uitkomsten afzonderlijk voor de eerste helft (hoofdzakelijk zwart) en de tweede helft (gekleurd) der Rorschach-vlekken wordt nagegaan. Het blijkt, dat zowel voor blanke als voor natuurlijke kinderen een volledige verschuiving der verhouding wordt waargenomen; terwijl voor de eerste helft in alle leeftijden de G-antwoorden sterk overheersen, bedragen zij voor de tweede helft minder dan één derde van de D-antwoorden. Een speciale paragraaf is aan de verklaring van dit verschijnsel gewijd, dat zover ik weet nog niet eerder de aandacht in de literatuur over de Rorschach-test had getrokken.

Men kan waarschijnlijk de hoofduitkomst het best weergeven door de vijfde stelling — het boek is als proefschrift verschenen — er aan toegevoegd, dat de primitieve denkwijze wel verschillen vertoont met het meer abstracte „beschaafde” denken, maar dat niet van een volledig „andere wetmatigheid” is de zin van Levy-Bruhl behoort te worden gesproken. Ph. K.

Wegen tot God. Grepen uit de godsdienstgeschiedenis, voor jongeren. Bewerkt naar E. R. Appleton: An outline of religion for children, door Dr. M. J. Langeveld. J. Ploegsma, Zeist, 1935. f 3.90, 342 p.

De Nederlandse bewerking van dit boek onderscheidt zich in veel opzichten van het origineel. De omvang is — zo leert het Voorwoord — tot omstreeks de helft verkleind, maar meer dan de helft is weggelaten, want er is ook allerlei gekozen of nieuw geschreven wat in het origineel niet voorkomt. Bovendien was er de moeilijkheid wat de Bijbel geeft „nog eens anders te zeggen, beknopter hier, eenvoudiger, kinderlijker en alledaagser daar”, en voor deze vertolking, waarin elk woord er op aan komt, geeft het Engelse origineel natuurlijk weinig houvast. Men kan dus den bewerkter dubbel verantwoordelijk stellen, nl. voor de keuze van het boek, en voor zijn wijzigingen.

En dat bij een taak als deze: de hoofdinhoud van de Bijbel te verhalen aan jonge mensen en dat niet geïsoleerd, maar in en te midden van een relaas over de grote religies der wereld. Want een grote honderd bladzijden zijn aan die religies gewijd: aan Germaanse, Griekse en Aziatische. Zelfs de scheppingsgeschiedenis van Genesis is omlijst met Chinese, Indische en Mexicaanse verhalen.

Het is onvermijdelijk — en het Voorwoord toont, dat de bewerker het beseft — dat zich hier het verhaal van den boer die met zijn zoon en hun ezel naar de markt ging, zal herhalen. Ieder, die langs kwam wist beter dan de verantwoordelijke personen, wat deze doen moesten en spaarde zijn raad niet. Dat zal de bewerker, die zoals ik reeds zeide dubbel verantwoordelijk is, dubbel ondervinden. Maar de schr. dezer regels heeft twee uitnemende redenen om zich van goede raad te onthouden. Vooreerst kent hij het origineel niet, en hij weet dus niet wat den schrijver van het origineel, wat den bewerker toekomt. En vervolgens — wat belangrijker is — hij behoort niet tot de voorbijgangers, die het beter weten. Hij weet alleen, dat het even heerlijk als moeilijk is, Wegen tot God aan jonge mensen te wijzen, dat geen mens in staat is dat op onverbeterlijke wijze te doen en dat er daarom alleen maar reden tot dankbaarheid en vreugde is, als het zó goed geschiedt als hier.

Want de twee voorwaarden, zonder welke men zich hier niet als gids mag aandienen, zijn vervuld. Dit boek getuigt van geloof en van inzicht; daarom bezit het erbie, ook daar waar het in de bespreking der religieuze verscheidenheid de Waarheid vermengd ziet met menselijke onzuiverheid. Juist daarom geloof ik, dat het goed is gezien, — met het oog op de lezers die dit boek zich denkt, — dat de Bijbel hier naast en met dit andere wordt gegeven. Jonge mensen als die, waarvoor dit boek bedoeld is, willen en moeten niet meer uitsluitend afgaan op gezag van andere mensen; zij moeten leren zelf te zien en te onderscheiden. Ik meen, dat dit boek geschikt is om hen hierbij krachtige hulp te bieden.

De nood van deze tijd dwingt tot bezinning op de diepste levenswaarden en waarheden; dat is de zegen, die zij brengt. Wij zien aan allerlei kanten, dat men dit gaat beseffen. En dit boek ondersteunt die bezinning. Daarom verschijnt het op de rechte tijd. Ph. K.

Claude A. Claremont, *The Chemistry of thought*. London, George Allen and Unwin, 1935, 259 p. 8 sh. 6.

Bij de lectuur van dit boek heb ik telkens moeten denken aan het beroemde epigram van Lessing naar aanleiding van Kant's eerste publicatie over de juiste definitie van het begrip „levende kracht”:

Kant unternimmt ein schwer Geschäfte,
Der Welt zum Unterricht;
Er schätzet die lebend'gen Kräfte
Nur seine eignen schätzt er nicht.

Wat de schr. onderneemt is inderdaad geen kleinigheid. Hij meent, dat er in de psychologie tot nu te weinig synthetisch werk gedaan is. Freud, Montessori, de Gestalt-psychologen en de statistici hebben hun werk gedaan, onafhankelijk van elkaar, maar niemand heeft er een synthese van tot stand gebracht. De schr. wil dit nu doen en zodoende een psychologie van het denken opbouwen. Daartoe maakt hij alvast een program op voor de delen die daarin behandeld moeten worden. „I do not claim finality, but I claim to have made a beginning in doing this. Here are my names for the elements: The complex unit, The psychic event by which complex units become combined, The element of

associative recall, The direct perception of causation, The conative element, The manipulative element, The character element."

In wat wij over elk dier elementen te lezen krijgen, heb ik echter weinig meer dan gemeenplaatsen of onjuiste generalisaties kunnen vinden. Er is hier m.i. een schromelijke wanverhouding tussen bedoeling en uitvoering, die te sterker treft om de wonderlijk laatdunkende wijze, waarop de schr. zich als „really writing science and not philosophy" aankondigt. Ph. K.

P. A. Diels en J. Nauta: *Fundamenteel rekenen*, 11 boekjes en 11 onderwijzersboekjes. Uitgave J. B. Wolters — Groningen, Batavia. 1936.

Als kind heb ik de bewerkingen mechanisch geleerd. Als onderwijzer heb ik trouw meegedaan om breed en aanschouwelijk uit te leggen. Toen bleef er te weinig tijd voor de kinderen om te werken.

Onder de leus: „Eerst kunnen, dan kennen," zijn we de twintigste eeuw ingegaan, en daarna is alles weer mechanisch geworden. Wie het kind als machine behandelt, maakt er een machine van, die slechts bepaalde werkzaamheden kan verrichten.

De geesteshouding van den mensch bij een nieuw gebeuren is maatgevend voor hoe hij zal ontvangen: of verstorven, of als kiem, waaruit iets groeien zal. Het is heel niet noodig, dat een mensch veel weet, maar hij moet het goed weten, om zich nieuwe kennis te kunnen verschaffen. Dat is vorming.

De *methode=Diels en Nauta* wil terug naar den tijd, waarin de kinderen nog begrepen, wat ze deden, en ze wil verwerpen, wat niet wezenlijk tot het rekenen behoort, het gekunstelde. Logisch wordt geval na geval behandeld, en daarna komt de regelrechte toepassing zonder verdere hulp. De kinderen worden stevig aan het werk gezet. Alles gaat zoo geleidelijk, dat het normale kind zelf de moeilijkheden overwint.

Het hoofdrekenen, stiefkind in de meeste provincies, is door het overige heengevlochten, en krijgt een vrij behoorlijke plaats. Het metriekstelsel komt voorzichtig en geleidelijk; de oppervlakte- en inhoudsberekeningen verschijnen niet te vroeg, en bij de opp. komen ook driehoek, parallelogram en trapezium.

Platte gronden en op-schaal-teekenen en berekenen — geven nuttige oefening.

De vraagstukjes zijn eenvoudig gehouden, en in de boekjes 1—10 regelrecht in verband gebracht met de aangeleerde bewerkingen. Spitsvondigheden komen niet voor. De redactie der sommetjes is eenvoudig en duidelijk, en er zijn aanwijzingen gegeven om de oplossingen behoorlijk op te schrijven. In de hoogere deeltjes 9 en 10 komen, ter afwisseling, vraagstukjes in serievorm over aardige onderwerpen, als: de benzinepomp, hoe veel een millioen wel is, een uitstapje, enz.

Aan alles is te merken, dat de praktijk bij de samenstelling heeft meegesproken, en dat de sommen aan de vorderingen van kind en klasse zijn getoetst.

Een methode, die er mag zijn, en die haar weg wel zal vinden.

De 11 onderwijzersboekjes bevatten den inhoud der kinderboekjes, met de antwoorden, en tevens enkele, te beknopte, aanduidingen voor den

gebruiker. Hiervoor had ik liever de ouderwetsche handleiding, met de aanwijzingen, hoe men iets grondig en aanschouwelijk kan behandelen. Daarmee waren jonge onderwijzers meer gebaat. Rekenlessen toch slagen bij de jongste leerkrachten het slechtst, omdat ze willen praten en voordoen.

Intusschen er zal, behalve een 12e deeltje voor de aansluiting bij het M. O., nog een Toelichting verschijnen. Daarin kan dan verwerkt worden, wat ik gemist heb.

A. ZUIDERVELD.

Dr. V. d'Espallier, *Menschenkennis en Typologie*. R. K. Jongensweeshuis, Tilburg, 1935 66 p., f 0 80.

De schr. geeft een korte, maar heldere en overzichtelijke inleiding in de typologie. Hij beschrijft achtereenvolgens de beschouwingen van Heymans (die hij m. i. terecht meer als temperament dan als karakter-indeling qualificeert), van Jung, van Jaensch, van Kretschmer. Dat hij de beide laatste terecht als a-psychogene kenmerkt, heeft hij me niet duidelijk kunnen maken. Daarentegen onderschrijf ik gaarne wat hij onder het hoofdstukje Enkele Nabeschouwingen samenvat omtrent de betekenis der typologie voor opvoeder en onderwijzer.

Ph. K.

Studies in Honor of W. T. Harris, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

De Internationale Zeitschrift für Erziehung wijdt haar dubbelnummer 4 en 5 van den 4en jaargang aan den honderdsten geboortedag van den Amerikaansen paedagoog (10 Sept. 1835—1935) die indertijd de weg bereider van het Duitse Idealisme in Amerika is geweest. Wij vonden bijdragen over Harris als schoolhervormer en over zijn theorie der individualiteit en zijn kultuurfilosofie, die hem als volgeling van Hegel schetsen.

Ph. K.

Prof. F. M. Cornford, *Voor en na Socrates*. J. Ploegsma, Zeist, 1935, 164 p. f 1.60.

Terecht heeft de vertaler — niemand minder dan J. H. Gunning Wzn. — geoordeeld, dat in dit kleine boekje een bij uitstek heldere en levende inleiding in het Griekse denken wordt geboden, of juist in het Griekse denken in zijn „theoretische” periode. Immers men zou met den schr. van mening kunnen verschillen of de Hellenistische filosofie (Stoa en Neo-Platonisme) toch niet ook tot de „scheppende periode” behoren; de vertaler maakt op het Neo-Platonisme op p. XII trouwens zelf attent. Maar inderdaad is de Ionische Wijsbegeerte als inleiding tot Socrates en de bespreking van Socrates, Plato en Aristoteles een doorlopend genoeg, waartoe het uitmuntend verzorgde Nederlands der vertaling niet weinig bijdraagt. Ook de noten, die dikwijls op moeilijkheden der vertaling ingaan, en het toegevoegde uitgebreide register en de Tijdsafel verhogen nog de waarde van het boekje voor eerste kennismaking.

Ph. K.

OVER MONTESSORI

DOOR

J. H. GUNNING Wzn.

(Slot).

Wat men echter verzuimde uit die kleinkinderwaarnemingen af te leiden en wat er toch noodzakelijk uit volgt, dat was, ten eerste, dat men het experimenteerende kind zelf zijn oefeningen moet laten kiezen — men mag hem wel geschikte aanbieden, behoort dat zelfs te doen, mits met verstand, maar als hij er niet van gediend is, dan moet men er van aflaten — en, ten tweede, dat men het experimenteerende kind niet mag storen, en dus ook niet helpen, want alle helpen is storen, immers is er geen andere oefening dan zelfoefening en wie dus helpt, neemt de oefening in zooverre weg. Het kind neemt die stoornis dan ook gewoonlijk heel slecht op. En het is alweer de onvergankelijke eer van Montessori, dit niet alleen duidelijk begrepen, maar er ook onvervaard alle praktische consequenties uit getrokken te hebben.

Wij zien nu evenwel, wat het geval is: de kinderen worden door Montessori aan het instudeeren en experimenteren gezet, maar daarin ook vastgehouden, nadat zij den eigenlijken leeftijd al daarvoor voorbij zijn. Want die eindigt normaliter plus minus met het derde levensjaar.

Maar, zal men zeggen, dat klopt toch niet. Want hoe verklaart gij dan, dat de kinderen zooveel vermaak scheppen in die oefeningen? Dat kan toch niet, als zij feitelijk daaraan reeds ontgroeid zijn.

Hierop antwoord ik:

1. Er is nooit een absolute scheiding tusschen de verschillende levensperiodes; er blijft altijd iets, en dikwijls veel, uit een vroegere periode hangen en nawerken en wij zien, dat het wederophalen daarvan dikwijls groot vermaak verschaft. Alle kinderen hebben buien, dat het hen buitengewoon vermaakt, zich als veel kleinere babies aan te stellen *en ook als zoodanig behandeld te worden*, en wij weten, dat ook wij, volwassenen, vaak zulke buien hebben.

2. Het door Séguin ontdekte, door Montessori uitgebreide en verbeterde materiaal, blijkt inderdaad wel heel gelukkig gekozen te zijn, en vertoont eigenaardigheden, die het ook voor oudere kinderen aantrekkelijk kunnen maken en hun ook die intellectueele bevrediging kunnen verschaffen, die

bij hun leeftijd past. Vooral dit: vele van die oefeningen hebben het karakter van wat men in het dagelijksch leven een puzzle noemt. Hoe amusant puzzles zijn, voor elken leeftijd, zelfs zoo zoute en zinnelooze als kruiswoordenraadsels, dat leert ons iedere courant en elk tijdschrift, dat wij opnemen en dat ontdekken wij dagelijks, vaak tot onze ergernis, aan onszelf. De charme van een puzzle nu zit hierin, dat het uit moet komen, maar dat men niet direct ziet, hoe dat mogelijk is en moeite heeft, de ware oplossing te vinden. Ook dit hebben de leermiddelen van Montessori met een goeden puzzle gemeen, dat slechts één oplossing de ware is en dat die zich niet laat forceeren of vervalschen, en natuurlijk ook, dat het vinden daarvan een bevrediging schenkt, een lustgevoel, waaraan het kind zich niet spoedig verzadigt. Montessori drukt dit nu wel heel anders uit; de vergelijking met puzzles zal men bij haar tevergeefs zoeken en ik betwijfel, of zij die zou aanvaarden; zij spreekt van „de controle van de fout”, die in de oefening zelf ligt¹⁾ en geeft, terecht, hoog op van de groote paedagogische voordeelen, die dit aanbiedt. Maar feitelijk gebruikt zij toch dezelfde of analoge bewoordingen; slechts één oplossing, zegt zij herhaaldelijk, is de ware en als het niet uitkomt, bemerkt het kind dit vanzelf. (Tusschen twee haakjes: dit groote en goede beginsel van zelfcorrigeerend leermateriaal is op origineele en voortreffelijke wijze uitgewerkt door den heer Kees Boeke). Dit voert mij van zelf tot

3. Het materiaal beantwoordt ook nog aan een natuurlijke behoefte, die het kind ook op dien leeftijd en nog lang daarna eigen is, nl. de imperatieve behoefte aan lichamelijke bezigheid en met name van de handen. Niets is evidenter, en niets wordt door de traditioneelde school schromelijker miskend, zoodat wij ook weer hier Montessori een eerepalm moeten uitreiken. Reeds bij Rousseau kan men lezen: „Tout ce qui qui donne du mouvement au corps sans le contraindre est facile à obtenir des enfans”. Kilpatrick spreekt van de onverzadelijke behoefte aan „manipulaties”, waaraan Montessori tegemoet komt. Prof. Roels, de Utrechtsche hoogleeraar in de psychologie, die een bijzondere studie heeft gemaakt van de kinderpsychologie, gaat zoover van te zeggen: het kind kan niet denken, als het niet zijn ledematen kan bewegen, ja, het denkt met lichaamsbewegingen. Het kleine kind beweegt vaak zowat al zijn ledematen tegelijk; het allerminste

¹⁾ 128 = 121 (laatste drukken).

wat men een kind moet laten bewegen, maar tevens, het aller-voornaamste, dat is de hand, dat primitiefste en tevens vol-
maakste van alle werktuigen, waaraan de mensch het voor een
groot gedeelte te danken heeft, dat hij mensch is, en dat geen
kind met rust kan laten. Montessori nu geeft alijd den handen
wat te doen en daarom heeft zij succes.

Maar des te vreemder is het, dat onder al die opzettelijke,
gespecificeerde oefeningen van haar zich geen enkele bevindt
voor de hand als zoodanig. Die oefeningen, welke men nog
als zoodanig zou kunnen aanmerken, als afwegen met de hand
van gewichten, en de oefeningen in betasten, worden door haar
gerangschikt onder de zintuigoefeningen; die in het behandelen
van knopen en lussen worden n.b. ondergebracht bij de gym-
nastiek en die in handigheid, de zgnd. „oefeningen voor het
practische leven”, als het opdienen van spijzen enz. bij de huis-
selijke bezigheden. Misschien was het wegens de veelzijdigheid
der hand niet gemakkelijk daarvoor afzonderlijke geïsoleerde
en gemonopoliseerde oefeningen te bedenken, en toch was dit
een eisch van haar systeem. Maar zoover gaat haar voorliefde
voor geïsoleerde en gesimplificeerde oefeningen, en zoover
gaat haar afkeer van de minder opzettelijke en meer samen-
gestelde oefeningen, die het werkelijke leven toch in overvloed
aanbiedt, dat zij niets voelt voor den Handenarbeid. In de
vorige drukken nam deze nog een zeer bescheiden plaatsje in,
één paragraafje, van één bladzijde; thans is ook deze verdwenen.
De geheele, zoo machtige en zoo vruchtbare beweging voor
den paedagogischen Handenarbeid of Slöjd is langs haar heen
gegaan. De school, zoo verkondigt deze beweging, en brengt
Kees Boeke in praktijk, moet veel minder *leer*plaats zijn en
veel meer *werk*plaats worden. Het eerste is ook Montessori's
meening, maar zij herschept de leerplaats niet in een *werk*-
plaats — een werkplaats is in geen echte Montessorischool
te vinden — maar in een *oefen*plaats, en dan nog wel hoofd-
zakelijk en overwegend een oefenplaats voor de zintuigen.

Wij raken hier inderdaad aan de zwakste steê van het
geheele systeem: de gansch éézijdige waarde, die aan het
instudeeren der zintuigen wordt toegekend en het rotsvaste
geloof, waarmede zij ook haar getrouwe volgelingen heeft
weten te bezielen, dat de zintuigen moeten worden geoefend
met haar materiaal en op de *door haar* voorgeschreven wijze.
Deze beide fouten: de overschatting van de zintuigoefening en
die van het materiaal, traden in de eerste jaren van haar op-

treden, die haar wereldberoemd hebben gemaakt, en ook in haar eerste boek, niet zoo naar voren, maar later is dit van jaar tot jaar steeds erger geworden, zooals ik in 1915 wel niet voorspeld, maar toch al had voelen aankomen¹⁾, zoowel bij haar zelf, als bij sommige van haar meer fanatieke volgelingen, vooral in ons land.

Dit nu is heel jammer, omdat het de werkelijke verdiensten van haar systeem dreigt te verduisteren. En het is ook theoretisch volkomen onjuist. De geheele conceptie is gebaseerd op een psychologie, waaraan wij reeds sedert het begin dezer eeuw ontgroeid zijn. Montessori staat nog geheel op het standpunt der elementenpsychologie der vorige eeuw, ja, zelfs op de nog oudere van de leer der vermogens van de ziel, die allang het veld hebben moeten ruimen voor de totaliteits- of Gestaltpsychologie. Nu vind ik dat niet zoo'n groote zonde; ik ben zelf een overtuigd aanhanger der totaliteitspsychologie, maar geloof, dat deze vaak veel te ver gaat in de veroordeeling van haar voorgangsters en vergeet, dat zij ook eenmaal tot het verleden zal behooren. Bovendien, waarom zou men uit een slechte psychologie geene goede paedagogische conclusies kunnen trekken? Maar dat alles kan Montessori toch niet redden. De zaak is deze, en hiermede kom ik terug op wat ik straks reeds heb aangestipt: de heele uitdrukking „oefening der zintuigen” deugt niet. Zintuigoefening bestaat niet. Wat leert ons die gazouilleerende baby, dien ik zoo straks ten tooneele heb gevoerd en die zoo uiterst moeilijke en gecompliceerde geluiden voortbracht? Dit, dat zijn spraakorganen reeds volkomen ontwikkeld zijn, ja feitelijk in betere conditie verkeerden dan die der volwassenen, maar dat het kind het bewust gebruik ervan nog moet leeren. Een *slecht* oog ziet slecht, maar het oog van den zeeman of van den scherpschutter is niet beter dan dat van den kantoorklerk, omdat zij het beter geoefend hebben, maar zij hebben alleen geleerd er een veel beter gebruik van te maken, omdat zij daartoe meer in de gelegenheid waren en hun beroep er hen toe dwong. Krijgen zij echter een plaats in het besjeshuis, dan leeren zij het spoedig weder af. Het zijn niet onze zintuigen, die waarnemen, die vangen alleen stoffelijke indrukken op, van licht, kleur, geluid, temperatuur, reuk, en druk, maar *wij* zijn het, die waarnemen, door middel van onze hersenen, welke

1) Montessori-boekje bl. 48.

de indrukken van de zintuigen toegezonden krijgen en op geheel raadselachtige wijze in bewustzijnsinhouden omzetten. Wij nemen dan ook nooit alles waar, wat de zintuigen ons overbrengen, maar onze hersenen doen daaruit een keuze, zoodat wij altijd veel minder zien dan onze oogen zien, veel minder hooren dan onze ooren opvangen, enz. Al die zintuigoefeningen van Montessori bestaan, gelijk zij zelve herhaaldelijk verzekert, in het aanleeren van het opmerken der kleinst mogelijke verschillen: zoo is het straks even geschetste „stiltespel” oorspronkelijk niets anders dan een oefening in het waarnemen van de kleinste geluidsverschillen, hetgeen natuurlijk alleen in een volkomen geluidlooze omgeving mogelijk is. *Wat Montessori doet, is dus feitelijk niets anders dan de kinderen gewennen aan het opmerken van de kleinste mogelijke verschillen in de door de zintuigen overgebrachte berichten van de buitenwereld.*

Nu zal men zeggen: goed, de uitdrukking is dan onjuist, en de geheele theorie deugt niet, maar wat doet dat er toe, als de bezigheid maar nuttig is voor de kinderen? Volkomen juist, maar hier wringt dan ook juist de schoen. Montessori gelooft vast en zeker in het nut en de noodzakelijkheid dier oefeningen en is daar niet over uitgepraat, maar dat geloof berust alweder op een uiterst zwakke psychologische basis. Zij meent nl. dat de aldus verkregen vaardigheden de kinderen in hun geheele volgende leven zullen vergezellen en hun daar uitnemend te pas zullen komen, ja, onmisbaar zullen blijken. Dit is nu aan rechtmatigen twijfel onderhevig. In de eerste plaats is het volkomen duidelijk, dat het geheel van het toekomstig beroep der kinderen zal afhangen, welke zintuigverscherping hun zal te pas komen en is het volstrekt uitgesloten, dat al die kinderen al die verschillende vaardigheden zullen kunnen gebruiken. Het onderscheiden van fijne geluiden en reukverschillen bijv. zal in de tegenwoordige maatschappij zeker slechts weinigen te pas komen¹⁾. In de tweede plaats is het twijfelachtig, of een bedrevenheid, verkregen aan één object, ook toepasselijk is op andere objecten. De oude schoolmethodiek ging hiervan uit; zij tracteerde de kinderen op denksommen om hun denkvermogen, en op jaartallen, om hun geheugen te oefenen, en wij merkten reeds op, dat

¹⁾ Dat bevestigt indirect Montessori zelf, want zij betoogt dit nut voor (toekomstige) kooksters, 176 = 158.

Montessori nog geheel op dat standpunt staat. Zij neemt hier zelfs een extreem standpunt in, want, gelijk wij ook reeds opmerkten, zij laat de zintuigen niet oefenen aan voorwerpen en in situaties, die in het werkelijke leven voorkomen, wat toch zeer goed mogelijk ware, maar aan nergens in de wereld bestaande kunstproducten in nergens bestaande situaties (alleen de oefeningen van het praktische leven zijn daarvan uitgezonderd, maar die worden juist hoe langer hoe meer in een hoek geschoven en kunnen ook in externaten nooit goed tot hun recht komen).

Intusschen echter heeft de gezaghebbende psychologie, waar Montessori, zooals Kilpatrick in een gesprek met haar kon constateeren, eenvoudig niets van afweet¹⁾, een tijd geleden het doodvonnis over deze theorie uitgesproken en ook Kilpatrick doet dat. Maar in den allerlaatsten tijd begint men daarvan terug te komen en neigt men weer meer tot de meening, dat men, althans in sommige gevallen, door zich in een bepaalde bezigheid te oefenen, een zekere meer algemeene geoefendheid kan verkrijgen, echter alleen in soortgelijke, verwante bezigheden en soms ook daarin niet heel ver. Want dit staat vast: een geoefendheid is nooit los van haar object. Wie paard heeft leeren rijden, zal misschien iets sneller dan een ander kameel leeren rijden, maar leeren moet ook hij het, en wie veel jaartallen uit zijn hoofd kent, leert daarom nog niet gemakkelijker chemische formules en v.v. Bovendien weten wij uit de duizenden oefeningsexperimenten der nieuwere psychologie nu wel heel zeker, dat men door stelselmatige oefening bij ieder individu een bepaalde vaardigheid wel hoog kan opvoeren, maar dat die daarna, als zij niet onderhouden wordt, dra weer zakt tot het gewone niveau, dat door den aanleg van het individu gegeven is. Montessori echter neemt aan, dat de door haar oefeningen in de kindsheid verworven vaardigheden blijvend zijn, wat beslist onjuist is. Zoo vertelt zij ergens, dat eenige van haar kinderen de hoogte van een vertrek op eenige centimeters na op het oog konden schatten. Dat kon ik ook, toen ik als schoolopziener bij de invoering van het subsidie voor de schoollokalen in eenige weken tijds van tientallen van scholen moest rapporteeren, of hun lokalen de vereischte hoogte hadden; maar een paar maanden later kon ik het al niet meer. En ten slotte, Montessori beweert met

¹⁾ t. a. pl. bl. 67; zie zijn geheele hoofdstuk over „Sense Training”.

grootte stelligheid, dat al die vaardigheden in de kindsheid moeten worden verworven, want dat dit op lateren leeftijd niet meer goed mogelijk is. Maar ook dit is onjuist, zooals reeds uit mijn eigen voorbeeld bleek. Men ga eens na, hoe uiterst fijne onderscheidingen in allerlei ambachten en beroepen¹⁾ vereischt worden en ook voorhanden zijn, en wanneer die bekwaamheden verkregen zijn, vóór, of in het beroep, in den kinderlijken of op den mannelijken leeftijd. Wanneer dan bijv. Montessori zegevierend vertelt, dat haar kinderen zoo geoefend waren, dat zij op den tast, geblinddoekt, tarwe, gierst en rijstkorrels konden onderscheiden, zoo dat zij verrukt uitriepen: „wij zien met onze handen!” (141 = 131), dan valt hierbij aan te teekenen, dat het volmaakt onzeker is, of dit hun ooit te pas zal komen, dat het wel zeker is, dat zij het spoedig weer zullen verleerd hebben, als zij het niet dagelijks oefenen, en dat het niet bewezen is, dat zij het zoo noodig niet later hadden kunnen aanleeren.

Wij zien dus wat het geval is: goed waarnemen is uitsluitend een kwestie van aandacht, gelijk ook Montessori leert²⁾, maar dat moet ingestudeerd worden. Wat Montessori feitelijk najaagt en ook bereikt, dat is bij de kinderen de gewoonte aankweken om scherp, dat is, aandachtig waar te nemen. Dat zegt zij zelf, en herhaaldelijk. Met grooten nadruk leert zij, dat eigenlijk het eenige wat de kinderen moeten leeren, is goed waarnemen, dat de school ze moet opvoeden tot goede waarnemers, want dezulken zijn het, die de wereld noodig heeft (174 = 157).

Ik voor mij geloof, dat de omstandigheid, dat zij als het ware de geheele opleiding samentrekt in het aankweken van goede waarnemers, niet vreemd is aan het feit, dat zij in zoo hoog aanzien staat bij drie nederlandsche natuuronderzoekers, de hh. proff. Jordan, Ornstein en Buijtendijk, waarvan evenwel althans de twee laatsten de voortreffelijkheid van het systeem juist niet vinden in de vrijheid, maar in de bindingen.

Maar is dat niet puur intellectualisme? Wie daaraan mocht twifelen, die leze slechts het hoofdstuk „Intelligentie” in het tweede werk. Ik haal daaruit slechts één plaats aan, m. i. de meest kenmerkende, II 176 = 145. „*De fundamenteele rechten van den mensch* zijn die zijner vrije innerlijke vor-

¹⁾ bijv. van scherpshutter, horlogemaker, glasblazer enz. enz.

²⁾ Zie het mooie hoofdstuk VI „Aandacht”, in haar straks te bespreken tweede werk. In 't vervolg wordt dit werk aangeduid door II.

ming ... in de opvoeding ligt de fundamenteele oplossing der maatschappelijke vraagstukken aangaande de persoonlijkheid. Zeer leerzaam nu is voor ons de onthulling, ons door de kinderen gedaan, dat nl. intelligentie de sleutel is tot ontsluiting der geheimen hunner vorming en het juiste middel tot hun innerlijken opbouw. De hygiëne der intelligentie wordt aldus van groot gewicht." Want de intelligentie, dat is „middel tot vorming”, „de kern van het leven”. En het kenmerk der intelligentie is „weten te onderscheiden; onderscheiden is ordenen en tevens, in het leven, tot scheppen voorbereiden"! (II 148 — 180).

Maar daarmee hebben wij nu weder een blad van het kasboek omgeslagen en hebben nu het credit-saldo van Montessori weer voor ons liggen. Want, afgezien van de vraag, of de wereld niet nog wel iets anders noodig heeft dan scherpe en geroutineerde waarnemers, dit is zeker, dat het aankweken van goede gewoonten een zaak van buitengewoon belang is in de geheele opvoeding. Hierin schuilt dan ook de groote paedagogische waarde van het Montessori-systeem, dat daarin het aankweken van goede gewoonten zulk een groote rol speelt, wat te meer uitkomt, omdat de traditioneele school ja, de geheele bestaande opvoedingsroutine, daarin erg te kort schiet. Wanneer men Montessori's werken uit dit oogpunt doorleest, vooral haar „Zelfopvoeding”, dan ziet men, hoeveel gewicht zij daaraan hecht en betreurt men het des te meer, dat haar volgelingen, door haar zelf misleid, daar minder belangstelling voor hebben, althans toonen. Laat mij eenige van die goede gewoonten mogen noemen, die door het bij haar heerschende régime als van zelf worden aangekweekt, alle paedagogisch van zooveel belang, dat men hier inderdaad van karaktervorming mag spreken. Ik noem dan de gewoonte van altijd-bezig-zijn! („lediggang is” immers „des duivels oorkussen?”), van zich niet te laten storen in den arbeid en anderen niet in den hunnen te storen, van zelf het initiatief te nemen en niet op te houden, eer de taak volbracht en goed volbracht is, van netheid, orde en nauwkeurigheid, van goede, aangename manieren, speciaal door het vermijden van onnoodig lawaai, van handigheid en hulpvaardigheid, maar bovenal van zelfbeheersching, waarvan Montessori terecht zegt, dat zij alleen in vrijheid kan worden aangeleerd, en dat het leeren beheerschen der lichaamsbewegingen daarvoor een voortreffelijke vóóroefening is. Ik zou

wel willen, dat men een bloemlezing uit Montessori's werken samenstelde van alle plaatsen, hierop betrekking hebbende en de Montessorischool eens uitsluitend uit dat oogpunt beschreef.

Wij zien nu evenwel al weer duidelijker, hoe het met de vermaarde „vrijheid” staat. Feitelijk heerscht er in de Montessorischolen, moet er althans heerschen volgens haar bedoelingen en uitdrukkelijke voorschriften, een zeer strenge tucht, al wordt die niet door straffen gehandhaafd, maar door de zeer suggestieve atmosfeer, die er heerscht. En dan, ja, de kinderen *mogen* zich bezighouden met wat en zoo lang als zij willen, maar zij *kunnen* zich alleen bezig houden met het aanwezige materiaal en *mogen* dat alleen doen op de voorsgeschreven wijze. Zij moeten dus wel van den nood een deugd maken en dat zij dit vrij algemeen gewillig doen ligt misschien wel ruim zooveel aan de suggestie, die de geheele atmosfeer van de school uitoeft, en die, vooral in den laatsten tijd, op voorschrift van Montessori zelf, door de leidsters ook wel eens een beetje wordt aangedikt, dan, zooals Montessori ons wil doen gelooven, aan de aantrekkelijkheid van het materiaal. Ik heb dan ook nu nog een vierde antwoord erbij te voegen op de vraag, hoe het komt, dat de kinderen zich in de Montessorischool zoo wel bevinden, en dat luidt: zóó mooi als M. het voorstelt is het toch niet, althans niet buiten Italië. Niet alle kinderen reageeren op het materiaal op de wijze als Montessori zoo gaarne ziet en men heeft wel degelijk ook wel eens kinderen waargenomen die zich verveelden. Ook kleine kinderen zijn reeds veel meer verschillend, dan Montessori schijnt aan te nemen. Bovendien zijn wij thans in de gelegenheid te constateeren, dat daar, waar de kinderen werkelijk de vrije keuze hebben tusschen dit en ander materiaal, inzonderheid Fröbelmateriaal, de meesten aan het laatste de voorkeur geven en dat het juist de minder levendige kinderen zijn, die het Montessorimateriaal verkiezen en dat zelfs dezen, als men ze vrijlaat, dat materiaal trachten te gebruiken als speelgoed¹⁾. Dat zijn dingen, die men vooralsnog in Nederland niet hardop zeggen mag, want dan is men zijn leven niet zeker, maar daarom zijn ze niet minder waar.

Die aanbidding van het materiaal en dat krampachtig vast-

¹⁾ Zie h. b. afl. 5, bl. 161. Dat het Montessorionderwijs niet voor alle kinderen even geschikt is, wordt erkend. „Montessori Opvoeding”, 1936, 3, bl. 22.

houden aan de verkeerde conceptie, die daaraan ten grondslag ligt, hebben nog andere gevolgen gehad, die geenszins zonder voorbehoud gunstig kunnen genoemd worden. Dit komt vooral uit bij de uitbreiding over hogere leerjaren, dus over de G. L. S. en nog verder. Het was onvermijdelijk, dat deze uitbreiding zou beproefd worden, omdat de ouders, die ingenomen waren met de resultaten, op de kleuterschool bereikt, en het betalen konden, natuurlijk voor hun kinderen voortzetting van dat régime verlangden en, althans in Nederland, ook wel min of meer daartoe gedwongen waren, omdat het te voorzien was, dat de aan dat régime gewende kinderen in de straf gereguleerde traditioneele school niet goed zouden passen en meekomen. En voor Montessori moest het een eerezaak zijn te toonen, dat het kon, zoo anders haar systeem aanspraak zou kunnen maken op den eertitel van een algemeen opvoedingssysteem.

Vandaar dat men al vrij spoedig Montessorischolen voor G. L. O. zag verrijzen; naar het schijnt is men nergens daarin zoo ver gegaan als in Nederland, waar men zelfs een Montessori-Lyceum heeft¹⁾. Maar hoe moest daar het onderwijs worden gegeven? Dat moest men òf zelf zoo goed en zoo kwaad als het ging uit haar principes en praktijken afleiden òf aan Montessori zelf vragen. Beide is gebeurd. Montessori heeft aan dien billijken eisch gehoor gegeven door het schrijven van haar reedsgenoemd *Autoeducazione nelle scuole elementari*, van 1916, in het Nederlandsch minder juist „Zelfopvoeding. Methode voor het lager onderwijs” betiteld, in het Engelsch beter: „The advanced Montessori Method” genoemd, waarvan althans het tweede, trouwens het grootste gedeelte, dat in Nederland eerst eenige jaren later is verschenen dan het eerste, over het onderwijs op de L. S. handelt. Het eerste, ook nog zeer uitvoerige gedeelte, bevat echter allerlei beschouwingen en uitweidingen, die soms heelemaal niets met den schoolplichtigen leeftijd te maken hebben, ja, men krijgt, althans ik kreeg, den indruk, dat het haar niet van harte afgaat van den kleuterleeftijd afscheid te nemen. Hoe dit zij, ik heb dat werk nauwkeurig nagegaan en bevonden, dat zij nergens boven den 9j. leeftijd uitkomt, en dien zelfs lang niet altijd bereikt. Het tweede deel handelt dan over de vakken grammatica, lectuur, rekenen, meetkunde, teekenen (een heel kort hoofdstukje!), muziek en metriek; de nederlandsche uitgaaf bevat alleen

¹⁾ Zie het Naschrift.

rekenen, meetkunde, teekenen en muziek. Zeer vele vakken ontbreken dus nog en de herhaaldelijk door Montessori afgelegde beloften om die ook uit te werken zijn nog altijd niet vervuld; althans in druk is niets daarvan verschenen. Men moet echter ook het eerste werk erbij nemen (sommige gedeelten vindt men vrijwel onveranderd in beide terug), want — ik heb dit nog niet vermeld, omdat ik er geen passende gelegenheid voor kon vinden — in de *Case dei Bambini* werd reeds onderwijs gegeven in schrijven, lezen, rekenen en muziek, „Het zegevierend Vierspan”, zooals deze vakken in den jongsten druk van het eerste werk genoemd worden. Waarom dit geschiedt, en hoe dat zoo gekomen is en in hoeverre het verdedigbaar of aanbevelenswaardig is, daarover zou veel te zeggen zijn, maar daarvoor ontbreekt hier de plaats. Laat mij er dus alleen dit van zeggen. Haar methode voor het schrijven onderwijs wordt algemeen gunstig beoordeeld en ik zelf acht haar zoo aannemelijk, dat ik er een aparte brochure aan heb gewijd¹⁾, waarvan de onderwijswereld geen de geringste notitie heeft genomen. Haar methode voor het lezen bevat zeer veel goeds, maar is, alles bijeen genomen, toch niet beter dan onze nieuwste methoden, zoodat er voor overneming daarvan geen voldoende aanleiding is. Wat echter haar methode voor het rekenen betreft, die acht ik, op eenige goede elementen na, die natuurlijk ook hier niet ontbreken, beslist verkeerd, waarbij ik in het midden wil laten of zij nog slechter is dan onze meest gebruikelijke oudere rekenmethoden.

De hoofdstukken in beide werken, waarin Montessori haar leermiddelen voor het lager onderwijs en het gebruik daarvan uiteenzet, zijn droog en taai en missen al het aantrekkelijke van haar gewone welsprekendheid. Dat is evenwel bijzaak, maar wat zeer belangrijk is, is dit: overal, bij ieder vak, zien wij het krampachtig streven om wat voor haar zoo langzamerhand de quintessens van haar systeem was geworden nl. het zich oefenen door „manipulaties”, coûte que coûte, goed of kwaadschiks, ook op het eigenlijke onderwijs toe te passen. Dat dit slechts ten deele mogelijk is, wordt door haar in theorie erkend, althans op één plaats, en die is te merkwaardig, om haar niet aan te halen; zij staat in den nieuwen druk bl. 223 = 200, in den aanhef van het hoofdstuk over de Schrijftaal: „Er is hier heel duidelijk sprake van „onderwijzen” en *zulk een onderwijs*

¹⁾ Over het Schrijfonderwijs en de Montessori-Methode. J. B. Wolters. 1919.

houdt geen rekening meer met de natuur van den mensch. Wij zijn hier het oogenblik genaderd, waarop het noodig is in de opvoeding¹⁾ het vraagstuk van de cultuur onder de oogen te zien, en mitsdien dat van de inspanning, die 't moet kosten, ook met opoffering van natuurlijke impulsen". (cursiveering van mij. G.). Inderdaad, volkomen natuurlijke middelen om de ontwikkeling te bevorderen zijn slechts mogelijk in de periode als en in zooverre het kind natuurwezen is; zoodra de cultuur zich aanmeldt, komt men er niet meer mee uit. Trots dit juiste inzicht heeft Montessori zich de onmogelijke taak gesteld om de leerwijze van de Case dei Bambini, dus de methode der zintuigoefeningen, over alle vakken van schoolonderwijs uit te breiden, nl. door den leerling, zoover dat maar eenigszins mogelijk was, zekere, expresselijk door haar daarvoor bedachte, „voorwerpen" in handen te geven om daarmee allerlei, natuurlijk precies voorgeschreven, manipulaties te verrichten. Behoef ik nog te zeggen, dat ik dit evenzeer principieel verkeerd als practisch onuitvoerbaar acht? Het resultaat is dan ook een aantal hoogst kunstmatige, gecompliceerde en zelfs bizarre leermiddelen; en waar het heelemaal niet mogelijk was, zulke hanteerbare voorwerpen te bedenken, behielp men zich met den schijn, met lijsten en tabellen; dat lijkt er ten minste een beetje op. Het beste wat men er van zeggen kan, is, dat ook hier de kade het schip keert, maar de „kade", dat is hier de onveranderlijke menschelijke, en inzonderheid de kinderlijke, natuur en de onafwijsbare eischen der praktijk.

Het spreekt echter vanzelf, dat de zoeven geschetste pedagogische voordeelen door dat dwaze materiaal niet behoeven verloren te gaan en zich gelukkig daar even goed doen gelden. Dies acht ik ook op die trap een Montessorischool verre verkieslijk boven een gewone, al ware het alleen om deze vier voordeelen: de afwezigheid van het straffe klasseverband, van het jaarlijks promoveeren of zittenblijven, van den mozaïeklesrooster en van de vervloekte cijfergeverij.

Maar met Montessori's eigenaardige opvatting van het wezen en het nut der zintuigoefeningen hangt nog een ander, zeer ernstig, gebrek van haar systeem samen, dat wij reeds eenigermate hebben leeren kennen aan haar uitbanning van alle werkelijke gebruiksvoorwerpen (met uitzondering van de oefeningen van het practische leven), de blijkbare angst en

¹⁾ In de nederlandsche vertaling staan de woorden „in de opvoeding" ten onrechte achter het woord „cultuur", wat een anderen zin geeft.

afkeer, om toe te laten, dat de kinderen iets zichtbaars tot stand brengen, dat haar zelfs heeft verleid het boetseeren te verbieden, maar dat het duidelijkst spreekt uit den banvloek door haar uitgesproken over de phantazie in het kinderleven en mitsdien ook over het vrije kinderspel. Dat heeft terstond de aandacht getrokken en stuitte ook overal op tegenspraak en verzet¹⁾, ook bij overigens geloovige Montessorianen²⁾. In haar tweede werk heeft zij er echter een afzonderlijk hoofdstuk aan gewijd en daarin staan enormiteiten, waarvan iemand de haren ten berge rijzen en bij het lezen waarvan men zich afvraagt, of men nog wel met dezelfde Montessori te doen heeft, die de andere hoofdstukken geschreven heeft, als die mooie over Opmerkzaamheid en Wil en die inleidende hoofdstukken, waarin met zooveel gloed voor de vrijheid gepleit wordt. Want hier wordt aan het kind juist *die* vrijheid ontzegd, die hem, krachtens de kinderlijke natuur, een eerste levensbehoefte is, het vrije phantaziespel. Eerst begreep ik er niets van. Over het kinderspel bestaat een uitgebreide wetenschappelijke litteratuur; een der hoofdwerven is van een landgenoot van Montessori, prof. Colozza, en zeer goed, maar in lijnrecht tegenovergesteld zinn als Montessori handelt daarover o. a. prof. Claparède in zijn *Psychologie des Enfants*, een der weinige werken, die Montessori vaak aanhaalt. Het is dus onmogelijk, dat zij geheel en al onbekend is met de wetenschappelijke theorieën omtrent het kinderspel, maar met een breeden armzwaai wijst zij hun de deur. Zooeven hebben wij reeds een tipje van dien sluier opgelicht, toen wij citeerden: „Onderscheidenen is ordenen en tevens, in het leven, het tot scheppen voorbereiden”, en volkomen duidelijk wordt dit in het licht van haar uitspraak, dat *alle voorbereiding voor het leven indirect moet zijn*³⁾. Scheppen nu is volgens haar iets, dat alleen in het werkelijke leven thuishoort en dus niet bij de voorbereiding daartoe. Bovendien is niet iedereen tot scheppen geroepen, maar alleen de kunstenaarsnaturen. Dezen gebruiken ongetwijfeld daarbij hun phantazie, maar deze phantazie ontleent alles aan de werkelijkheid. Der

1) Zie mijn Montessoriboekje bl. 91 v.v. — II was toen nog niet eens verschenen — en uitvoeriger „Het Kind” XXI (1920) nr. 10 en 17.

2) Zoo reeds in den eersten jaargang van „Montessori-Opvoeding” I, nr. 1 en 9, van de hand van mevr. Prins—Willekes Macdonald.

3) „Le preparazioni della vita sono indirette” (II 124 = 151) een merkwaardige stelling.

halve is de beste voorbereiding voor het latere scheppen (voor degenen, die daarvoor aangelegd zijn) het leeren waarnemen der werkelijkheid, alias het Montessori-systeem van zintuig-oefening. Wie echter het kind speelgoed geeft of toelaat dat het zijn phantazie den teugel viert, die voedt het op tot onwaarachtigheid en bijgeloof. Daarbij vergeet zij ten eenemale, en oogenschijnlijk moedwillig, dat dit in lijnrechten strijd is met haar eigen grondbeginsel van vrije ontwikkeling in een omgeving van vrijheid, want het spelen, en met name de phantaziespelen, zijn wettige openbaringen der kinderlijke natuur en evengoed een levensbehoefte voor het normale kind als welke zintuigoefening ook. Heeft Montessori dat nooit gezien, wat iedereen dagelijks kan waarnemen? „Wie”, zoo zegt zij zelf, „heeft nooit gezien, hoe een kind van een wandelstok een paard maakt en van een omgeworpen stoel een rijtuig? Maar dat doen alleen arme kinderen, wier ouders geen werkelijke paarden en rijtuigen kunnen betalen. Rijkelui-kinderen, die wèl levende paarden en echte rijtuigen tot hun beschikking hebben, zien met verachting neer op zulk een erbarmelijke armoede”. Geloofst gij het niet? Het staat II 189 = 229/230.

Wij zagen, dat een harer grondstellingen is, dat men vóór alle dingen moet zorgen voor een geschikte omgeving, waarin het kind zich in werkelijke vrijheid en spontaneïteit kan ontwikkelen, omdat de grootemensenwereld daarop niet is ingericht. Tot zoover volkomen waar. Maar, als men zoo'n omgeving eerst moet maken, dan maakt men toch, hoe men zich draait of keert, iets kunstmatig, en als er ergens werkelijk zulk een omgeving van nature bestaat, dan behoeft men ze niet alleen niet te maken, maar doet men beter dat na te laten. Inderdaad, daarin heeft Montessori groot gelijk, het kind heeft behoefte aan een eigen wereldje, dat het kan overzien en beheerschen en waar het zich veilig voelt voor dom-ingrijpende opvoeders. Maar zulk een wereldje scheidt het kleine kind zich juist zelf in zijn spel, zoo mogelijk met voorwerpen, en daarvoor zijn alle voorwerpen goed, die een eenvoudig karakter vertoonen, zoodat men er veel bijdenken kan, en anders desnoods alleen met woorden en gebaren¹⁾. Neen, nergens is Montessori meer in tegenspraak met Montessori dan hier, en nergens houden de kinderen zich er aan, tenzij dan misschien in die Case, die werkelijke semi-internaten zijn. Overal worden, min of meer oogluikend, inbreuken toege-

¹⁾ Talrijke voorbeelden gaf ik in „Het Kind”, XXI, (1920) nr. 17.

staan¹⁾ en vroeg of laat zal men dit leerstuk over boord moeten werpen. Nog in het Decembern timer 1935 van het meest orthodoxe Montessori-organ dat bestaat, het nederlandsche tijdschrift Montessori Opvoeding, verscheen een artikel dat aldus aanheft: „Wat heeft dat spel toch misdreven? Wat heeft die verbeelding toch misdaan?”²⁾

Vraagt men 't mij, dan geloof ik, dat de verklaring, behalve in een onloochenbaar tekort aan echte objectieve wetenschappelijkheid, gezocht moet worden in iets, dat ik ook bij Rousseau meen waargenomen te hebben en dat vermoedelijk een algemeen verschijnsel is. Rousseau wil niet met al weten van sentiment in de opvoeding; blijkbaar omdat hij zijn leven lang zooveel last heeft gehad van een overvloed aan sentiment in zijn eigen natuur. Heeft misschien Montessori ook last van een teveel aan phantazie? En is dit misschien ook een karaktertrek van haar geheele volk? Toen op een openbare vergadering te Amsterdam prof. Kohnstamm haar de vraag stelde, of zij zich niet kon indenken, dat er volken konden bestaan, die aan een tekort aan phantazie leden en voor wie dus misschien haar bestrijding der phantazie niet heilzaam zou zijn, gaf zij een ontwijkend antwoord, waarin alleen positief was de onbezwezen bewering, dat alle kinderen onder alle hemelstreken gelijk zijn³⁾.

En zou dit misschien ook de verklaring zijn van haar kras intellectualisme? Want ongetwijfeld is zij van huis uit een gevoelige, poëtische en ook een diep godsdienstige natuur. Haar Bijbel en haar Dante kent zij buitengewoon goed en citeert zij niet alleen vaak, maar op werkelijk treffende wijze. En zoo is het dan te begrijpen, dat zij ten slotte ook een poging heeft gedaan om ook het godsdienstonderwijs in haar systeem te betrekken en te Barcelona heeft men haar daartoe in staat gesteld. Maar, ziedaar, ook hier heeft zij werkelijk niets beters weten te doen, dan, zooveel het aanging, haar systeem van manipulaties toe te passen. Zij heeft er destijds een apart werkje aan gewijd⁴⁾ en nu in den laatsten druk van haar eerste werk een afzonderlijk hoofdstuk⁵⁾ en hier zegt zij

¹⁾ Een kras voorbeeld gaven wij hierboven bl. 237.

²⁾ Zie over dit geheele onderwerp mijn Montessoriboekje bl. 89 vv. en vooral „Het Kind”, XXI, kol. 145—149 en 257—266.

³⁾ Verg. Het Kind, XXI, kol. 85, 133 en 264/5.

⁴⁾ J. Bambini *viventi nella chiesa*. Napoli 1922.

⁵⁾ De daarbij behorende illustraties ontbreken in de nederlandsche vertaling.

uitdrukkelijk, dat „er een volledige parallel te trekken is tusschen al wat hiertoe werd beschreven over het leven en het werk in de kindertuinen en het geheele samenstel van de godsdienstige opvoeding” (336 = 295) en zij verzekert, dat de kerk als het ware het einddoel bleek te zijn voor een groot doel van de opvoeding, die haar methode beoogt, ja, dat sommige gedeelten daarvan, bijv. het stiltespel, eerst hier tot hun volle recht komen. Als men nader toeziet, bemerkt men, dat dit alleen mogelijk is, ten gevolge van de beteekenis, die zichtbare ceremonies en liturgieën (dus: manipulaties!) in de R. K. Kerk innemen; wij weten echter, dat ook van katholieke zijde tegen deze poging geprotesteerd is. En ik voor mij zou ten slotte wel aan Montessori, die haar Bijbel zoo goed kent, willen vragen, of zij daar nooit gelezen heeft, dat „de dingen, die men ziet, niet geworden zijn uit de dingen, die gezien worden” (Hebr. 11,3) en dat wij „niet moeten aanmerken de dingen, die men ziet, want de dingen die men ziet zijn tijdelijk, maar de dingen, die men niet ziet, zijn eeuwig” (2 Cor. 4, 18)?

Maar dit behoeft en mag niet ons slotwoord zijn. Welke ook de bezwaren mogen zijn tegen het systeem, en de daarin tot uiting gebrachte theorieën, zooals zij reilt en zeilt biedt de Montessorischool, vooral onder de kundige leiding van onafhankelijk denkende nederlandsche leerkrachten, zooveel didactische en vooral paedagogische voordeelen, dat zij, zoo niet voor alle, dan toch zeker voor een zeer groot aantal kinderen verre te verkiezen is boven de traditioneele... met uitzondering evenwel, wat den kleuterleeftijd betreft, van een waarachtige Fröbelschool, naar het hart en de bedoelingen van den echten Fröbel.

Naschrift. Sinds het bovenstaande werd geschreven is veel geschied, dat een omwerking zou noodig maken, die evenwel thans niet meer mogelijk is. Wat de berichten omtrent den laatstelijk door dr. Montessori te Londen gegeven cursus deden vermoeden, nl. dat zij op het punt staat nieuwe wegen in te slaan, die haar voor een gedeelte schijnen te zullen terugvoeren tot haar sedert lang verlaten oorspronkelijk standpunt en anderdeels haar ver zullen heenvoeren over de grenzen van schoolhervorming heen, zoodat veel van wat in de laatste jaren, met name in ons land, in haar naam is gedaan en tot stand gebracht, vermoedelijk op losse schroeven zal komen te staan, dat heeft zij bij haar komst in ons land in

algemeene termen bevestigd, maar voorloopig alleen in particuliere gesprekken, zoodat daaromtrent vooralsnog geen verdere mededeelingen kunnen worden gedaan. Zoodra dit echter mogelijk en gewenscht is, zullen die in den vorm en den omvang, die met het karakter van dit Tijdschrift strooken, hier verstrekt worden. G.

HET ONTSLAG VAN DEN HOOFDINSPECTEUR
VAN HET LAGER EN MIDDELBAAR ONDERWIJS,
DR. ADRIAAN VAN DEN ENDE, IN 1833,

DOOR

J. Z. KANNEGIETER.

Aan de beoefenaren der geschiedenis van het lager onderwijs is het bekend, dat de Hoofdinspecteur Adriaan van den Ende, de verdienstelijke ontwerper van de derde Nederlandsche schoolwet (1806), met ingang van het jaar 1833 plotseling van zijn betrekking ontheven werd. Het was een geruchtmakende quaestie, die tot allerlei gissingen aanleiding gaf en dan ook tal van pennen in beweging bracht. Hoewel de regeering als motief bezuiniging opgaf, vermoedde men aanstonds, dat Van den Ende zijn ongevraagd en onverwacht ontslag te danken had aan de verdediging van zijn levenswerk, de wet van 1806, die tijdens de moeilijkheden met België gevaar liep. In het bijzonder, zoo zei men, had een brochure van zijn hand, in 1829 verschenen, hem veel kwaad gedaan.

Nu de missives, welke de betrokken ministers destijds met den Koning en onderling over de zaak wisselden, onlangs door het Algemeen Rijksarchief in Den Haag voor publicatie, enz. vrijgegeven zijn, leek het ons van eenig belang, den inhoud dezer stukken in dit Tijdschrift mede te deelen. Men stelle zich niet voor, thans de onthulling van een klein schandaaltje te aanschouwen. Uit niets blijkt, dat de toenmalige regeering andere redenen had, om Van den Ende op pensioen te stellen, dan zij steeds voorgaf. Wat niet wil zeggen, dat ze er niet waren, maar die zette men natuurlijk niet op papier. Zoo kunnen we de nieuwsgierigheid — indien deze tenminste nog levendig was — slechts ten deele bevredigen, totdat er, wat niet onmogelijk is, uit minder officiele bronnen andere feiten voor den dag komen, die een nieuw licht verspreiden.

Vooraf ga een korte uiteenzetting van de gebeurtenissen, welke, naar men meende, tot het ontslag geleid hebben.

Van den Ende behoorde tot de generatie, die gestreden had onder de leus „vrijheid, gelijkheid en broederschap”, maar die toch de vrijheid der ouders, om hun kinderen reeds vroeg vertrouwd te maken met het essentiele hunner religie, niet had willen erkennen. Wat in Noord-Nederland al lang gevreesd was, in België, waar het „verbeterde” schoolwezen, dank zij de eindelooze toewijding van den Hoofdinspecteur, langzamerhand tot bloei was gekomen, begon omstreeks 1825 de geestelijkheid de jeugd voor zich op te eischen. De liberalen, tuk op politieke winst, voegden zich bij de kerkelijke oppositie en weldra zag het gouvernement zich bestookt met honderden verzoekschriften, waarin op wijziging der wet van 1806 aangedrongen werd.

Men begreep, dat er iets gedaan moest worden, om aan de ontevredenheid tegemoet te komen. Den 26en Mei 1829 verzocht de minister van binnenlandsche zaken in een rondschrijven aan de Staten der provincies en de Commissies van Onderwijs het oordeel van deze lichamen te mogen weten over de vragen, wat het verkieslijkste ware, dat ranghebbende onderwijzers zich naar willekeur konden vestigen, of dat het aantal onderwijzers naar de plaatselijke behoefte bepaald werd.

Aanstands besloot Van den Ende zich in den strijd te werpen. In de „Bijdragen”¹⁾ van Juli d.a.v. liet hij een door hem geschreven artikel verschijnen, getiteld: „Wat is te denken en te verwachten van een geheele vrijstelling tot het openen van bijzondere scholen ten platten lande en in de steden door ranghebbenden?”, welk stuk nog dezelfde maand als anonieme brochure zoowel in het Hollandsch als in het Fransch uitgegeven werd. Hierin betoogde hij, dat, werden wet en verordening goed toegepast, er overal voldoende gelegenheid bestond, om onderwijs, zelfs bijzonder onderwijs, te ontvangen. Waarom dan het voorschrift der speciale aanstelling van leerkrachten uit de wet te verwijderen? In naam der vrijheid? Maar die is immers toch nergens te vinden! Op het platteland zal de nieuwe toestand tot versnippering aanleiding geven, tot twist en tweespalt, welke het onderwijs

¹⁾ „Bijdragen betreffende den staat en de verbetering van het Schoolwezen”, een maandwerk, dat in 1800 opgericht was, en waarvan de leiding bij Van den Ende berustte.

zullen benadeelen. In de steden is het eenigszins anders gesteld. De groote gemeenten kunnen wegens de hooge kosten niet in alle onderwijs voorzien. Bijzondere scholen moeten het ontbrekende aanvullen. Zij bestaan dan ook, maar hun aantal wordt binnen zekere grenzen gehouden. Laat men echter het consent, dat zij thans van overheidswege noodig hebben, vervallen, dan zullen de leerlingen van de ongebreidelde concurrentie, die onvermijdelijk volgen zal, de dupe worden. Als paddestoelen uit den grond zullen de kleine schooltjes verrijzen, waar de kinderen opgepropt zitten in te kleine lokalen en waar men, *pecuniae causa*, met zoo weinig mogelijk hulponderwijzers de jeugd zal trachten bezig te houden. Orde en tucht moeten in dergelijke inrichtingen lijden. Wie openen bovendien gewoonlijk een bijzondere school? Of zij, die bij het openbaar onderwijs afgewezen werden, of vreemdelingen. Onbeperkte vrijheid moet dan ook in de steden ten sterkste afgeraden worden.

Het succes van deze brochure was groot. De Commissies van Onderwijs verklaarden zich alle vóór de tweede vraag van den minister en evenzoo de Staten der provincies, behalve die van Utrecht, waar de Gouverneur een Belg was. In weerwil hiervan bood de Koning den 26en November 1829 de Tweede Kamer een ontwerp van wet aan, waarin de algeheele vrijheid van onderwijs wel niet gestipuleerd was, maar waarin toch het stelsel van de bestaande wet verlaten werd. Ook de Kamer toonde niet veel geneigdheid met de regeering mee te gaan. Na een korte behandeling gaf zij Z. M. in bedenking, het ontwerp in nadere overweging te nemen. De reactie hierop van het gouvernement, dat blijk gaf danig in het nauw te zitten, was uit parlementair oogpunt merkwaardig. Den 27en Mei 1830 liet de Koning weten, dat het ontwerp ingetrokken was, doch denzelfden dag teekende hij een K. B., waarbij aan plaatselijke besturen, onder goedkeuring van Gedeputeerde Staten, het recht verleend werd, om verlof te geven tot het oprichten van lagere en middelbare scholen zonder autorisatie van den minister van binnenlandsche zaken. Voortaan zou in deze materie het centraal gezag dus uitgechakeld zijn. De wet van 1806 was ontzenuwd, maar naar het oordeel van het gistende België nog niet in voldoende mate.

Gelijk te voorzien was, trof de maatregel geen doel. Het ontbindingsproces was al te ver gevorderd, dan dat een breuk

met lapmiddelen tegengehouden kon worden. Het eenige, wat Willem I bereikte, was, dat hij zich de ontevredenheid van het Noorden op den hals haalde, waar de ingenomenheid met het onderwijsstelsel evenmin algemeen was, maar waar men de „ondankbare” Belgen niet gaarne in de kaart speelde.

Hoe weinig men op een werkelijke revolutie voorbedacht was, blijkt uit het feit, dat Van den Ende zich nog den 23en Augustus 1830 naar België begaf, om een inspectiereis te ondernemen. Twee dagen later had het tumult te Brussel plaats, dat de inleiding zou zijn tot de scheiding der beide bijeengevoegde landen. Haastig werd de terugtocht aanvaard; en hiermede namen de bemoeienissen van den Hoofdinspecteur met de Belgische onderwijszaken een abrupt einde.

Nog twee en een half jaar bleef Van den Ende in functie. De vraag doet zich voor, of er grond bestaat voor het vermoeden, dat hij niet alleen uit bezuinigingsoverwegingen zijn ontslag kreeg. Het is waar, tengevolge van de afscheiding van België was zijn taak aanzienlijk lichter geworden. Daar kwam nog bij, dat er in Oud-Nederland niet veel meer te organiseeren viel. Zoo kon het motief der regeering bijna geen tegenspraak ontmoeten. Hier staat echter tegenover, dat Van den Ende zich met het schrijven van zijn brochure vrijwel onmogelijk had gemaakt. In 1832 had de Koning nog lang de hoop niet opgegeven, met België tot een vergelijk te komen. Mocht dit lukken, was dan een man als de Hoofdinspecteur wel te handhaven? Was hij niet integendeel een sta-in-den-weg, om tot een bevredigend slot te geraken? Ook in het Noorden werd immers de roep om „vrijheid van onderwijs” steeds krachtiger aangeheven! Letten we echter op de wijze, waarop de regeering zich van dezen ouden, getrouwen ambtenaar ontdeed, dan moeten we erkennen, dat ze van weinig waardeering getuigde voor wat hij in een lange reeks van jaren tot stand had gebracht.

Thans de inhoud der stukken, die wij hierboven aanskondigden.

Onder dagteekening van 24 Februari 1832¹⁾ richtte de minister van binnenlandsche zaken, Van Doorn van Westcapelle, zich met een schrijven tot den Koning, waarin hij, om aan den eisch tot bezuiniging tegemoet te komen, voorstelde:

¹⁾ No. 237, 5e afd.

1^o. Den Hoofdinspecteur van het lager en middelbaar onderwijs ontslag te verleenen met dankzegging voor de vele en langdurige diensten den lande bewezen, onder uitnoodiging, om bij voorkomende gelegenheden met zijn raad te willen dienen en zich te willen blijven belasten met het toezicht op de Rijkskweekschool te Haarlem.

2^o. Hem een pensioen toe te leggen ten bedrage van zijn tegenwoordige jaarwedde, ingaande 1 April a.s.

3^o. Zijn werkzaamheden over te dragen aan mr. H. Wijnbeek, inspecteur der Latijnsche scholen.

Uit de toelichting bleek, dat Van den Ende een jaarlijksch inkomen genoot van f 4000.—, terwijl hij voor bureaustkosten f 2000.— in rekening mocht brengen. De bezuiniging zou dus, werd het voorstel aangenomen, f 2000.— bedragen. Wel een gering sommetje, maar, voegde de minister er aan toe: „Ik zoude het een onbillijkheid rekenen, wanneer aan den Heer Van den Ende bij zoovele diensten aan het lager onderwijs bewezen, en na daaraan zijne beste krachten te hebben besteed, in een ruime bezoldiging geen vergoeding wierd aangewezen voor de zorgen, welke hij *onverpoosd* aan eene zoo belangrijke tak der nationale opvoeding heeft ten koste gelegd en welke in zeker opzigt onwaardeerbaar kunnen genoemd worden.”

De toeneming van zijn werkzaamheden, toen België bij ons land gevoegd werd, had hem, naar 's ministers meening, reeds een aanzienlijke verhooging van inkomsten moeten bezorgen. Des te meer reden dus, om Van den Ende een pensioen toe te leggen, waarop hij strikt genomen geen aanspraak kan maken. Thans zijn de ambtsbezigheden weer ingekrompen. Alles is hier in Nederland in goede banen geleid en het toezicht behoeft niet zoo scherp te zijn als in België, waar het geheele schoolwezen „om zoo te zeggen, in deszelfs *worden* was.” Ook de taak van mr. Wijnbeek is sinds de afscheiding van het Zuiden lichter geworden; er kan derhalve geen bezwaar bestaan, de beide bedieningen samen te smelten.

De Koning liet dit schrijven onmiddellijk door zijn kabinetssecretaris, den later zoo bekend geworden mr. Groen van Prinsterer, doorzenden aan den minister van financiën om consideratiën en advies. Deze lieten nogal wat op zich wachten, waarom Van Doorn den 24en Maart 1832 ¹⁾ aan Z. M. schreef,

¹⁾ No. 173, 5e afd.

dat hij, nu zijn voorstel niet zoo spoedig als hij gedacht had door een besluit gevolgd was, aanraade, het pensioen later te doen ingaan en wel op 1 Juli e. k. Een voordeel was dan ook, dat eenige lieden, die bij Van den Ende den bureau-dienst verrichtten, tijdig naar een andere betrekking konden omzien. Ook deze brief werd aan den minister van financiën, mr. Van Tets van Goudriaan, toegezonden. Vier dagen later was deze gereed met zijn beschouwingen over de missive van 24 Februari. Hij liet den Koning weten¹⁾, dat hij, om beter te kunnen oordeelen, een dienststaat betreffende den Hoofdinspecteur aangevraagd had. Hoewel hij zich niet over de grootte van het pensioen wilde uitlaten — de vaststelling hiervan liet hij aan den Koning over — meende hij toch te moeten opmerken, dat de „ongemeene en onwaarderebare diensten”, welke Van den Ende bewezen heeft, de verplichting meebrachten, hem een behoorlijke vergoeding te geven. Bestonden er uit rechtsoogpunt bedenkingen, hetgeen hij niet kon beoordeelen, dan achtte hij het beter, vooralsnog aan de voordracht van 24 Februari geen gevolg te geven.

Van dit laatste gevoelen was ook de minister van binnenlandsche zaken blijkens zijn schrijven aan den Koning van 21 April 1832, dienende als antwoord op het advies van Van Tets, waarvan hij afschrift had ontvangen. Na eerst de verschillende functies, welke Van den Ende bekleed had, opgesomd te hebben — de gevraagde dienststaat — ging hij verder: „Ik heb in mijne voordragt van 24 February j.l. de vrijheid genomen, aan Uwe Majesteit te betuigen, dat ik het eene onbillijkheid zoude rekenen, wanneer aan den Heer Van den Ende bij zoo vele diensten aan den Lande bewezen en na daaraan zijne beste krachten te hebben besteed, in eene ruime bezoldiging geene vergoeding wierd aangewezen voor de zorgen, welke hij onverpoosd aan de Nationale Opvoeding heeft ten koste gelegd, en ik heb aan den minister van financiën te kennen gegeven, dat ingeval er overwegende bedenkingen mogten bestaan, om aan den Heer Van den Ende zijn vol tractement als pensioen te laten behouden, ik dan liever zoude zien, dat aan mijne voordragt vooralsnog geen gevolg wierd gegeven.”

Intusschen had de minister van financiën eens laten na-gaan, welk pensioen Van den Ende rechtens toekwam. Dit bedroeg de som van f2133.—. Zelfs als hij volle veertig

1) Consideratiën en advies d.d. 28 Maart 1832 No. $\frac{24}{661}$.

dienstjaren had, kon hij nog maar in het genot gesteld worden van f2667.— Er werd echter f4000.— gevraagd. De minister kon geen vrijheid vinden, hoe hoog hij de verdiensten van den Hoofdinspecteur ook schatte, op dit verzoek gunstig te adviseeren.¹⁾

Ruim een maand bleef het nu stil. De zaak was aan den Koning toevertrouwd, die blijkbaar niet zoo spoedig tot een beslissing kon komen. Plotseling kreeg minister Van Doorn echter de opdracht, een ontwerpbesluit te concipieeren, waarin het ontslag uitgedrukt stond.²⁾ Aan dezen last gaf de minister voorloopig geen gevolg, omdat hij voor komen wilde, dat Van den Ende zijn demissie onvoorbereid zou vernemen. Hij zocht naar een geschikt persoon, die den niets kwaads vermoedenden Hoofdinspecteur voorzichtig en met tact op de hoogte kon brengen van hetgeen men in Den Haag van plan was. Na veel wikken en wegen besloot hij den Gouverneur van Noord-Holland, mr. Van Tuyll van Serooskerken, evenals Van den Ende te Haarlem woonachtig, uit te noodigen, zich van deze delicate commissie te willen kwijten.

Den 14en Juni 1832 verzocht hij in een brief aan den Gouverneur³⁾ hem wel een gewichtigen dienst te willen bewijzen. De Koning was voornemens, Van den Ende eervol ontslag te verleenen „onder genot van een aanzienlijk pensioen”, n.l. f3000.—, en nu zag hij gaarne, dat de Gouverneur als hooggeplaatst ambtenaar, die vertrouwen zou inboezemen, eens gemoedelijk met zijn stadgenoot ging praten, teneinde dezen met de bedoelingen des Konings in kennis te stellen en hem te vragen, of hij bereid was, in het vervolg, zoo noodig, zijn gewaardeerde adviezen te willen blijven geven en zich te willen belasten met het toezicht op de Kweekschool.

Den 25en Juni berichtte Van Tuyll in een vertrouwelijk en eigenhandig schrijven aan den minister, dat het onderhoud met Van den Ende had plaats gehad. De Hoofdinspecteur was diep onder den indruk gekomen, maar had zich aansonds hersteld en laten weten, dat hij aanspraak maakte op een pensioen van f4000.—. In het vervolg van het gesprek had hij opgemerkt, dat een ontslag op korten termijn niet aan

¹⁾ De min. van financiën aan den Koning, 2 Mei 1832 No. 46
1019 en 1020

²⁾ Mededeeling van Van Doorn aan den Gouverneur van Noord-Holland in den hierna te noemen brief.

³⁾ Kabinet, No. 1086.

te bevelen zou zijn, omdat hij zijn achief nog moest ordenen. Dan had hij zijn bezorgdheid uitgedrukt over de „Bijdragen”, die wellicht in minder deskundige handen zouden komen. Wat eindelijk het blijven voorlichten der regeering en het besturen der Kweekschool betrof, Van den Ende scheen er geen prijs op te stellen. Wel had de Gouverneur meenen te bespeuren, dat, wanneer deze beide desiderata van den minister in het K. B. uitgedrukt werden, Van den Ende zich niet zou onttrekken.

Trachten weer te geven, wat er waarschijnlijk in den bijna ontslagene omgving, toen hij de ambtswoning van baron Van Tuyll verliet, ligt niet op onzen weg. Wij vinden er trouwens den neerslag van in een adres, dat hij twee dagen later tot den Koning richtte. Op waardige wijze beperkte hij zich hierin hoofdzakelijk tot een sobere opsomming van alles, wat hij, zoo lang hij in 's lands dienst stond, gedaan had: inderdaad de beste argemuntatie, die denkbaar was. Den vollen nadruk legde hij op zijn moeitevollen en met succes bekroonden arbeid in België. Toen hij geroepen werd, om het onderwijs in het Zuiden op denzelfden voet in te richten als in het Noorden, had hij geen oogenblik gearzeld. Om zijn taak goed te kunnen verrichten, legde hij het lectoraat in de natuurkunde aan Teyler's Stichting te Haarlem neer, waar door hij zijn inkomsten verminderd zag met f 1000.— 's jaars. De regeering had begrepen, dat hij een offer bracht en verhoogde zijn tractement met een gelijke som. „Zoo verruilde ik wetenschappelijke genoegens tegen zware beslommeringen zonder verhooging van inkomen.” Van 1816 tot 1824 maakte hij elf reizen „en daaronder zeer bezwaarlijke tourneeën” door de Zuidelijke Nederlanden. In het geheel berekende hij, dat hij drie jaren van zijn leven in België doorgebracht had. Dat er bezuinigd moest worden, was hem bekend. Welnu, laat men het zoeken in de bureaunkosten. Vóór den opstand bedroegen deze f 2400.— per jaar. In 1830 deed hij vrijwillig afstand van f 400.—; thans zou hij zonder bezwaar met f 800.— toekunnen. Mocht de regeering het standpunt blijven innemen, dat zijn betrekking opgeheven moest worden, dan zou hij er op willen aandringen, het ontslag pas te doen ingaan op 1 Januari van het volgende jaar. Niet alleen beschikte hij dan over voldoende tijd, om zijn archief te ordenen, maar tevens konden zijn drie klerken, waarbij er een was, die in goed vertrouwen als vrijwilliger met de

Haarlemsche schutterij was uitgetrokken, rustig naar een ander emplooi omzien. In ieder geval meende de adressant er op te kunnen rekenen, dat zijn pensioen gelijk zou zijn aan zijn tegenwoordige wedde, op grond van de bijzondere omstandigheden, die in 1817 tot het bedrag van f 4000.— geleid hadden.

Denzelfden dag richtte Van den Ende zich met een schrijven tot den minister van binnenlandsche zaken, voornamelijk ten doel hebbende, dezen zijn bezwaren uiteen te zetten omtrent voortzetting van het toezicht op de Kweekschool. Ook nu uitte hij zijn bezorgdheid voor de toekomst van het drietal bureauambtenaren.

De Koning vond het adres van den Hoofdinspecteur althans van zooveel beteekenis, dat hij besloot, het niet te „sepo-neeren”, maar er den raad over in te winnen van minister Van Doorn. Deze antwoordde den 23en Juli¹⁾, dat hij op het verzoek, om het ontslag eerst het volgende jaar te doen ingaan, niet anders dan gunstig kon adviseeren. Wat echter het pensioen betrof, de vaststelling hiervan liet hij over aan Z.M. In het ontwerp K.B., dat hij tegelijkertijd verzond, liet hij dan ook het bedrag in blanco.

De minister van financiën, wien eenige dagen later de consideratiën van zijn ambtgenoot en het concept K.B. bereikten, was nagenoeg dezelfde meening toegedaan. Ook hij vermeed in zijn advies, gedagteekend 2 Augustus 1832²⁾, een som te noemen, „zijnde hier sprake van een gunstbewijs van Uwe Majesteit”. Tusschen de regels door is echter duidelijk te lezen, dat de bewaarder der schatkist een pensioenbedrag van f 3000.— voor een man als Van den Ende wel wat laag vond.

Aan den Koning was thans het laatste woord, en hij aarzelde nu niet lang meer. Den 8en Augustus teekende hij het K.B., zooals het door den minister van binnenlandsche zaken was geredigeerd, en op de opengelaten plaats vulde hij zelf in: f 3000.—.

Verwijzende naar de voordracht van den minister van binnenlandsche zaken van 24 Februari 1832 en naar de daarbij aansluitende rapporten, hield het besluit, dat 1 Januari 1833 als datum noemde, waarop de post van Hoofdinspecteur

1) Kabinet No. 1086.

2) No. $\frac{19}{1707}$.

van het lager en middelbaar onderwijs vereenigd zou worden met dien van inspecteur der Latijnsche scholen, niet anders in dan een dankbetuiging aan Van den Ende en een uitnoodiging, om desgevraagd met zijn raad te blijven voorlichten. Natuurlijk was dit laatste niets dan een frase, die slechts dienen moest, om de pil te vergulden. Het was den ontwerper van het besluit immers duidelijk geworden, dat Van den Ende voor het bekleeden van eereambten na zijn ontslag weinig meer voelde. Waarschijnlijk daarom werd er in het stuk over het toezicht op de Kweekschool dan ook niet gerept.

Wel waagde minister Van Doorn, die er bijzonder op gesteld scheen, den Hoofdinspecteur aan de opleidingsinrichting verbonden te houden, nog langs een anderen weg een poging, om dezen te vermurwen. Als antwoord op het schrijven van Van den Ende van 27 Juni schreef hij hem een briefje ¹⁾, waarin hij zijn spijt er over uitdrukte, dat hij den Koning niet had kunnen bewegen, het pensioenbedrag hooger te stellen. Niettemin hoopte hij, dat Van den Ende zich zou willen blijven belasten met de zorg voor de „Bijdragen” en het toezicht op de Kweekschool. Zoo spoedig mogelijk wenschte hij hierover zijn meening te weten en ook zag hij een mededeeling omtrent de overgifte van zijn archief binnenkort tegemoet. Bij dit epistel was een afschrift van het ontslagbesluit ingesloten.

Het is meer dan waarschijnlijk, dat Van den Ende er verder het zwijgen toe gedaan heeft. De correspondentie breekt plotseling af en andere stukken over, van en aan den gezezen Hoofdinspecteur uit de jaren 1832 en volgende zijn op het Rijksarchief niet te vinden. Zelfs zijn ambtsarchief ontbreekt er, zoodat wij met groote stelligheid mogen aannemen, dat hij het niet ten departemente heeft gedeponneerd. Is dit het geval, dan zal men er ook elders tevergeefs naar zoeken, want Van den Ende had de bepaling gemaakt, dat al zijn papieren na zijn dood vernietigd moesten worden. ²⁾

¹⁾ Gedagteekend 13 Augustus 1832, No. 135, 5e afd.

²⁾ In dien tijd behoorde het niet tot de uitzonderingen, dat hooggeplaatste ambtenaren eigenmachtig over de hun toevertrouwde officieele stukken en bescheiden beschikten. Een bekend voorbeeld is het geval van den Amsterdamschen politiedirecteur, S. I. Wiselius — een tijdgenoot van V. d. E. —, die zelf voor zijn dood het geheele politiearchief opruimde!

Zijn spoedig na zijn ontslag gevolgd vertrek uit Haarlem naar de stille en toen zeer afgelegen Zutfensche Graafschap, waar hij de rest van zijn leven sleet, duidt er tenslotte niet op, dat hij nog werkzaamheden ten dienste van het onderwijs bleef verrichten.

Mogen wij hier een slotbeschouwing aan vastknoopen, dan is het deze, dat de hardnekkige strijd tusschen den Koning en den Hoofdinspecteur over f 1000.— minder of meer pensioen ons voorkomt, beneden de waardigheid van beide partijen te zijn geweest. Wat den Koning betreft: waren deze f 1000.— nu volstrekt niet te vinden, en waarom ging hij niet in op het voorstel, om de bureaunkosten tot op f 800.— te verminderen? Maar ook de vasthoudendheid van Van den Ende is niet sympathiek. Hij was een vermogend man, die o. a. een uitgestrekt landgoed bezat — „De Geessink” bij Warnsveld — waarbij tal van boerenhoeven behoorden, die hem aanzienlijke inkomsten opleverden.

Juist deze strijd leert ons, meenen wij, dat er voor de regering, en speciaal voor den Koning, andere motieven bestonden, om zich van den Hoofdinspecteur te ontdoen, dan de opgegevene. Men had immers ook mr. Wijnbeek kunnen ontslaan en de lagere, middelbare en Latijnsche scholen tot één toezichtscomplex kunnen vereenigen onder Van den Ende. De laatste, die reeds onder koning Lodewijk Napoleon en tijdens de Fransche overheersching de gymnasia onder zijn beheer had gehad, was dan weer op bekend terrein gekomen, terwijl de eerste thans zijn taak vergroot zag met het geheele lagere en middelbare schoolwezen, een gebied, waarop hij zich aanvankelijk niet anders dan een vreemdeling kon voelen. Het is wel merkwaardig, dat dit punt in de stukken nergens aangeroerd wordt.

Dat tenslotte Van den Ende de nietgenoemde motieven gekend heeft, staat voor ons, gezien zijn houding voor en na het teekenen van het ontslagbesluit, wel vast.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

AMERICANA.

De Staats-Universiteit van Ohio heeft, zooals meer amerikaansche universiteiten, een eigen Education Department voor onderzoek en contact, waaromtrent de leider, prof. H. H. Davis, in 't Juni-nummer 1936 van „School-Life” eenige mededeelingen doet. Hij stelt op den voorgrond, dat ieder lid van zijn „Staff” — het aantal en de samenstelling geeft hij helaas niet op — bezielde is van deze gedachte, dat zij de zaak der opvoeding in haar geheel moeten bevorderen, dat zij dus niet werk moeten doen wat anderen al doen, maar alles wat anderen doen moeten bevorderen en ondersteunen. In de eerste plaats door zich ervan op de hoogte te stellen, en waar gewenscht, goeden raad te geven. „Research” is dus de eerste en voornaamste taak van het Departement en het eerst aan de orde is de vraag naar de plaats en de rol der school in de bestaande maatschappij. En nu geeft de schr. een overzicht van het voor dit werk gestelde program („Statement of functions”), dat in al zijn beknoptheid veel te uitvoerig is om hier medegedeeld te worden, maar dat wel een zeer hoogen dunk geeft van den ernst waarmee in Amerika het kritisch onderzoek naar het bestaande als taak van publieke organen wordt opgevat. Het program is verdeeld in 10 rubrieken, betrekking hebbende op 1. plaats en beteekenis der school, 2. de leerlingen, 3. de leerkrachten, 4. gebouwen, 5. leermiddelen, 6. leerplan, 7. hoe de kinderen leeren en onderwezen worden, 8. standaard-eischen, 9. bevordering van schoolbezoek, 10. contact en samenwerking met maatschappelijke instanties. Alles natuurlijk menigvuldig onderverdeeld en steeds met de bijvoeging, dat de resultaten van de onderzoekingen op alle mogelijke manieren ter kennis moeten gebracht worden van alle belanghebbenden en van alle lichamen en autoriteiten, die willen, kunnen of moeten medewerken.

In dezelfde aflevering geeft C. A. Jessen „Senior specialist in Secondary Education”, interessante bijzonderheden, hoe in de laatste jaren vele gemeentebesturen, en hier en daar ook Staten, enquêtes („Surveys”) instellen naar den toestand der jeugd, waaronder begrepen wordt de leeftijd van 15 tot 24 à 29 jaar. Omvang, inrichting en doelstelling dezer enquêtes zijn zóó uiteenlopend, dat 't voorhands onmogelijk is er statistische of andere overzichten van te geven. De schr. bepaalt er zich dan ook toe een lijst op te stellen van in de twee laatste jaren gehouden en gepubliceerde enquêtes, die te zijner kennis zijn gebracht. Deze lijst omvat 32 gevallen, betrekking hebbende op een 20-tal steden of staten. Zij is verdeeld in 5 kolommen: a. plaats, b. titel, c. datum, d. leeftijdsgrenzen, e. waarnaar gevraagd werd. Vooral in deze laatste rubriek is de verscheidenheid zeer groot. Object dezer onderzoekingen is regelmatig de niet-meer schoolgaande jeugd; de schr. betreurt 't, dat al te veel onderzoekingen zich bepalen tot de bezitters van een High-school-diploma.

Op een lezing met films, door prof. Lewin vroeger in Berlijn, nu in Iowa, den 2en September j.l. voor de inrichting „Kinderstudie” in den Haag gehouden, werd ons medegedeeld, dat iedere amerikaansche universiteit een instituut heeft voor kleuteronderzoek en kleuteronderwijs en ons aan een voorbeeld voor oogen gevoerd, hoe die arbeiden, in samenwerking met 't gezin. Dit voorbeeld was ontleend aan onder-

zoekingen waaraan prof. Lewin zelf deelgenomen had en waarbij voor 't eerst van sprekende films was gebruik gemaakt¹⁾. 't Onderwerp dezer studie was: slecht-etende kinderen; wij hoorden van een \pm 4-j. kind, waarmede de moeder een vol jaar vruchteloos getobd had en kregen 3 films te zien, één voorstellende hoe in 't instituut de kwaal met succes bestreden werd, 2. hoe de moeder 't toch weer aflegde tegenover het heftig rebelleerende of listig zich onttrekkende kind en 3. hoe diezelfde moeder slaagde, nadat zij zich door 't instituut had laten voorlichten. Deze onderzoekingen maken een onderdeel uit van een studie naar „dwang” in de opvoeding. Prof. Lewin is nl. van oordeel, dat er geen opvoeding bestaat zonder eenigen vorm van dwang, dat er echter honderden vormen van dwang zijn, die elk wederom varieeren naar gelang van de personen door wie en de situaties waarin zij worden uitgeoefend en dat er duizenden manieren zijn, waarmee de kinderen daarop reageeren, maar dat wij hiervan, wetenschappelijk gesproken, eigenlijk nog niets weten.

Hier zien wij dus de officieele wetenschap direkt helpend ingrijpen in 't gezin. Dat dit ook elders in Amerika geschiedt en georganiseerd is, leeren wij uit een artikel in dezelfde aflevering van bovengenoemd tijdschrift van de hand van mej. Fl. Fallgarter, directrice van een „Home economics Education Department te Cristol City (Missouri). Dit heeft de beschikking over een gebouw voor wetenschappelijke observatie en model-behandeling van kleuters en opleiding van kinderverzorgsters, zooals er meer in America bestaan, voor welke inrichtingen men den naam „Homemaking Cottage” gesmeed heeft. Hier wordt dus door een officieel lichaam een dergelijk werk verricht als bij ons de *particuliere* vereeniging²⁾ „Museum³⁾ voor Ouders en Opvoeders” doet of had willen doen; want deze heeft haar poging om te Amsterdam en later te Utrecht een „Huis voor Moeders” op te richten wegens gebrek aan steun moeten opgeven en de opleiding overgedragen aan een dochtervereeniging, die gelukkig veel succes heeft gehad, maar geen wetenschappelijk karakter draagt, de bekende (Vereeniging voor) K(inder)verzorging) en O(pvoeding).

Als curiosum zij nog vermeld dat op Hawaii de schoolvoeding plaats vindt in aparte gebouwen, die den ultro-modernen naam dragen van „School Cafeteria's⁴⁾. G.

HET NEDERLANDSCH REIZEND MUSEUM VOOR OUDERS EN OPVOEDERS,

waarvan in het bovenstaande sprake was, herdacht 30 October den dag, waarop het voor 25 jaar gesticht werd. Wij wenschen daarmede in het bijzonder geluk mev. M. A. H. Sandberg, Geisweit van der Netten, want 't is aan haar liefde voor het kind, haar juist paedagogisch inzicht,

1) Zooals men weet is Decroly de eerste geweest om films te maken voor zuigelingen voor wetenschappelijke doeleinden.

2) Zij geniet wel een Regeeringssubsidie, maar merkwaardigerwijze niet van het Dpt. Onderwijs, maar van Sociale Zaken.

3) Thans gevestigd te Rotterdam, 's-Gravendijkwal, 265.

4) Nadere bijzonderheden over 't blijkbaar goed verzorgd openbaar onderwijs op Hawaii zijn te vinden in het Aprilnummer 1936 van „School Life”.

haar geloof in de goede zaak en haar energie te danken, dat het Museum tot stand is gekomen en aan haar nimmer falende of verflauwende toewijding en ijver — daarbij gesteund door bekwame en offervaardige medewerkers(sters), onder wie in de eerste plaats genoemd moeten worden de opeenvolgende directrices van het Museum — dat het in stand gebleven en gegroeid is en onnoemelijk veel goeds voor de verbetering van de opvoeding in Nederland, vooral in arbeiderskringen en op het platte land, heeft mogen bijdragen.

G.

BOEKBEOORDEELINGEN.

S. Vestdijk, *Terug tot Ina Damman. De Geschiedenis van een jeugdliefde*. Nijgh en Van Ditmar, 1934, 275 p. f 3.90.

Bijzonder laat, immers eerst in het tweede jaar na zijn verschijnen, kom ik er toe, dit boek aan de lezers van Paed. St. aan te bevelen. Toch niet te laat; dit boek is belangrijker dan een mode, een actualiteit, die na een jaar waard is vergeten te worden. Want het verdient onze blijvende belangstelling door de merkwaardig sterke tekening van de hoofdpersoon. Anton Wachter, — het enige kind van een drukken, overvitalen en ondanks zichzelf wat tyrannieken vader en een daardoor wat onderdrukte, toberige moeder, die zich dubbel aan den jongen vastklampt, nu de vader is gestorven — heeft het ontzettend moeilijk bij zijn komst op de H.B.S. Hij is niet opgewassen tegen de branieachtige grootdoenerij, en dat zijn moeder hem te hulp komen wil na een vechtpartij, verergert alle verhoudingen. Dat hij niet stuk breekt, dankt hij aan zijn hard en goed werk, maar toch vóór alles aan de wonderlijke ontmoeting met Ina, die een jaar na hem op school komt. Als de beschrijving van die onbeholpenere omgang, die in niets gelijkt op een „vrijage”, niet zo overtuigend was, zou de jeugdpsycholoog geneigd zijn te vragen: is dat op die leeftijd al mogelijk? Moet het niet een paar jaar verschoven worden? Maar het geheel maakt zo sterk de indruk van nabije en getrouwe observatie, dat men aan de realiteit niet wel kan twijfelen. Waarschijnlijk hangt het met het al te onvoldragene van deze „kalverliefde” samen, dat ze breken moet, althans naar het uitwendige. Er is distantie nodig, rustiger groei. Maar juist in de schijnbare vervreemding blijkt de diepte van die zuivere beleving.

Karakterologisch zouden er heel wat vragen te stellen zijn. Vooral ook, omdat Ina zelf zo geheel in de schaduw is gelaten. Wordt zij door Anton geïdealiseerd in haar geweldige afstand van de omgeving? Is zij het zelf, wie het „terug” geldt of is dat alleen maar een onwerkelijk beeld? Doordat dit in het duister blijft, bevredigt het slot niet geheel, het wordt wat vaag en tweeslachtig. Maar overigens is de wereld van deze jongens en meisjes met zeldzame scherpte vóór ons gezet. Van de volwassenen — de moeder uitgezonderd — kan dat veel minder worden gezegd; men krijgt de indruk, dat ze door schooljongensverhalen en ook door schooljongensrancune meer tot caricaturen, dan tot nauwkeurige tekeningen zijn geworden. Maar desondanks — of moet ik zeggen juist daarom? — heeft ook dit, literair naar ik geen minder geslaagde moment, voor den paedagoog zijn ernstig waarschuwende waarde.

Ph. K.

Dr. Th. van Schelven, *Psychologie van het Kind*. N.V. Kosmos, Amsterdam, 1935, 141 p. f 2.90.

De schr. geeft radiolezingen voor ouders en opvoeders; zonder enige wetenschappelijke pretentie wil hij psychologische leken voorlichten in de omgang met kinderen." Dat hij de behoeften van zijn lezers wél heeft begrepen, toont het feit van een tweede druk binnen het jaar. Naast de vlotte stijl heeft daartoe zeker meegewerkt, dat de schr. een bezadigd man is, die — zonder eigen voorkeur te verbergen — de dingen onder meer dan één gezichtshoek vermag te zien. Dat blijkt bijv. heel duidelijk uit het hoofdstuk *Sexueele Voorlichting*, waar anti-Freudianen van dezen volgeling van Freud zeker een radicaler geluid verwacht zouden hebben dan in de volgende regel spreekt: De „gevoelige periode" voor de mededeling van de verhouding moeder-ongeboren kind valt in de kleuterleeftijd, en die van de verhouding moeder-vader eerst na het zevende jaar, als het geweten zich gevormd heeft. Juist daarom heeft het mij echter een weinig verwonderd, dat hij in dit boek voor niet-psychologen een extremiste als Melanie Klein (zie Paed. St. XIV, p. 127), die lijnrecht tegen deze regel in gaat, zonder enige waarschuwing noemt. In het overigens zo leerzame hoofdstuk over angst heb ik bedenking tegen de algemeenheid der stelling, dat er geen enkel kind bestaat, dat niet bang is in het donker of in de eenzaamheid. Ik meen integendeel, dat het mogelijk is in veel gevallen onder die omstandigheden volledige gerustheid te behouden of (weer) te bereiken.

Ph. K.

Dr. D. Herderschêe, *Grepen uit de Psychologie van het Kind*. Uitg. Mij. Haga, Den Haag. 1935, 106 p. f 2.—

Als No. 4 in de reeks *Afwijkende Kinderen* zijn deze opstellen, grotendeels overdrukken uit het Tijdschrift voor B. O. verschenen. Deze herkomst verklaart het losse, ongedwongen karakter der bijdragen, waaraan geen systematische eisen gesteld mogen worden. De schr. toont zich weer, zoals wij bij hem gewoon zijn, een fijn kinder-waarnemer en scherp beschrijver. Zó, als hij in het hoofdstukje *Het Causale denken* laat zien hoe magische handelingen ontstaan: „Op weg naar school denkt D. niet heel rustig over zijn aardrijkskundeles, hoe fijn het zou zijn, als hij geen beurt kreeg. Volgens gewoonte loopt hij over de stoeprand: „fijn als ik er nou niet afstap." En het verband is gelegd: „als ik er niet afstap, krijg ik geen beurt." Dit ter illustratie van de stelling, dat in het primitieve denken niet „statistisch verwerkte ervaringen" maar twee emotionele gebeurtenissen, die samensmelten, de verwachtingen bepalen. Hierin ligt ongetwijfeld een juiste kern; het schijnt mij echter onjuist, dat „onze natuurwetten statistisch verwerkte ervaringen zijn." Deze te radicale formulering doet te kort aan het logische moment, dat terecht met het begrip natuurwet bedoeld kan zijn. En juist het verschil van logisch en emotioneel verband is hier het centrale. Zeer interessant zijn ook de voorbeelden tot illustratie van de ontwikkeling van het tijdsbegrip.

Ph. K.

K. Toornstra, *Coëducatie*. N. V. Kosmos, Amsterdam, z. j. f 0.75. 39 p.

In dit deeltje der reeks *Sexuele Hervorming* geeft de schr., die in de A. J. C. grote ervaring op het gebied der gemengde jeugdbeweging heeft opgedaan, nuttige wenken. Terecht scheidt hij coëducatie van co-instructie, die hij maar even ter sprake brengt. De sterke achteruitzetting van de meisjes in zo menig gezin en het daardoor aangemoedigde meerderwaardigheidsgevoel der jongens te haren opzichte wordt juist beschreven. Ook hoe het sociale milieu daarbij een rol speelt, die zelfs het streven van verstandige ouders ernstig kan bemoeilijken. In de vraag van de sexuele opvoeding in engere zin en sexuele voorlichting beseft hij de waarde van het spreekwoord, dat „maat houden costelyck is”.
Ph. K.

Mr. W. Schenk, *Wangedrag van kinderen*. Baarn, Hollandia-drukkerij. 1935. 258 p.

De schr. geeft een onderzoek van de omstreeks 600 gevallen van kinderen uit de gemeente Rotterdam, die in de jaren 1926—31 met den kinderrechter in aanraking kwamen, hetzij langs strafrechtelijken of civielrechtelijken weg (onder-toezicht-plaatsing of ontheffing of ontzetting der ouders uit de ouderlijke macht). Het aantal jongens en meisjes is ongeveer gelijk; maar bij de meisjes zijn de strafrechtelijke gevallen slechts een klein percentage. Het materiaal is statistisch en biografisch verwerkt; bij het laatste was echter geen gelegenheid voor persoonlijk contact. Van een dertigtal kinderen is een biografische schets ter illustratie van de zeer verscheiden oorzaken van het deraillement aangegeven. Als oorzaken komen natuurlijk in de eerste plaats gezins-invloeden ter sprake, voorts geestelijke en lichamelijke erfelijke eigenschappen; veel korter worden buiten-gezinsinvloeden behandeld. Verheugend is de conclusie (p. 15): „Van vele der door mij onderzochte kinderen mag als zeker worden aangenomen, dat zij dank zij het ingrijpen gedurende de onevenwichtigste jaren, voor groote schade aan lichaam en geest behoed zijn.”
Ph. K.

Martha de Vries, *Zusje*. Van Dishoeck, Bussum. 1936.

„Zusje” is de vrouwelijke pendant van „Joop” van dezelfde schrijfster (hoofd eener gemeentelijke kleuterschool te 's-Gravenhage), waaromtrent ik in Jr. XIV (1933) bl. 96 gerefereerd heb. Het boekje vertoont dezelfde deugden als de vorige pennevruchten der begaafde schrijfster en verdient dus evenzeer aanbeveling. Ook ditmaal wordt de hoofdfiguur door eenige interessante bijfiguren geflankeerd. Meer dan in 't vorige boek leven wij met 't gezin, waaruit „zusje” stamt, mede, en daarvoor was ook alle aanleiding. Want „zusje”, enig kind en de oogappel harer ouders gelijk zij op school aller lieveling is, houdt uit een hersenziekte een verlamming over van 't linkerbeen, die door den arts voor ongeneeslijk wordt verklaard, maar door den ijeren wil van 't kind geheel wordt overwonnen, een ware krachtproef van kinderlijk Coué-isme, psychologisch zeer interessant, want de genezing is blijvend gebleken; het toenmaals nog niet geheel 4-jarig kind is thans een levenslustige spring-in't-veld van 10 of 11 jaar, wie niemand iets abnormaals aanziet.
G.

IDA HEYERMANS

1866 — 9 December — 1936.

Tien jaar geleden gepensionneerd als leerares aan de Industriëschool voor Meisjes te Rotterdam, heeft Ida Heyermans, bescheiden als zij is, zich een beetje uit het gewoel en gedruisch des levens teruggetrokken. Maar dat mag voor ons geen reden zijn haar te vergeten en gaarne grijpen wij de zich aanbiedende gelegenheid van haar aanstaanden 70en verjaardag aan om 't haar openlijk te betuigen, dat wij haar ook niet vergeten zijn maar harer met ware hoogachting en dankbaarheid gedenken. Want Ida Heyermans heeft ons veel gegeven, waarvoor wij haar achting en dank schuldig zijn. Haar bescheidenheid heeft haar nooit belet te woekeren met de haar geschonken gaven, maar steeds ten bate van anderen, van 't gemeen, van de jeugd. Zij heeft haar gaven, die vele zijn, van huis mede gekregen; zij is niet voor niets de zuster van Herman en van Dr. L. Heyermans, maar wij handelen in haar geest, wanneer wij er bijvoegen „en van haar vader”, die haar al vroeg aan 't schrijven heeft gezet. Ida Heyermans is een levende reclame voor het groot gezin. Dat van haar ouders bestond nl. uit 10 kinderen; de moeder was zwak, de kinderen rumoerig, en de vader, correspondent van de N. Rt. Ct., moest heel hard werken om 't hoofd boven water te houden. In den 30en jaargang van „Het Kind” heeft zij uitvoerig daarvan verteld; voor mij ligt een afdrukje ervan, als manuscript gedrukt, maar waarom is dit nooit uitgegeven? Het is een „document humain” van groote waarde.

Op drieërlei gebied heeft Ida Heyermans zich hoofdzakelijk bewogen en onderscheiden, dat der belletrie (incl. journalistiek), dat der zgnd. vrouwenbeweging en dat der opvoeding, inzonder van de meisjesopvoeding.

Haar belletristische arbeid was ook grootendeels aan de jeugd gewijd: bekend zijn haar Sprookjes (1899), haar Vertellingen van de Maan (1904), Tinia Peter (1909) en vele andere kinderboeken.

In 1898 was zij verslaggeefster van de N. Rt. Ct. voor de Tentoonstelling „De Vrouw” in Den Haag, die van zoo uitnemende beteekenis is gebleken voor de nederlandsche vrouwenbeweging. Zij leerde daar verscheidene vooraanstaande feministen kennen, met name mevr. Goedkoop—De Jong van Beek en Donk en Marie Jungius. Ook trad

zij in nadere relatie met Nellie van Kol en 't is zeer kenmerkend voor beide vrouwen, dat deze haar, trots 't grootte verschil in levensopvatting, dat inmiddels tusschen hen ingetreden was, de redactie van „De Vrouw” overdroeg, toen zij deze zelf moest neerleggen, en dat Ida Heyermans het op peil wist te houden zooals zij deed. Ook juist als opvoedkundig blad. Wij hebben nu een bloemlezing uit de artikelen van Nellie van Kol; wordt 't niet tijd, en ware dit niet een geschikte gelegenheid, om er ook een samen te stellen van die van Ida Heyermans?

Toen ook zij dit werk moest staken, heeft zij de pen niet neergelegd; telkens verschenen bijdragen van haar hand in „Volksontwikkeling” en andere tijdschriften en met name in „Het Kind”, als welks redacteur ik haar medewerking ook altijd op hoogen prijs heb gesteld.

De opvoeding, de paedagogiek, was dus van den beginne af en is altijd gebleven haar voornaamste levenstaak. Opgeleid voor onderwijzeres en eerst werkzaam aan een Openbare L. S. had zij het geluk reeds in 1894 aangesteld te worden aan de nieuwopgerichte Industrieschool voor Meisjes te Rotterdam, waar zij uitnemend op haar plaats was en zich ontwikkelde tot „de” paedagoge van 't aankomende meisje, dat bestemd is haar eigen brood te moeten verdienen. Zij heeft daarvan getuigd in haar bekende boek „Uit de Ervaring” (1905), en in zoo menig artikel.

Hoe heb ik daarvan steeds genoten! Want Ida Heyermans sprak inderdaad altijd „uit de ervaring” en hoeveel licht heeft zij niet verspreid over de psyche dier meisjes! Wat ik echter altijd bijzonder in haar gewaardeerd heb, dat was de onafhankelijkheid en de rechtschapenheid van haar oordeel, haar „droiture”, als ik het vreemde woord hier gebruiken mag. Samenwerking met haar was ook voor andersdenkenden altijd bijzonder aangenaam. Waar een kwestie van opvoedkunde en zedelijkheid in 't geding was, vonden wij haar steeds aan de goede zijde en deze vooruitstrevende vrouw heeft nooit gearzeld, zelfs schijnbaar de partij van de reactie te kiezen, wanneer zij gevoelde dat dit ter verdediging van de ware belangen der jeugd noodig was; ik denk bijv. aan haar kloekmoedig optreden inzake onze jongeren *en*, en *in*, de litteratuur.

Moge ook onze bescheiden hulde haar een bewijs onder vele zijn, dat zij niet te vergeefs gearbeid heeft — en arbeidt!

CONCENTRATIE BIJ HET ONDERWIJS.

(Van Herbart tot Decroly)

DOOR

P. F. VAN OVERBEEKE.

Inleiding.

Concentratie bij het onderwijs is een beginsel, dat telkens opnieuw de belangstelling heeft gehad van eminente paedagogen.

We zullen in dit artikel een overzicht geven van de ontwikkeling der concentratie, zoals die zich heeft voltrokken in de Nieuwere Geschiedenis. Daarbij komen achtereenvolgens aan de orde:

1. Het beginsel der concentratie.
2. De strijdvragen hierover aan de hand der polemiëk in de vakliteratuur.
3. De moderne concentratie in casu bij Decroly.

Het beginsel der Concentratie.

In 1806 verscheen van de hand van J. F. Herbart de „Algemeine Pädagogik”. Daarmee deed het beginsel der Concentratie zijn intrede in de paedagogiek van de nieuwere tijd, en wel een zeer bijzondere soort concentratie, n.l. de leerstof verbindende, ook welgenoemd psychische concentratie.

De concentratie, zoals Herbart die bedoelt, al gebruikt hij ook in zijn Allgemeine Pädagogik het woord zelf niet, berust op zijn Psychologie en is één van de voornaamste middelen om te komen tot het doel, dat hij stelt aan de opvoeding. Dit doel was voor hem de deugdzaamheid als kenmerk van een zedelijk karakter. Het onderwijs, als onderdeel der opvoeding, moest dit doel bereiken door het wekken van een veelzijdige harmonische belangstelling. Het moest de persoon, als eenheid van bewustzijn, veelzijdig vormen en eist daarom een juist geordende kennis. Om alle klassen der belangstelling (de empirische, de speculatieve, de aesthetische, de sympathetische, de sociale, de godsdienstige) gelijkmatig te ontwikkelen, moeten alle leervakken samenwerken en onderling verbonden zijn:

„Man hat die Erziehung nur dann in seiner Gewalt, wenn „man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften „Gedankenreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der „das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige

„derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen „Kraft besitzt.“¹⁾)

Op vele plaatsen betoogt Herbart, dat men de leervakken niet gescheiden mag houden, maar ze moet verbinden, dat men aanknopingspunten moet zoeken, dat men geen splitsing in afdelingen en onderafdelingen mag toepassen, dat men het hoofd van den jongen niet met heterogene dingen mag volproppen, e. t. q.

Juiste voorstellingsgroepen en reeksen, op juiste wijze innig verbonden, zijn de voorwaarden voor veelzijdige belangstelling, de voorhof van de deugd.

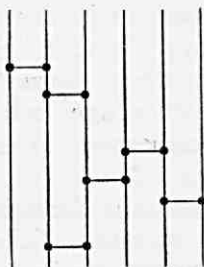
We voelen hieruit, welk een eminent belang Herbart ziet in deze verbinding.

Juiste kennis voert tot deugd!

Juist is de kennis dan, als ze door onderlinge verbinding, steun en hulp een harmonische eenheid is. Herbart betoogt dit met grote ernst, met Duitse degelijkheid, met wetenschappelijke precisering en gaf daardoor in zijn *Allgemeine Pädagogik* een opvoedkundige theorie, wetenschappelijk gefundeerd, die enorme invloed heeft gehad in Europa en vooral ook in Amerika. Later in Koningsbergen heeft hij een poging tot praktische toepassing ondernomen, die echter niet al te best is geslaagd.

Voor een vruchtbare praktijk moest eerst verschijnen de „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“ van Tuiskon Ziller, in 1865. Deze heeft de concentratie verder ontwikkeld, doordat hij naast een verbinding der voorstellingsreeksen en groepen tevens een samentrekking om één middelpunt eiste. Dat middelpunt moest een ethische leerstof, „Gesinnungsstoff“, zijn.

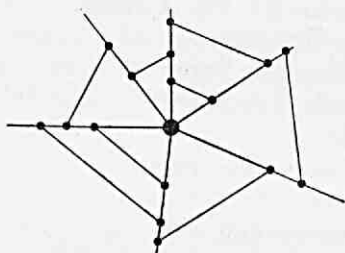
De eis, die Herbart aan het leerplan stelt, kunnen we aldus voorstellen:



1) Herbart, *Allgemeine Pädagogik*. Einleitung S. 31.

De horizontale lijnen stellen de verschillende leervakken voor, terwijl de verticale de verbindingsschakels zijn en de stippen de aanknopingspunten.

De eis, die Ziller aan het leerplan stelt, kunnen we aldus voorstellen:



De Gesinnungsstof in het centrum: daar vandaan stralen uit de leervakken, die onderling en via het centrum verbonden zijn.

Paul Barth benoemt in „Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre”, dit verschil met de termen Korrelation (Herbart) en Konzentration (Ziller).

Ziller heeft vooral gewezen op de grote betekenis der ethische leerstof als centrum: leerstof, die de gezindheid beïnvloedt, kan niet aangebracht worden door het bloot waarnemen der dingen, noch door vormen en tekens, maar kan alleen gedemonstreerd worden aan de handelingen van mensen, en dan wel aan die handelingen, welke resultaat zijn van een zedelijk willen. Hij meende in overeenstemming daarmee de Geschiedenis der Mensheid in het centrum te moeten plaatsen, en dan wel volgens het beginsel der cultuurhistorische leertrappen.

Dat hij ook andere stof als centrum neemt, n.l. onderwerpen uit de Heimatkunde, werd hem later verweten als in strijd met het systeem.

Op het voetspoor van Herbart-Ziller schreef Dr. W. Rein, professor te Jena, in collaboratie met de Seminarlehrer te Eisenach: A. Pickel en E. Scheller van 1878—1884: „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen bearbeitet”.

Een zeer omvangrijke, gedegen arbeid, die een grote invloed heeft uitgeoefend op het onderwijs. Speciaal „Das erste Schuljahr”, beleefde heel wat drukken. Ook hier weer de cultuurhistorische leertrappen; de afzonderlijke leergangen der vakken volgens het denkbeeld der concentratie verbonden. De centra zijn:

- 1e leerjaar: Sprookjes van Grimm.
- 2e „ : De Robinson.
- 3e „ : Thuringse Sagen.
- 4e „ : Oude Testament.
- 5e „ : Idem.
- 6e „ : Nieuwe Testament.
- 7e „ : Idem.
- 8e „ : Hervorming.

Twee groepen der leervakken worden hiermee in verband gebracht:

I. Teken en

Zingen.

Moedertaal.

II. Natuurkennis.

Rekenen.

terwijl de Aardrijkskunde als verbindingsschakel optreedt. Lezen en schrijven worden verbonden met de Moedertaal.

Groep II beschouwen de schrijvers als een noodzakelijke aanvulling van groep I, opdat, volgens Rein, Pickel en Scheller „bij alle door de sprookjes opgewekte werkzaamheden der fantasie de leerlingen de reële bodem niet onder de voeten verliezen.” Deze realia, volgens het beginsel der aanschouwing onderwezen, worden Realonderwijs, Heimatkunde of Aanschouwingsonderwijs genoemd.

Onze vaderlandse Paedagogiek was sinds 1885 een vrij getrouwe weerspiegeling van de Duitse. In genoemd jaar verscheen van de hand van J. Geluk: „Beginnelsen der opvoedingsleer naar de denkbeelden van Herbart.”

Merkwaardig is, dat, evenals bij Herbart, in het boek van Geluk de naam concentratie niet voorkomt; wel vinden we er het bekende citaat van Lessing, dat de leerling telkens over de muren van de ene wetenschap in het gebied van de andere moet kijken, dat het verband der vakken de verdieping en de bezinning brengt, alles in nauwkeurige overeenstemming met Herbart. Wel kende Geluk ook Ziller's Grundlegung, maar hij begeeft zich niet op het terrein van de praktische toepassing. Dit laat hij over aan H. de Raaf, sinds 1890 met

Geluk, redacteur van het „Nieuw tijdschrift ter bevordering van de studie der Paedagogiek.”

Dit tijdschrift wordt het forum der Herbartiaanse Paedagogiek; gedurende meer dan tien jaar verschijnen De Raaf's artikelen over Herbart, die van diepgaande studie getuigen en zich bewegen op het gebied der Paedagogiek, Filosofie, Psychologie en Ethiek.

Voor de Paedagogiek ten onzent komt nu een tijd van spanning en actie, van geestelijke strijd om hoge ideeën.

In 1893 houdt De Raaf zijn belangwekkende redevoering op de Algemene Vergadering der Vereniging voor Paedagogiek, die we afgedrukt vinden in het Nieuw Tijdschrift van 1894—95, onder de titel: „Over de concentratie van het onderwijs”, spoedig gevolgd door het Leerplan voor het eerste schooljaar. In hetzelfde jaar houdt E. Heimans voor de vergadering van het N. O. G. afdeling Amsterdam een lezing over: „De concentratie der leervakken op de lagere school in verband met de kennis der omgeving en de zedelijke opvoeding,” daarna in brochurevorm verschenen.

In 1894 komen H. Douma en M. H. Lem met hun Zaaksonderwijs, een leerplan volgens concentratie voor de eerste vier leerjaren.

In 1897 verschijnt de eerste aflevering van „Oud en Nieuw”, onder leiding van C. Heimans, Jan Ligthart en C. F. A. Zernike, een reactie op het Nieuw Tijdschrift. Jan Ligthart publiceerde hierin in 1898 en 1900 de artikelen: „Het eerste leerjaar”, proeve van concentratie met Handenarbeid als leersvorm, en „Bouwmaterialen”, waarin we de ideeën vinden van zijn latere methode „Het volle leven”.

Ook Zernike ging Herbart studeren, zoals blijkt uit zijn sterk polemisch getint artikel: „Over concentratieplannen.”

Als mederedacteur van „Het Schoolblad” stond hier C. H. den Hertog tegenover De Raaf.

De vele publicaties op dit gebied van dei minores laat ik, ofschoon vaak heel belangrijk, onvermeld.

Natuurlijk ontmoeten we hier dezelfde definities, doelstellingen, ook dezelfde richtingen als bij onze Oosterburen. In het „Leerplan” van H. Douma lezen we als definitie op blz. 95: „Onder concentratie verstaan we alle maatregelen, die genomen kunnen worden om de *eenheid van bewustzijn* te bevorderen.” En bij De Raaf: Het eerste schooljaar blz. 22 het volgende: „De verschillende lessen grijpen in elkaar en

ondersteunen elkaar ten bate van de belangstelling en tot gemak van het geheugen en alle voorstellingen, die de leerling verwerft, verbinden zich met elkaar tot een grote gedachtenkring, die de voorwaarde is voor *karaktervorming*."

Ligthart hield zich blijkbaar minder bezig met zwaarwichtige „nae 's landts ghelegenheit verdietste" definities, maar heeft de ideeën in de praktijk op zeer originele wijze uitgewerkt.

De drie concentratieleerplannen, n.l. die van De Raaf, Douma—Lem, en Ligthart moeten thans in 't kort gekarakteriseerd worden.

Het centrum is bij De Raaf, als orthodox volgeling van Herbart: Gesinnungsstoff: sprookjes, fabels, verhalen met een „moraal", vaderlandse geschiedenis, bij Douma—Lem: kennis der omgeving (op 't voetspoor der Duitsers Dörpfeld en Spielmann) en bij Ligthart, ja, dat is niet in één woord te zeggen. Zijn ideeën daaromtrent vinden we in: Over Opvoeding II: „Hoe ik aan mijn Zaakonderwijs kwam"; Over Opvoeding I: „Van kleitegeltjes, vierkante maten en nog iets"; In Zweden, hoofdstuk 6 en 7.

Concentratie als voorwaarde voor bewustzijnseenheid, concentratie als voorwaarde voor begrips- en karaktervorming leek hem te gekunsteld en te gezocht. Hij streeft naar een natuurlijke concentratie, die zich in de Eenheid der Schepping manifesteert. Concentratie is bij Ligthart een aanvulling der leervakken, de didactische grond, waarop de belangstelling rust en de begrippen moeten groeien. „De Concentratie werkt echter niet met dood materiaal van stippen en lijntjes en namen. Zij leeft alleen van het leven, zij is het leven." ¹⁾ Is het centrum nu kennis der omgeving of ethische stof? Beide: kennis der omgeving tegen een achtergrond van ethiek, geïncarneerd in Ligthart zelf. Of: Zakelijkheid in een ethische sfeer!

De inhoud der leerplannen: Naast de theoretische uiteenzettingen, die De Raaf en Douma—Lem ten beste geven over hun nieuwe ideeën als Zaakonderwijs en Concentratie, in getrouwe copie hun Duitse confraters navolgend, vinden we bij hen een uitgewerkt leerplan, waarin voor elke week van het jaar wordt aangegeven, wat behandeld moet worden en hoe de verschillende vakken om het centrum gegroepeerd zijn. Zo vind ik bij De Raaf voor de 27e week van het eerste leerjaar, om een voorbeeld te geven:

¹⁾ Jan Ligthart. In Zweden, pag. 109.

Schoolweken.	Verhalend A. O. (Vertellen).	Beschrijvend A. O. (Natuur en Woonplaats).	Lezen en Schrijven.	Spreek- oefeningen. Versjes leeren.	Zingen.	Teekenen.	Rekenen.
27	<i>Van twee koppige geiten.</i> (a en b).	<i>Weide.</i>	Lezen: <i>de vos was een dief, bart was arm.</i> Schrijven: <i>f, woorden, zinnen.</i>	<i>Het vroolijke vischje.</i> 1e en 2e couplet.	<i>Het vroolijke Vischje.</i>	<i>Schutting met poortje</i>	't Getal 14. (twee weken) 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14. zevenmaal.

Uitgaande van het bekende verhaal van de twee koppige geiten, kan men natuurlijk heel gemakkelijk komen op de weide. Het verband met de leeslesjes is echter al hopeloos zoek. Idem bij de twee volgende kolommen, en dan bij Tekenen, terwijl Rekenen natuurlijk altijd in dit concentratieleerplan detoneert.

Er zijn wel gelukkiger grepen. Maar in 't algemeen hangt alles als droog zand aan elkaar, als bij een niet-geconcentreerde leerstof.

Douma—Lem zijn niet beter geslaagd. Dit blijkt duidelijk uit hun leerplan voor het eerste leerjaar, week 17.

Week en maand.	ZAAKONDERWIJS.				Vertellen.	Versjes leeren.	Zingen.	Spelen.	Teekenen.	Grondwoorden.	Lees-oefeningen.	Schrijven.	Rekenen.	
XVII	princessen-boon.	konijn.	—	gisteren.	—	De twee konijntjes.	Zomerliedje.	7	—	hamer.	boom; gat.	34—38	—	9

En men vraagt zich wel wat teleurgesteld af, wat men in 't eind der vorige eeuw van die veelgeprezen eenheid van bewustzijn, harmonische belangstelling, zedelijkheid en karaktersterkte onder vigeur van dit systeem kon verwachten.

Wel is De Raaf in de hogere leerjaren: 5, 6 en 7 beter geslaagd; hij gaat hier uit van de Vaderlandse Geschiedenis, doet daarbij Aardrijkskunde, Natuurkennis en ook Lezen vaak gelukkig aansluiten.

Douma—Lem houden aan het eind van het vierde leerjaar met hun concentratie op, om de leervakken hun zelfstandigheid apart te laten hernemen. Waarom deze inconsequentie? zo vraagt men zich af.

Het leerplan van Jan Ligthart, het alom bekende Volle Leven ademt een andere geest.

Steeds te weinig gewaardeerd is de geniale conceptie om de kinderen te laten leven in de sfeer van een bepaalde omgeving met zijn mensen (speciaal kinderen) dieren en

dingen, hun hiervan te vertellen, te laten tekenen, zingen en *doen*. Dit tekort aan waardering kan men gevoegelijk op rekening stellen van het gebrek aan kennis en echte schoolmeestersflair bij de gemiddelde leerkracht. Inferioriteitsgevoelens, veroorzaakt door een te enge opleiding en een te beperkte blik zullen niet vreemd geweest zijn aan de afkeer, Ligthart's methode toe te passen.

Onderstaande vergelijking doet zien, hoe zijn ideeën door anderen, die, als hij, iets van betekenis hebben tot stand gebracht, op bijna identieke wijze zijn geuit en in praktijk gebracht.

Hamaïde: La méthode Decroly.
pag. 95, tweede druk.

En étudiant le pain nous avons pris des épis de froment. A l'aide de fléaux fabriqués par les enfants, nous avons enlevé les grains; nous les avons ensuite encrasés entre deux pierres comme le font les sauvages. Ce fut ainsi à la sueur de leur front que nos enfants obtinrent de la farine très grossière, dont ils pétrirent un pain, très grossier également. Ce pain fut cuit entre trois briques chauffées au bois.

id. pag. 96.

Lorsque l'habitation fut mise à l'étude, nous avons construit, dans le jardin de l'école une petite maison. Les briques furent fabriquées et cuites par les enfants, le ciment fut fait également; eux mêmes firent une maison avec un toit en bois qu'ils recouvrirent de mousse rapportée de la forêt.

Jan Ligthart: In Zweden, pag.
99—100, derde druk.

en als de zomer ten einde spoedt, halen we onze oogst binnen, dorsten, wannen, malen ons graan — wat we zaaïden hebben we geëmaaid — en builen ons meel.

Dan moet alleen nog een kafferplaat en een geschiedenisplaat de „Germanische Gehüfte" doen zien, dat nu nog die kafferse vrouwen en vroeger ook de Germaanse het graan malen en maalden door met de handen een steen over een andere te wrijven.

id. pag. 96.

We maken zelf steentjes van klei, leggen ze te drogen, stapelen ze in hagen en bakken ze, waarbij ze echt rood en hard worden. Dan moeten ze zo goed als de planken aan elkaar verbonden worden en komt de kalk er aan te pas.

Uiterst frappant, tot zelfs in de nummering der pagina's.

Wel een bewijs, hoe deze ideeën leefden in de harten van vooraanstaande vernieuwers van het onderwijs.

Hier bij Ligthart en Decroly is de concentratie veel minder gekunsteld, minder geforceerd, natuurlijker en niet wortelend op de ietwat te hoge filosofische en ethische beginselen.

Al zal juist bij hen de belangstelling der kinderen en hun toekomstige visie op mens, leven en wereld sterk beïnvloed worden.

De strijdvrage n betreffende de concentratie.

Reeds in het begin der 19e eeuw werd in de Duitse paedagogische wereld een vinnige strijd gevoerd, die echter niet zozeer het wezen der concentratie betrof als wel haar doel.

Een belangrijke groep praktische onderwijsmensen accepteerde de concentratie met beide handen, om te komen tot vereenvoudiging van het onderwijs. Ook toen reeds werd er geklaagd over geestelijke overlading (Lorinzer, 1827). Men wilde daarom de concentratie aanwenden tot beperking; de namen homopatische en chirurgische concentratie geven ironisch weer, dat men òf haar beschouwde als een homopatisch geneesmiddel, òf haar wilde gebruiken tot opheffing van leervakken.

De ironie komt eveneens om de hoek gluren, als we lezen: „Een tijdgenoot kenschetst deze richting (de centraliserende concentratie tegenover de groepeerende) door voor „te stellen, op de rooster van werkzaamheden alleen het woord „Bijbel” te schrijven en de namen der afzonderlijke vakken „daaraan te hangen en zo de 26 à 30 uren der week te vullen „met: bijbellezen, bijbelverklaring, bijbelkunde, bijbelspreuken, „bijbelsche Geschiedenis, enz.”¹⁾)

Maar ook met ernstiger argumenten werd de concentratie bestookt.

Zo heerste bij de meer vooruitstrevende geesten de angst, dat een onderwijs, uitgaande van, en zich groepeerende om leerstof uit de Bijbel de leerling zou opvoeden voor een cultuurtrap van voor meer dan 2000 jaar. En hiermede namen stelling tegen het grondbeginsel, tegen de kern van het systeem Herbart-Ziller, waar Gesinnungsstoff de alpha en de omega was.

De concessie, die Ziller deed, door het Heimatliche eveneens in zijn leerplan op te nemen, evenals op zijn voetspoor Rein, Pickel en Scheller deden, was voor de tegenstanders een dankbaar object voor bestrijding.

Heel mooi formuleert Paul Barth zijn bezwaren tegen deze dubbelhartigheid:

„Wie jedoch ein Körper nicht zwei Schwerpunkte, kein „reiner, schöner Kristall, zwei verschiedene Achsensysteme „haben kan, so ist kein Einheit möglich, wenn man nach zwei „Richtungen konzentriert”.¹⁾)

¹⁾ H. Douma, Het Leerplan, pag. 9.

¹⁾ Paul Barth, Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, pag. 412.

Maar de hoofdbezwaren gaan tegen de verbinding zelf: onloochenbaar heeft elk vak zijn eigen eisen; zijn eigen systematische gang en die te verbreken of te verwringen ten koste van een idee (en de 20ste eeuw ziet luce clarius de ontzettende gevaren van de foutieve instelling: „Kennis is voorwaarde voor deugd”) moet op een fiasco uitloopen. De doctrinaire concentratie, die alle onderwijs ondergeschikt maakt aan één vak, hoe belangrijk dat vak overigens moge zijn, leidt tot een chaotische wanorde. Vakken als Natuurkunde en Rekenen zijn van zo geheel andere aard als Bijbelse of Vaderlandse Geschiedenis, dat men in de praktijk voelde, dat men het onderwijs geweld zou aandoen, als men zijn beginsel à tort et à travers doorvoerde.

Het is te begrijpen, dat de paedagogiek hier te lande worstelde met dezelfde moeilijkheden, die men in Duitsland beleefde.

Met groot élan pro en met heftig verzet contra werd de strijd hier gevoerd.

De Raaf begon zijn actie en propaganda hier in 1893; Heimans zat hem zeer na op de hielen; Douma en Lem hielden bijna gelijke tred met hem; Deelman en Moll ijverden samen met De Raaf; Zernike was zijn grote tegenstander, kreeg al spoedig Douma en Lem aan zijn zijde, terwijl Heimans en Lighthart althans formeel zijn medestanders waren.

„Het Nieuwe Tijdschrift” contra „Oud en Nieuw!” De Raaf was doctrinair Herbartiaan, in zoverre hij ethische leerstof als onafwijsbare voorwaarde accepteerde. Met gloed en overtuiging, met kennis van zaken heeft hij van 1890 tot 1908 de paedagogiek van Herbart en het systeem van Herbart-Ziller gepropageerd eerst, en later tegen alle aanvallen verdedigd.

Douma-Lem gaan niet uit van het verhaal, maar van de waarneming der omgeving: het traditionele, blijkbaar moeilijk over boord te gooien Aanschouwingsonderwijs handhaven zij en geven daarvoor zelfs een serie platen uit. Het verhaal kan volgen, maar staat in elk geval niet voorop. H. Deelman, paladijn van De Raaf, valt hen daarom aan in het Nieuw Tijdschrift van 1895. Aan het slot van een uitvoerig artikel, waarin hij de roede niet spaart, vat hij in een resumé zijn bezwaren aldus samen:

1. De schrijvers verdedigen hun methode niet tegen de denkbeelden van Ziller.
2. Zij hechten een onjuiste betekenis aan de naam Zaak

onderwijs en vergissen zich daardoor in het karakter van sommige leerstoffen.

3. Zij miskennen het beginsel der concentratie.
4. Zij houden geen rekening met de aard van het waarnemen van zesjarige kleinen.
5. Zij willen vele platen gebruiken; dit kan nadelige gevolgen hebben.
6. De proeven van behandeling voldoen niet aan rechtmatige eisen.

In één der volgende afleveringen is Douma aan het woord, gevolgd door een anticritiek van Deelman. De strijd gaat in hoofdzaak om punt 1 en 3. De tegenstanders naderen elkaar natuurlijk niet. De concentratiemannen zijn en blijven verdeeld door de doctrine van Herbart-Ziller, dat de Gesinnungsstoff conditio sine qua non is, hetgeen de één onderschrijft, de ander ontkent.

Dit was evenwel slechts nog een voorpostengevecht.

In aflevering 3 van het Nieuw Tijdschrift van 1896 treedt De Raaf zelf in het krijt.

De debaters op de vergadering der Vereeniging voor Pædagogiek beantwoordt hij in een artikel: „Gewogen — en te licht bevonden?” Hij somt de ethische, psychologische en didactische voordelen der concentratie om een ethische leerstof op en verzoekt zijn tegenstanders, hun bedenkingen in het belang der zedelijke vorming der jeugd, d.i. het toekomstige Nederlandse volk nog eens ernstig te overwegen!

Het antwoord hierop was de oprichting van Oud en Nieuw in 1897.

De redacteurs E. Heimans, Jan Ligthart en C. F. A. Zernike geven in de inleiding de motieven aan, die hen leidden tot de oprichting van hun tijdschrift:

- het zal algemeen zijn;
- het heeft geen „richting”;
- het wil alles opnemen, wat goed gedacht en goed gezegd is;
- het behoudt het goede in het oude en hoopt, dat in het nieuwe één en ander spoedig oud moge worden;
- het wil hoor en wederhoor toepassen;
- het wil de sterkste argumenten laten overwinnen.

Dit alles is vrij vaag. Maar in het eerste artikel van de eerste jaargang laat Zernike een positiever geluid horen.

Hij veroordeelt het systeem Herbart-Ziller als „onmogelijk en mitsdien verwerpelijk.”

Hij staat eenvoudig, practisch onderwijs voor, dat niet te hoog gaat, in de vier hoofdvakken met het oog op de eisen van het leven. Het Rekenen geve vooral ook „reine denk-oefeningen.” (Deze laatste opmerking is al heel interessant in verband met de huidige stand der didactiek, zoals trouwens ons hedendaags standpunt der paedagogiek in z'n geheel treffend afsteekt tegen de toestand van een halve eeuw terug). Zijn bestrijding der principia van het systeem Herbart-Ziller is uiterst zwak en zonder goede argumenten.

Maar het strijdperk is afgepaald!

En de argumenten komen al spoedig. Na een paar jaar Herbart-studie komt in de jaargang 1900 Zernike's grote offensief „Over Concentratieplannen”. In vier artikelen behandelt hij de op dit gebied verschenen werken van De Raaf, Douma en Lem aan de hand van:

1. de ethische grondslagen;
2. de psychologische beginselen;
3. de didactische motieven;
4. de practische toepassing.

Met veel overtuiging trekt hij te velde tegen de stelling, dat kennis voorwaarde is voor deugd. Met vele voorbeelden uit kinder- en mensenleven weerlegt hij dit. Hij neemt het op voor de sfeer in de school, het voorbeeld van den onderwijzer en het systeem van dwingen en gewennen.

De psychologische beginselen zijn volgens hem niet competent om „onder de paedagogiek geschoven te worden”. Al acht hij de strijd tegen de vermogenstheorie heel belangrijk, hij vindt dat door de voorstellingstheorie met zijn „realen” nog een groter aantal „krachten” der ziel worden binnengesmokkeld. De ervaring van practische onderwijsmensen schat hij hoger. Deze bestrijding zal zeer zeker niet zo'n grote overtuigingskracht gehad hebben, want het blijkt uit deze sobere aanhaling, dat Zernike deze kwestie niet begrepen heeft en niet juist aanvoelde. Bij de behandeling der didactische motieven en de practische toepassing komen alle argumenten der Duitse bestrijders naar voren, waarbij hij op handige wijze Douma—Lem tegen De Raaf en omgekeerd uitspeelt.

De Raaf acht zich te kort gedaan en in de 10e jaargang van het Nieuw Tijdschrift poneert hij in enige stellingen de quintessence zijner paedagogiek en nodigt Zernike uit, de strijd op deze punten voort te zetten.

Zernike maakt zich er echter wat sarcastisch van af!

In Het Schoolblad, orgaan van het N. O. G., speelde zich dezelfde strijd af tussen de beide redacteuren De Raaf en Den Hertog, waarbij echter moet opgemerkt worden, dat de artikelen contra hier een gemoedelijker sfeer dragen.

Merkwaardig is, dat de beide andere redacteuren van Oud en Nieuw zich niet in het debat mengen. Beide zijn trouwens voorstanders der concentratie zoals we reeds zagen.

Wat is nu het resultaat van deze veelbewogen periode?

Ontegengesteld hebben de voorstanders der concentratie het pleit gewonnen.

De Raaf heeft het beginsel ingevoerd, gepropagandeerd en verdedigd, met hart en ziel en met volharding (getuige een artikel van 1907 in het Opvoedkundig tijdschrift). Zijn ideeën zijn, zij het gewijzigd, door Jan Ligthart in optima forma bewerkt voor de school. Zijn methode, ofschoon vaak niet begrepen en slecht nagevolgd, leeft tot op de dag van vandaag!
(*Wordt vervolgd*).

CULTUUR-NIVEAU'S OP DE LAGERE SCHOOL

DOOR

I. VAN DER VELDE.

Tegen het opschrift van dit artikel kan men het bezwaar maken, dat er in gesproken wordt van „de Lagere School.” Deze woorden suggereren de gedachte aan een homogeen instituut, cultureel, schoolorganisatorisch en didactisch gelijkvormig. Wie de Lagere School van dichtbij kent, weet dat zij een veel-eenheid is; binnen uniforme grenzen wat de leeftijd harer discipelen betreft, bestaan tussen school en school grote verschillen. Schoolorganisatorische en didactische verschillen laten wij thans rusten — op de laatste komen wij aan het slot van dit artikel terug — we willen ons thans, daarbij terugkerende tot een onderwerp dat we enige jaren geleden behandelden: Woordenschatonderzoekingen bij leerlingen van zesde klassen van Amsterdamse Lagere Scholen¹⁾, beperken tot sociaal-culturele verschillen, wederom in verband met de woordenschat.

In de juist genoemde studie namen wij ten aanzien van het vraagstuk: intelligentie en sociaal milieu een ander stand-

¹⁾ I. van der Velde: Mededeelingen No. 18 van het Nutsseminarium voor Paedagogiek.

punt in dan buitenlandse onderzoekers als Morlé, Yerkes en Anderson, Hoffmann—Stern, Burt, Döring en Roloff. Deze laatsten, bij wie zich onlangs Prof. Brugmans en Drs. Ten Have aansloten ¹⁾, meenden de geconstateerde intelligentieverschillen vooral te moeten toeschrijven aan erfelijke disposities. Daartegenover meenden wij te kunnen aantonen, dat erfelijke disposities stellig een rol konden spelen, maar dat door alle genoemde onderzoekers de betekenis der milieu-factoren werd onderschat, met name die van de milieu-factor *onderwijs*, welke bij onderzoekingen over leerplichtige kinderen immer van invloed is, doch die voortdurend genegeerd wordt.

Wanneer wij dezelfde onderzoekingsmethode toepasten als onze voorgangers, nl. die van vergelijking der schooltypen, kwamen wij tot dezelfde resultaten: grote achterstand bij het volkskind tegenover het beter-gesitueerde kind; i. c. 49,4 tegenover 86,5 bij middenstandskinderen en 92,1 bij kinderen uit zeer goede kringen, alles gemeten volgens de Oortse intelligentie-test ²⁾. Wanneer wij echter kinderen van hetzelfde schooltype, doch verschillend in sociale standing, gemeten naar de schoolgeldklasse, met elkaar vergeleken, bleek het, dat kinderen uit lagere kringen tot nagenoeg dezelfde prestaties in staat waren als die uit hogere en de hoogste kringen, gelijk uit onderstaande cijfers blijkt:

Tabel I.

	Vrijgesteld van Schoolgeld	Op School betalend ³⁾	Via Belasting betaalend
Leerlingen van {	Volksscholen	48,8	49,—
	Middenstandscholen		83,4
	Scholen voor Betergesitueerden		92,—

Het getal: 83,4 is hier beslissend.

Deze merkwaardige uitkomst meenden we nergens anders aan toe te kunnen schrijven dan aan het gelijksoortige onder-

¹⁾ H. J. F. W. Brugmans en T. T. ten Have: Opmerksaamheid en apperceptie bij kinderen in verband met den maatschappelijken stand hunner ouders.

²⁾ Men zie: Mededeelingen No. 18, p. 144 e. v.

³⁾ Inkomen tot ± f 2500.

wijs, dat in het laatste geval kinderen uit zo ongelijksoortige sociale milieus genoten, al dient natuurlijk rekening gehouden te worden met voorafgaande culturele selectie. Dit onderwijs bleek, binnen de grenzen van een bepaald type school, hier de opleidingsschool, in hoge mate nivellerend te werken in opwaartse richting.

Er is destijds gemeend, dat wij de waarde van de factor onderwijs ten aanzien van de vereffening van intelligentieverschillen overschatten. We menen door verdere onderzoekingen de juistheid van onze vroegere zienswijze te kunnen bevestigen. Zij het in tegengestelde richting: thans niet door nivellering van aanvankelijk bestaande verschillen, maar door vergröting ervan bij verschillend geaard onderwijs.

Om enig denkbeeld te krijgen van het niveau, waarop het eerste moedertaalonderwijs in de Lagere School zou kunnen beginnen, werd door schrijver dezes, in samenwerking met de heren Evers en Kuitert, enige jaren geleden een onderzoek ingesteld naar de actieve woordenschat van kinderen in de eerste maand van hun leerperiode. Het zou te veel plaatsruimte vragen, hier uitvoerig opzet en techniek van dit onderzoek uiteen te zetten. Genoeg zij het mede te delen, dat van 100 woorden, gekozen uit een viertal „levenskringen”: Het kind en zijn omgeving; het kind en zijn verzorging; het kind en zijn bezigheden; het kind en de wereld, (substantiva, verba en adjectiva), onderzocht werd, of de kinderen ze zelf konden gebruiken, door het hen te laten noemen na het vertonen van een plaatje of een voorwerp, na dramatisatie of voorbereiding door een verhaaltje¹⁾. Dit onderzoek, dat uit de aard der zaak geen groepsexperiment kon zijn, doch zuiver individueel moest gehouden worden, vond plaats op 32 leerlingen, verdeeld over 11 scholen, 5 in Amsterdam, nl. 3 volksscholen en 2 middenstandsscholen, 1 school in de stad Groningen, en 5 ten plattelande, 3 op het Groninger, 2 op het Noordhollandse platteland. De splitsing naar welstand geschiedde naar het beroep van den vader, mede in verband met inlichtingen van de betrokken schoolhoofden. We verkregen de volgende resultaten, waarbij bedacht moet worden, dat deze cijfers een zuivere afbeelding geven van het voorschoolse milieu, zonder beïnvloeding van schoolse factoren.

¹⁾ De staat aan het slot van dit artikel geeft voldoende opheldering.

Tabel II.

Amsterdam	Middenstandskinderen		Volkskinderen	
	gekende woorden	beroep van den vader	gekende woorden	beroep van den vader
	76	electriciën	68	werkloos arbeider
	84	zakenman	64	?
	92	zakenman	69	arbeider
	85	handelaar in automobielen	55	sigarenmaker
	72	broeder G. G. D.	61	werkloos arbeider
	87	stucadoor	66	arbeider
	78	kantoor	65	arbeider
	574	<i>gemiddeld 82</i>	448	<i>gemiddeld 64</i>
platteland	77	veehouder	67	arbeider
	82	directeur zuivelfabriek	61	seinwachter
	90	architect	71	tuinman
	67	rijksveldwachter	59	smid
	74	garagehouder	46	kruideniertje
			68	bode
			64	tuinman
			62	tuinman
			53	timmerman
			53	mecaniciën
	390	<i>gemiddeld 78</i>	604	<i>gemiddeld 60,4</i>

In percenten:

Volkskinderen van Middenstandskinderen:

in Amsterdam 78,5%

ten plattelande 77,4%.

Naast Tabel II stellen we de cijfers uit Mededeelingen 18. Vooraf een korte toelichting.

De kinderen van de zesde klassen van 5 *V*(olksscholen), 5 *M*(iddenstandsscholen) en 3 scholen voor *B*(eter gesitueerden) werden onderworpen aan een tweetal woordtests, een gemakkelijke met 100, de *D*-test, een moeilijke met 50 woorden, de *E*-test¹⁾.

¹⁾ Voor de techniek enz. verwijzen we naar Mededeelingen No. 18, Hoofdstuk II en III.

Tabel III.

Schoolsoort	Aantal leerlingen	D test		E test	
		totaal	gemiddeld	totaal	gemiddeld
V.	111	4376	39,7	1811	16,3
M.	111	7282	65,6	3188	28,7
B.	80	5565	69,6	2532	31,7

We vergelijken verder alleen de V- en de M-scholen.

Bij de D-test kregen de V-leerlingen 60,5%, bij de E-test 56,7% van de goede antwoorden der M-leerlingen. Dit alles betrof, zoals we zeiden, leerlingen van de zesde klassen, nagenoeg aan het eind van het schooljaar. Wat zien we nu, wanneer we deze uitkomsten vergelijken met die van het onderzoek bij grote-stadskinderen, die pas op school gekomen zijn?

Tabel IV.

	1e klassen	6e klassen	
		D test	E test
Volkskinderen van Middenstandskinderen	78,5 %	60,5 %	56,7 %

Voor het platteland komen we voor de prestaties der Volkskinderen vergeleken bij die van Middenstandskinderen tot een vrijwel overeenkomstig percentage, nl. 77,4%. Hierdoor wordt bewezen, dat de woordenlijst zuiver „afgestemd” was ten aanzien van grote stads- en plattelandskindertaal. De plattelandsuitkomsten dienen we echter te negeren, omdat het niet wenselijk is deze te vergelijken met uitkomsten van leerlingen van zesde klassen uit de grote stad.

Wanneer we bovenstaande cijfers bezien, vinden we *een toenemende afstand in de woordenschat naar het eind van de leerplichtige leeftijd.*

Is het mogelijk deze toenemende afstand te verklaren?

Dit is een hachelijke aangelegenheid, aangezien we hier te maken hebben met een totaal onbekend onderdeel der

didactische taalwetenschap: de taalgroei van het leerplichtige kind. Wat weten we eigenlijk van de wijze, waarop de taal van het kind zich tussen zijn zevende en dertiende levensjaar ontwikkelt, wat van de krachten, die er op inwerken? Het is moeilijk te komen tot een analyse van de beïnvloedende factoren, en zeer zeker tot een zelfs maar benaderend vaststellen van hun onderlinge belangrijkheid. Vooral door het absolute gemis aan empirische gegevens.

Op de taal van het jonge kind, nadat het op school gekomen is, werkt in de eerste plaats door de invloed van zijn ouderlijk milieu. Dit kunnen dus zijn factoren van lokale aard (stad—platteland), van sociale aard in zoverre ze betrekking hebben op de financiële welstand der ouders en op het culturele peil van het gezin, van familiale aard, vooral ten opzichte van de gezinsformatie, de aanwezigheid, wel of niet, van een of beide ouders, de aanwezigheid van een of meer broertjes en zusjes, de plaats van het betrokken kind in het gezin, het feit of er inwonende familieleden zijn, enz. Belangrijk is ook de affiniteit tussen ouders en kinderen en tussen de kinderen onderling: is er wel of niet sprake van een meer of minder innig geestelijk contact?

Daarnaast is er een toenemend verkeer met de wereld. Het egocentrisme van de eerste puberteit is doorbroken, het kind komt in de periode van belangstelling voor nietpersoonlijke realiteiten. Evenzeer als de doorwerking van het ouderlijk milieu verschillend is voor de taalvorming van volkskind en kind uit beter-geïsoleerde kringen, is dit ook, zij het vermoedelijk in aanzienlijk geringere mate, het geval met invloed van de „wereld”. Als regel geniet het volkskind een grotere vrijheid, is minder aan huis gebonden door minder toezicht, minder huiswerk, minder bijlessen (muziek e. d.) — alleen voor de meisjes moet in dit opzicht een uitzondering worden gemaakt door hun hulp in de huishouding. Beide groepen kinderen genieten tegenwoordig van radio en bioscoop, van sport, reizen en kamperen. In lectuur kan enig verschil bestaan, noodzakelijk is dit niet; alle scholen beschikken over een schoolbibliotheek, de kinderen lenen veel van elkaar, voor minder welgestelden bestaan bibliotheken als van „Ons Huis”, het „Nut” e. d.

Een derde groep factoren ligt in de school. Allereerst in het onderwijs. Het verschil in geaardheid tussen volksschool en middenstandsschool is groot. Het verschil in doelstelling:

de volksschool is de school voor eindonderwijs, de middenstandsschool is steeds voorbereidende school ook voor Middelbaar en Voorbereidend Hoger Onderwijs, is oorzaak van verschil in omvang van de leerstof, van verschil in wijze van behandeling, van verschil in instudering der lessen enz.¹⁾ De onderwijzers spreken een andere taal tot hun leerlingen, gedeeltelijk uit eigen beweging, gedeeltelijk gedwongen door de andere leerstof. Evenmin mag vergeten worden de steunende of remmende invloed der klassegemeenschap.

Naast al deze uiterlijke factoren staan die der innerlijke ontwikkeling, de ontwikkeling van denks-, gevoels- en wilsleven, afzonderlijk en in hun onderlinge relaties. Wat weten we precies van deze groei en ontplooiing bij het leerplichtige kind? En wat van de wisselwerking tussen de exogene en de endogene factoren? Het is duidelijk, dat we hier staan voor een terra incognita²⁾.

We beperken ons tot een bespreking der exogene factoren. Wat betekenen nu de drie groepen, die we boven onderscheiden, ten aanzien van de gestelde vraag?

Duidelijk is, dat de invloed van het ouderlijk milieu blijft doorwerken en dus oorzaak van grotere discrepantie wordt, al wordt de kracht van dit milieu door het meerdere verkeer buitenshuis vrij sterk gebroken.

Voor de tweede groep staat de zaak anders. De grotere vrijheid, die aan het volkskind als regel is toegestaan, geeft het een voorsprong in taalontwikkeling, terwijl de toenemende gelijkheid in ontspanning en genieting evenzeer de tendenz heeft, zijn taal te brengen tot het niveau van het goed-gesitueerde kind. In hoeverre deze tweede factor de invloed van de eerste opheft, is moeilijk uit te maken. Wel lijkt het mij waarschijnlijk, dat ze als totaliteit gezien, het

1) Uitvoerig is deze kwestie besproken in Mededeelingen No. 18, pag. 57, 103, 104.

2) De wens van Dr. A. C. de Jong (Levende Talen, October 1936, p. 363) zal daarom voorlopig nog wel een vrome wens blijven. Hij wil, zeer terecht, dat in leerboeken voor onderwijzers, „de taal van kinderen in de leerplichtige leeftijd” grondig wordt behandeld. „Nagegaan moet worden, welke eigenaardigheden uit de „Kindertaal” zich daar nog voordoen, en welke andere afwijkingen en fouten voorkomen, hoe zich langzamerhand de zinsvorm en de begrippeninhoud ontwikkelen, en hoe men de verschijnselen in die taal moet verklaren (voor zover dat kan).”

We zijn helaas nog niet aan de afwerking van dit urgente programma toe.

percentage — respectievelijk 78,5 voor de grote stad en 77,4 voor het platteland — niet zeer aanzienlijk meer zullen doen dalen, vooral, daar de tweede factor bij het opgroeiende kind steeds aan kracht wint ten koste van de eerste.

Alleen ten aanzien van de derde factor: de school, staat wel vast dat zij vooral een sterk afstand=vergrotende invloed heeft. In dit opzicht menen we volkomen te mogen handhaven, wat we in Mededeelingen No. 18 schreven, vooral nu we ook de opleidingsscholen in de practijk hebben leren kennen.

In het licht van de in Tabel III genoemde cijfers is het toch stellig een fictie, te spreken van de voor allen gelijke Lagere School. Wie in de mening verkeert, dat de Lagere School een zekere sociaal=nivellerende werking heeft, de tendenz vertoont aanvankelijke cultuur=verschillen te reduceren, de verschillende cultuur=niveaus tot elkaar te brengen, zal deze mening na kennisneming van bovengenoemde cijfers moeilijk kunnen handhaven, voorzover natuurlijk deze gegevens omtrent de woordenschat een zekere symbolische betekenis hebben, deel zijn voor het geheel. Toch geloven we, dat nadere onderzoekingen zouden uitwijzen, dat er evenmin bij andere onderdelen van het leerprogramma der Lagere School — en zeker niet bij de intellectualistische — sprake is van nivellering. We menen dan ook gerechtigd te zijn te concluderen, dat aanvankelijke ontwikkelingsverschillen op diverse schooltypen, die binnen de grenzen van het Lager Onderwijs bestaan, hier scholen voor eindonderwijs en z.g. opleidingsscholen, eer worden vergroot dan verkleind.

Indien dit inzicht juist is, betekent dit, dat de democratiserende werking, die in het algemeen gezien, onze Lagere School ongetwijfeld heeft, niet ten volle tot haar recht komt. Haars ondanks vergroot ze de verschillen, die van de jeugd af bestaan tussen groepen kinderen van hetzelfde volk. Welke sociaal=didactische consequentie dienen we uit het geconstateerde verschijnsel te trekken? Stellig niet die van: Dan brengen we de volksscholen tot het „peil” van opleidings= scholen. We wilden de oplossing in een andere richting zoeken. Niet in een zekere, voor het latere leven vrij waarde= loze opvoering der z.g. rekenvaardigheid, evenmin in uitbreiding van de feiten= en namenkennis bij de zaakvakken. Er is een vak, dat meer betekenis heeft dan enig ander voor het beschavingsgehalte van den mens, dat ook de macht bezit,

WOORDENSCHATONDERZOEK.

Naam:		Leeftijd: jaar, maanden		Bijzonderheden:							
School: Aard v/d School:		Geslacht:		enig kind							
Woonplaats:		Beroep van vader:		oudste kind,							
I. Het kind en zijn omgeving.		II. Het kind en zijn verzorging.		III. Het kind en zijn bezigheden.		IV. Het kind en de wereld.					
1	P grootmoeder	41	V	b	61	P	81	P	huis	b	T
2	P visite	42	V	wb	62	P	82	P	brug	b	
3	M naaister	43	V	wb	63	P	83	M	bakker	b	
4	P ouders	44	V	w	64	P	84	P	fiets	b	
5	P kamer	45	D	wo	65	M	85	M	plukken	b	
6	P keuken	46	V	b	66	P	86	P	winkel	wb	
7	P schuur	47	V	b	67	P	87	P	tram	wb	
8	P serre (p) zolder (s)	48	V	wb	68	V	88	M	wandelen	wb	
9	P ledikant	49	VP	wb	69	D	89	P	slootjespringen	wb	
10	P gordijn	50	V	b	70	D	90	P	goot	wo	
11	P radio	51	V	b	71	D	91	P	ket	wo	
12	V kalender	52	M	wo	72	P	92	P	schaduw (in de sch)	wo	
13	P melkan	53	V	b	73	P	93	P	lantaarn	wo	
14	P stoffen en blik	54	D	wb	74	M	94	P	laan	wo	
15	P sloop	55	D	wo	75	M					
16	P teil	56	M	wb	76	M					
17	P kachel	57	V	b	77	M					
18	P kaars	58	V	wb	78	P					
19	V steenkool	59	V	wo	79	D					
20	P schemerlamp (p) test (s)	60	V	wo	80	M					
21	V kles			b							
22	P hamer			wb							
23	V stuiver			wb							
24	V kristal			wo							
25	P konijn			b							
26	P kraaien (v. e. haan)			wb							
27	P geranium			wo							
28	P kanarie			wo							
29	V zoet (stuker laten proeven)			b							
30	V krom (tekenen)			wb							
31	V kleverig			wo							
32	V paars			wo							
33	P wolken (of wijzen in de lucht)			b							
34	M regenboog			wb							
35	M bliksem			wo							
36	M hagel			wo							
37	M ruzie			b							
38	M gehoorzaam			wb							
39	M eerlijk			wb							
40	P gezin			wo							

AANDUIDING DER GROEPEN.

- A verwantschapsnamen.
- B vertrekken van de woning.
- C meubilering.
- D huish. artikelen.
- E verwarming en verlichting.
- F instrumenten, geld, materialen.
- G dieren, planten en dierengeluiden.
- H zintuigt. waarneembare eigenschappen, tastkwaliteiten, kleuren.
- I natuurverschijnselen.
- J sociale en ethische begrippen.

b = bekend,
wb = waarschijnlijk bekend.
wo = waarschijnlijk onbekend.

TOELICHTING.

- P = plaatje.
 - V = voorwerp.
 - M = dramatiseren.
 - U = mondeling toelichten.
- Let op nrs 8 en 20.

p = platteland.
s = stad.

sociale afstanden, binnen de grenzen van het ideële, te reduceren of te nivelleren. We bedoelen het onderwijs in de moedertaal. De mate immers, waarin iemand zijn taal gebruikt, bepaalt voor een belangrijk gedeelte zijn maatschappelijk aanzien. Sociaal-culturele afstanden hebben de neiging daar te verdwijnen, waar de mogelijkheid van vruchtbare gedachtenwisseling ontstaat.

Daarom menen we, met bovenstaande cijfers voor ogen, al omvatten die ook slechts een deel van het grote taalgeheel — overigens is er gebleken dat ze representatieve waarde voor het geheel bezitten — dat het uit een oogpunt van sociale didactiek onjuist is, het volkskind een even groot (gering) aantal uren onderwijs in de Nederlandse taal te geven als het kind uit kapitaalcrachtiger kringen. Op de meeste leerplans is voor dit vak in de hogere klassen 4—6 uur wekelijks uitgetrokken; voor volksscholen dient dit aantal te worden gebracht minstens op 6—7 uur, doch liever nog op 7—8 uur. Maar er moet in die uren dan ook taalonderwijs worden gegeven: het leren hanteren der taal voor eigen mondelinge en schriftelijke gedachtenuiting en voor het verstaan van de mondelinge en schriftelijke gedachtenuitingen van een ander.

Het volk als geheel kan dan komen tot een beter, beschaafder en rijker taalgebruik.

Welke vakken tijd zouden moeten afstaan is een kwestie, die bij een leerplanhervorming nader onder de ogen moet worden gezien. Maar het is stellig noodzakelijk te komen tot een herwaardering der schoolse waarden en onwaarden.

KLEINE MEDEDELINGEN.

„EIGEN GEDACHTEN.”

De belangrijke vraag van het stelonderwijs is: hoe krijgen we onze leerlingen tot het opschrijven van werkelijk eigen gedachten. Zo heel vaak is het nog een soort reproductie van wat ze pas geleerd hebben, van wat ze zo juist is voorgelezen. En de waarde daarvan mag ook allerminst worden betwijfeld. Maar voor menigeen blijft het toch twijfelachtig, of de kinderen wel uiting geven aan wat bij hen leeft.

Nu leest men de laatste tijd weer van wat nieuws, wat m. i. verdient meer algemeen nagevolgd te worden. In het Onderwijsverslag 1935

— bladz. 441, werd melding gemaakt van deze vorm van stelonderwijs en in het Avondblad van De Telegraaf van 17 Oct. '36 werd er ook in gunstige zin over gesproken. Dezer dagen zond het hoofd der school, waar deze nieuwigheid wordt toegepast, mij 13 proeven uit zijn zevende en 14 proeven uit zijn 6e klas. Graag wil ik er hier eens iets van zeggen.

De oefening heet „Eigen gedachten”, een naam, die in dit verband nog al voor zich zelf spreekt. Het hoofd der school schrijft mij, dat hij met anderen het bezwaar gevoelde, dat het stelwerk van de kinderen te weinig eigens had. Daarom laat hij nu de kinderen zo eens om de 14 dagen geheel onvoorbereid opschrijven, waar hun gedachten zich op dat moment mee bezighouden. Hij begint daarmee in de vierde klas en gaat er mee door tot het eind van het zevende leerjaar.

Hij geeft de kinderen losse blaadjes, waar ze op mogen schrijven. Hij meent, dat de kinderen zich dan gemakkelijker en vrijer durven geven, dan wanneer het in een schrift komt te staan, dat weer door elk kan worden gelezen. Zullen ze echt eigen gedachtenwereld uiten, dan hebben ze wel graag de waarborg, dat de meester alleen hun epistels onder het oog krijgt. Aardig is daarbij ook de gewoonte, dat het kind, bij twijfel aan de juiste spelling van het woord, even naar het bord gaat en daar het betrokken woord opschrijft. De onderwijzer brengt dan zo nodig de correctie aan. Deze maatregel voorkomt, dat de kinderen al te veel fouten in hun werk maken. Hoe meer er in zo'n geschreven stuk moet worden gecorrigeerd, hoe meer de kinderen voor later worden geremd in hun schrijfdurf en hun schrijflust.

De kinderen doen dit werk graag, althans het grootste deel van de kinderen. Er blijven er altijd, die eigenlijk niet recht weten, waar ze over schrijven moeten, maar die toch met een beetje hulp de eerste keren langzamerhand wel op gang kunnen komen.

Een verrassende kijk krijgt de onderwijzer dikwijls op de kinderen, wanneer ze zo ver gekomen zijn, dat ze enige vrijmoedigheid gebruiken in het uitzeggen van hun gedachten. Een zieke thuis — hoe zijn de gedachten van de kinderen daarmee bezig! En ongeluk in de buurt — ze schrijven er allemaal en ieder weer met zijn eigen woorden over. In het stelletje blaadjes, dat ik hier voor mij heb liggen, wordt gewag gemaakt van een ongeluk uit een naburige plaats. Een jongetje van 8 jaar kwam daarbij om het leven. Wat hebben ze zich dat goed gerealiseerd! Van een wagen gevallen — door het paard dood getrapt! Dat is uit hun eigen leven gegrepen. Ze komen ook dagelijks met paard en wagen in aanraking, worden ook altijd gewaarschuwd, toch voorzichtig te zijn. Typerend voor sommigen is ook weer, dat die aan de ouders denken. „Wat zullen die vader en die moeder bedroefd wezen!”

De onderwijzer komt zo ook te weten, hoe nauwkeurig zijn leerlingen hem waarnemen. „Van morgen is de Inspectrice zo maar onverwacht op de school gekomen. Meester schrok zó!”

Het weer houdt de kinderen ook meer bezig dan men wel eens denkt, vooral, wanneer de knapen en meisjes een eind hebben te lopen of te fietsen, zijn ze daarmee in hun gedachten nog al eens bezig. Het vooruitzicht van de winter met de verwachte sneeuwbuien en het zo

zeer gewenste ijs wordt in de episteltjes al uitgesproken, zodra het in de herfst maar een beetje kouder wordt.

Eerlijk komen ze ook met hun zorgen voor den dag. „Wij moeten dadelijk onze psalmversjes nog opzeggen, maar ik ken het tweede niet best. Misschien krijgen we dadelijk gelegenheid, het nog even over te lezen.”

Het naderend Kerstfeest houdt ook al heel wat kinderen in spanning. Het wordt zeer duidelijk, hoe elke insnijding in het kinderleven, waardoor ze eens even uit de gewone sleurgang raken, grote betekenis heeft.

Mij dunkt, hier ontsluit zich mede een terrein voor kinderstudie. Men heeft er wel meer op gewezen, van hoe grote waarde het is, dat kinderen in brieven hun hart bloot leggen. De onderwijzer, die zo om de 14 dagen deze „eigen gedachten” van de kinderen weet los te krijgen en met aandacht leest, daar ook een en ander van aantekent, krijgt zonder twijfel een kijk in het leven van de kinderen, die anders wel eens op mijlen afstands blijven leven van hun leermeesters, met wie ze dagelijks omgaan.

Ik zou het dan ook zeer wenselijk vinden, dat het voorbeeld van dezen collega navolging vond. Er behoeven eerst geen boekjes voor geschreven te worden. Men kan met zijn andere taal oefeningen en steloefeningen gewoon regelmatig doorgaan, maar men ruimt een bescheiden plaatsje in voor deze ontwikkeling van „Eigen gedachten”. Men blijft daarmee in de kring van de kinderen zelf, ze worden niet gedwongen te leven in en te schrijven over een wereld, die de hunne niet is, neen, ze mogen maar gewoon opschrijven, waar ze van morgen of vanmiddag over gedacht hebben.

Verdieping van eigen leven, oefening in het uitdrukken van eigen gedachten, me dunkt deze voordelen zijn al groot genoeg, terwijl dan nog de meerdere kennis omtrent het innerlijk leven van zijn kinderen door den onderwijzer ook nog als winst kan worden geboekt.

Gr.

G. M.

WAARSCHUWENDE STEMMEN UIT AMERIKA.

„The Journal of the Nat. Ed. Association”, gewoonlijk weinig interessant, geeft in zijn nummer van Jan. 1936 een serie „Korte artikelen van vooraanstaande mannen,” waarin merkwaardige dingen gezegd worden. De bekende W. H. Kilpatrick opent de rij met een beschouwing over „den maatschappelijken toestand en de school”, waarin hij toevoegt, dat de ontwikkeling van den eersten in den laatsten tijd zoo snel en zoo onregelmatig is geweest, dat de twee niet meer op elkaar passen. 't Gevoel van economische zekerheid is weg, de oude — amerikaansche — opvatting, dat ieder een redelijke kans had „er te komen” geldt niet meer, noch voor individuen noch voor zaken; de nood der tijden verwoest karakters en omgang. Maatschappelijke reconstructie is dus dringend noodig, maar daartoe ontbreekt veelal moed en lust. Alleen hierover zijn velen het eens: ze willen de democratie redden en, liefst gezuiverd, handhaven. Maar dan moet de school ook welbewust medewerken. Allereerst door zichzelf te herzien en traditioneele opvattingen onder de kritische loupe te nemen. Bijv. 't oudere geslacht stelde

't individu en de individueele vrijheid op den voorgrond, thans willen velen den staat almachtig maken. Wie hebben gelijk? Aan de eene zijde is 't waar, dat ieder individu geboren wordt en opgroeit tot een lid van een groep; in zooverre is de groep er eerder dan de enkeling. Maar beteekent en wettigt dit een tyrannie van de groep over den enkeling? Hoe is dan vooruitgang mogelijk? En waar blijven wij dan met de leer, dat de opvoeding vooral de zelfwerkzaamheid en de zelfstandigheid van 't kind moet ontwikkelen? Zijn productief leeren en maatschappelijke aanpassing verenigbaar? In een vorig artikel had de schr. betoogd, dat in 't leerproces, psychologisch gesproken, 't individu noodzakelijk creatief is en nieuwe acties opspoort; heeft dit nog zin, als 't model reeds vaststaat? „Ja,” antwoordt de schr. en verwijst naar de wijze waarop een kind leert spreken, waarbij 't ongetwijfeld creatief is en toch een *bestaande* taal aanleert. Deze bestaat nl. uit een aantal *gedifferentieerde* klanken met *bepaalde* betekenissen. Die moet 't kind dus leeren *onderscheiden* en dit *leeren-onderscheiden* is een der voornaamste ontwikkelingsmiddelen, en ligt hooger dan productie en imitatie. Maar hoe sterker de creatieve kracht van een kind is, des te sneller en beter zal hij dat leeren, en sneller en beter in een hooger dan in een lager ontwikkeld milieu. En anderzijds: zich inleven in een groep-cultuur is niet maar bloot zich aanpassen aan 't bestaande. Ieder individu reageert op zijn eigen wijze. Dit verklaart ook 't feit, dat de persoonlijkheid meer gedifferentieerd en zelfstandig is in een hogere dan in een lagere cultuur, want de eerste lokt meer en fijnere reacties uit, stelt 't individu voor ingewikkelder problemen. En een veranderende cultuur doet dit eerst recht. Hoe krachtiger 't bewustzijn, dat de maatschappij voortdurende hervorming noodig heeft, in de groep leeft, des te minder zijn haar leden fatalistisch gebonden aan een bestaand model: zoowel in sociologischen als in psychologischen zin is dan 't creatieve vermogen van de persoon gewaarborgd en steeds groeiende.

Zelfbewustzijn, persoonlijkheidsbesef, beteekent: zichzelf onderscheiden te weten van anderen en zelfontwikkeling gaat gepaard met toenemend contrastbesef. Men leert zichzelf aan anderen kennen en omgekeerd. Maar zoo leert men ook elkanders rechten en gevoelens eerbiedigen en ontzien. Slechts wie zichzelf heeft leeren kennen als een „ego-socius” is in staat zijn plaats in de maatschappij goed te vervullen. Hierop berust alle gemeenschapsgevoel, alle beschaving. Hier is dus dezelfde redeneering toepasselijk als boven: er is geen werkelijk contrast tusschen creatieve zelfontwikkeling en maatschappelijke aanpassing.

Maar dan is 't toch ook waar, dat de maatschappij er eerder is dan 't individu en dat de theorieën van Hobbes, Locke en Rousseau een hersenschim zijn. Men kan dus de bekende uitspraak van Aristoteles¹⁾ aldus paraphraseren: Coöperatie begon met 't leven (van den mensch) *mogelijk* te maken en gaat voort met 't *goed* te maken. We kunnen dit rechtstreeks op de school toepassen. Coöperatie onderstelt gemeenschappelijke doeleinden en wederzijdsch begrijpen. 't Is waar; een volmaakt geunificeerde groep zou alle zelfstandigheid, variatie en kritiek uit-

¹⁾ door mij gecommentariseerd op 't jongste internationale congres te Utrecht, 14—16 April j.l. in een rede, afgedrukt in „Het Kind” van 9 Mei j.l., zie aldaar kol. 342, verg. 346. G.

wisschen, maar wij leven juist in een maatschappij, die ons telkens stelt voor tegenstrijdige eischen en vaak snel wisselende taken. Derhalve moet de opleiding zorgen voor een kritische bestudeering der bestaande maatschappelijke instellingen, een inzicht in de voortdurende noodzakelijkheid van herziening en de willigheid om daartoe mede te werken. Voor de democratie is dit een levensvoorwaarde. En de taak der Regeering is dit te bevorderen, en dat niet alleen op lagere, middelbare en hoogere scholen maar ook door een systeem van „adult education” voor alle burgers. „Leeren wat het leven is en hoe 't te verrijken, gewoonten en instellingen bestudeeren uit 't oogpunt, hoe ze kunnen verbeterd worden, de jeugd zoo opvoeden dat ze maatschappelijk en bekwaam en willig wordt, ziedaar 't ware systeem van nationale opvoeding.”¹⁾ In een volgend artikel zal de schr. nagaan, welke schoolhervormingen volgens deze praemissen noodig zijn.

Ch. A. Ellwood,²⁾ volgt met een artikel over „De gesocialiseerde opleiding der toekomst.” Zonder opvoeding en onderwijs, zegt hij, is er geen overlevering en ontwikkeling van cultuur. 't Lot der cultuur hangt dus af van de opvoeding. Toch heerscht nog al te veel de dwaze en verderfelijke conceptie alsof opvoeding een persoonlijke aangelegenheid ware. Aan de amerikaansche opvoeding kan terecht verweten worden, dat zij materialistisch was, veel te veel gericht op onmiddellijke, technische levensbestemming.³⁾ Aanbidding van 't verleden, met name van de klassieke oudheid, geeft geen behoorlijk tegenwicht, al is 't waar, dat 't heden alleen uit 't verleden gekend wordt, weshalve ook volgens dezen schr. „de jeugd moet leeren dat, wat in de erfenis van 't verleden van waarde is, te apprecieeren en te conserveeren.” Maar altijd met de bedoeling, dit zooveel mogelijk aan te vullen en te overtreffen.⁴⁾ Want 't bestaande was en is nooit onverbeterlijk en allerminst onze tegenwoordige sociale toestanden. Zelfs 't heilige huisje der waschechte Amerika en „our Constitution”⁵⁾, moet niet worden verheerlijkt als onverbeterlijk, maar kritisch bestudeerd. Maar velen betwijfelen of de school wel anders dan conservatief kan zijn, of haar taak wel verder reikt dan overlevering van 't erfgoed van 't voorgeslacht; zij zeggen, dat zij veel te zeer afhankelijk is van 't bestaande om de opleiding

¹⁾ Dit alles herinnert sterk aan de (bij ons veel te weinig bekende) pedagogiek van Schleiermacher, maar die is en diepzinniger en evenwichtiger. De opvoeding, zegt hij, moet steeds van deze twee punten uitgaan: de onbewuste aanvaarding van het bestaande en de bewuste afkeuring ervan. Zij heeft dus een dubbele taak: *instandhouden en verbeteren*. Maar waarschuwend voegt hij er bij, dat 't een hachelijke onderneming zou zijn, de jeugd tot louter hervormers te willen opvoeden.

²⁾ Socioloog, schrijver van: *Social Problems and Sociology*. 1935, *Christianity and Social Science*, 1923. *An introduction to Social Psychology*, 1927, enz.

³⁾ Voor prof. Kruyt c.s.: „Real scholarship under such circumstances even in the universities (cursiveering van mij, G.) is often a discount, and economic success is the thing uppermost in the mind of the most ambitious students.” G.

⁴⁾ Ook dit herinnert sterk aan Schleiermacher. G.

⁵⁾ Men denke aan Dickens' Martin Chuzzlewit. G.

van „leiders” op zich te kunnen nemen. Maar als de school moet dienen om den geest te bevrijden, dan zal zij ook onafhankelijk moeten zijn van alle dictatuur, hetzij van zede en gewoonte, hetzij van de gemeenschap, hetzij van den staat. Haar eenigste autoriteit en rechter is en zij de Waarheid. Houdt zij zich daaraan, dan is zij wat zij zijn moet: conservatief en vooruitstrevend tegelijk en in dezelfde mate. Men zegge niet, dat de school niet vrij kan zijn, dat zij noodzakelijk gedomineerd wordt door 't heerschende economische, industriële en politieke systeem. Want deze wisselen voortdurend, maar de Waarheid is daarvan niet afhankelijk, en die samenstellingen van beproefde kennis, die wij „wetenschappen” noemen — om niets te zeggen van de overlevering van kunst, letteren en religie — blijven dezelfde onder elk systeem van industrie en zedelijkheid. Vraagt men nu, of de school in de toekomst nog vrij zal worden gelaten om de Waarheid te dienen, dan luidt 't antwoord: zoo niet, dan zal de menschheid andere middelen en wegen zoeken voor vrij denken en vrij onderzoek, want de Waarheid is voor haar een levensvoorwaarde, even goed als 't dagelijksch brood. Als de regeering de school knevelt, zullen de revolutiepredikers van de straat ervan profiteren. Wel verre van de slavin der zeden te zijn, is de opvoeding steeds hun leermeesteres geweest, zoo niet de opvoeding der school, dan die van de kerk, van de pers, van den publieken meeningenstrijd. 't Is een dwaling van 't amerikaansche volk, dat de zeden kunnen veranderd worden door regeeringsmaatregelen: de wet kan een veranderde gezindheid (en op deze komt 't aan) slechts codificeeren.

Maar al ontsnapt de school der toekomst aan 't gevaar van materialisme en ultraconservatisme, zoo kan zij toch nog de prooi worden van modegrillen, bijzondere belangen en eenzijdigheden. Dit gevaar is reeds aanwezig. Daar is b.v. de modelcer, dat men *alleen* leert door zelfdoen, dat de school zich moet toeleggen op de praktijk en vooral op oefening der hand. Alsof wij niet wisten, dat 't voertuig van alle cultuur de taal is en dat de moeilijkste sociale aanpassingen niet geleerd worden door handelingen, maar door voorstelling en verbeelding! Natuurlijk, dat komt de modezucht naar directe beroepsopleiding in 't gevele. De „efficiency”, die tegenwoordig van onze gegradueerden verlangd wordt, is technische bedrevenheid; sociaal inzicht en karakter worden achteraf gezet. Behalve wanneer er sprake is van land en volk te dienen, maar dan dreigt weer 't gevaar, dat vaderlandsliefde verward wordt met 't ondersteunen van een bestaande regeering of van een bepaalde politiek. Indien vaderlandsliefde op school moet worden onderwezen, laat 't dan met oordeel des onderscheids geschieden en vooral niet in dienst van partijzucht of partijvooroordeel, zooals oligarchieën en autokratieën altijd hebben getracht te doen, en nu doen in Rusland en Italië. Ieder misbruik van politieke macht kan zich gemakkelijk vermommen als vaderlandsliefde en daarom is op school, evenals in 't leven, patriotisme alleen niet genoeg; alle ijveren voor eenige politieke of sociale ordening moet ondergeschikt blijven aan eerlijke waarheidsliefde en onomkoopbaar rechtsgevoel.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Dr. W. J. Aalders. *Het Geweten*. J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1935. 235 p.

Er bestaat geen Nederlandse monografie over het geweten. Wij moeten dus den schrijver zeer dankbaar zijn, dat hij ons een overzicht geeft van de literatuur, dat gelijk elk geschrift van zijn hand, van nauwkeurigheid en bezonkenheid getuigt. Maar ook de keerzijde hiervan, dat wat ik als het statische karakter van Aalders' denken zou willen aanduiden, komt duidelijk aan het licht. Zo, wanneer hij na een korte Inleiding en een kort hoofdstuk over Het Woord, dat de zaak aanduidt, aan deze zelf toe is. Wij lezen dan: „Men kan eigenlijk niet spreken van een geschiedenis van het geweten. Als een geestelijke grootheid van volstreckte waarde onttrekt het zich aan de vormen en de wetten der geschiedenis, evenals het verstand, de wil of het geloof. Maar in zooverre het geweten om zoo te zeggen vleesch en bloed aanneemt in menschen en in groepen van menschen, komt het met de geschiedenis in aanraking en heeft het ook zelf een geschiedenis.” Hierachter ligt een metafysische theorie — bedrieg ik mij niet, dan is zij van Aristotelischen huize — die m. i. door den schrijver ten onrechte als vanzelfsprekend wordt aanvaard en die bovendien aan het concrete geval waarover hij handelt, niet wordt verduidelijkt. Na de lezing van het boek tast ik nog in het duister wat die geestelijke grootheid nu eigenlijk is. Mag ik in het geweten werkelijk iets van *volstreckte* waarde zien? D. w. z. is er geen dwalend geweten? Hoe moet ik denken over de botsing tussen het individuele geweten en de uitspraken van grotere of kleinere mensengemeenschappen? Is *iedere* uitspraak van het geweten een Testimonium Spiritus Sancti (getuigenis van den Heiligen Geest)? Zoo ja, hoe dan met de vaak toch zeer ernstig bedoelde uitspraken, die zeker Aalders verwerpt? En hoe staat het met wat toch wel een der zeer karakteristieke uitingen is van het geweten: het gewetens*conflict*, de strijd van plichten? Trouwens, hoe is deze omschrijving te rijmen met de reeds op de volgende bladzijde ¹⁾ voorkomende regels: „Wij beginnen met de oude Grieken en Romeinen. Zij hebben een geweten gehad en over dat geweten nagedacht, hoezeer minder dan de menschen dit later, onder den critischen invloed van het Christendom, hebben gedaan?” Maar heeft dit nadenken dan geen invloed gehad? Is het geweten daardoor niet gevormd, of eventueel zelfs misvormd? Is het zeker dat de horde*mens* van vóór tienduizend jaar niet alleen een geweten*in*aanleg had, zoals ook de normale zuigeling, maar dat we daar reeds van een geweten als „grootheid van volstreckte waarde” mogen spreken?

En in elk geval zouden wij dan toch bij dezen opzet een nauwkeurige omlinjing en van die statische wezenheid en van haar fenomenologische ontwikkeling mogen verwachten.

Vooral voor de lezers van dit tijdschrift, die immers juist over de vraag

¹⁾ Ook § 7 van Hoofdstuk IV met den titel *Volstreckt en betrekkelijk Karakter* (van het Geweten) heeft mij in dit opzicht geen licht gebracht.

Geweten en Opvoeding graag voorgelicht zouden worden, zou zulk een behandeling belangwekkend en vruchtbaar zijn geweest. Maar daartoe ware het nodig geweest, mensen — jonge en oude — te tekenen in concrete situaties met hun moeilijkheden, en den lezer te laten zien, waarin het verschil tussen een gewetensbeslissing en een gewetenloze beslissing bestaat. Of is het de bedoeling van den schr. dat dit laatste niet voorkomt en dat te eniger tijd na de daad het geweten dan altijd gaat spreken? Maar hoe dan bij wat de criminologie ons van vele misdadigers leert?

En hoe staat het met dat, wat Gunning trancheren van een gewetensconflict heeft genoemd. Hoe is de verhouding van gewetensuitspraak en gebed? Hoe staat geweten tot bewustzijn van genade? Wij vinden op dit alles geen antwoord, of slechts (gelijk op p. 227 en volgende: „De woorden vergeving en verlossing behooren niet tot zijn taalschat en geestelijk bezit”) de ontkenning dat er zulk een samenhang bestaat.

Maar door niet in te gaan op zulke vragen blijft nu al het gebodene abstract. Noch de opvoeder, noch de zielzorger vinden m. i. daardoor, wat een monografie over het geweten hun behoorde te geven. Ik vermoed, dat de schr. hierop zal antwoorden, dat dit niet den inhoud van het geweten, maar zijn vorm betreft, niet het *dat*, maar het *wat* (verg. p. 87).

Maar hij heeft mij niet kunnen overtuigen, dat zulk een scheiding, anders dan bij eerste benadering, mogelijk is. En eigenlijk neemt hij zelf in de reeds genoemde paragraaf (p. 111—119) die onderscheiding terug.

En toch schreeuwt de tijd, waarin wij leven, juist om verheldering op dit punt. Wij zijn in een periode van terugslag van het individualisme der 19e eeuw. Toen kon men leven bij de gedachte — en velen van de nobelste figuren van die eeuw hebben zo gedacht — dat het individuele geweten een volstrekt betrouwbaar kompas leverde, om er ons leven naar in te richten. Het individuele geweten was dan de binding, en de enige binding der individuele vrijheid. Wij zien thans, dat de mens aldus vastloopt. Wij zien, dat dientengevolge de slinger doorslaat naar de andere kant. De eerbied voor het geweten is zeer snel aan het verminderen; in het overgrote deel van Europa is er geen gewetensvrijheid meer. Hoe moeten wij hiertegenover staan en op welke gronden?

En in deze hoogst kritische situatie tracht een beweging als die der Oxford-groep weer den rotsgrond te vinden, waarop alle beslissingen onwankelbaar kunnen staan. Ik zeg niet, dat men den aard der beslissingen zonder meer identificeren mag met gewetensbeslissingen, maar het schijnt mij toch niet betwijfelbaar, dat zij er zeer veel mee gemeen hebben. Wat heeft dit te zeggen aan een ieder, die in onzen tijd van botsing tussen individu en gemeenschap, van vrijheid en gezag, naar zijn geweten wil leven, maar in dat geweten ook verneemt den eis van gehoorzaamheid?

Een boek over het geweten in onzen tijd behoorde — althans zo zie ik het probleem — deze vragen te behandelen. Aalders heeft zijn taak anders, veel beperkter gezien. Het geweten is bij hem juist niet door zijn conflictkarakter gekenmerkt, maar door zijn duidelijke beslistheid. „Het (geweten) beteekent iets volstrechts en gaafs in een

wereld vol van betrekkelijke dingen en ontredde-
ring," zegt hij in zijn zesde en laatste hoofdstuk: samenvatting (p. 221). Aldus wordt naar mijn inzicht het gewetensprobleem ontoelaatbaar vereenvoudigd. Ik betreur dat. Want juist van een zo fijn en mild, maar tevens zo weinig sentimenteel beoordeelaar zou veel te leren zijn. Maar de teleurstelling over het feit, dat hij zich tot dat meerdere niet gehouden heeft geacht, mag ons niet doen onderschatten, dat wij in zijn boek vinden een rijken schat van gegevens omtrent de opvattingen, die in den loop der eeuwen over de zelf-kritiek van den mens hebben geheerst. En al zijn wij dus niet voldaan, een woord van dankbaarheid moge deze aankondiging besluiten.

Ph. K.

Emil Lucka, *Die Verwandlung des Menschen*. (377 blz.). Uitgave Rascher en Cie. Verlag Zürich, Leipzig, enz.

Lucka is dichter, romanschrijver, (Isolde Weissland beleeft den 60sten druk), cultuurhistoricus en filosoof. Het werk draagt er de teekenen van. Het bestaat uit 3 series van samen 19 essays, minder fijn, dan die van Emerson, maar meer uitgewerkt en verrijkt met voorbeelden en denkbeelden van groote schilders, dichters en musici van alle tijden.

De ontwikkelde leek kan den inhoud genieten.

Allerlei onderwerpen worden aan de orde gesteld: verandering der liefde, de mode, de dans; het spelende kind, dichter en tooneelspeler; het genie; ouder worden en rijpen, conversatie en gesprek, des levens zin, enz. Vele dezer zijn ons gemeenzaam, maar Lucka is onderhoudend, heeft vaak eigen visie op 's werelds zaken en zegt soms op rake wijze aardige dingen, ook al zijn die niet steeds nieuw.

De opstellen zijn allicht in periodieken verschenen, en bij de verzameling tot een bundel had gesnoeid moeten worden, omdat de auteur zichzelf nu en dan repeteert.

Toch leest men het werk met belangstelling, omdat het zoo eenvoudig, zoo breed en frisch is, en in het geheel geen blokkerij.

De derde serie is de belangrijkste door den rijkdom van gedachten en kernachtige opmerkingen.

Het is geen paedagogisch, geen psychologisch en geen filosofisch werk; het is van alles wat.

Met dichterlijke vrijheid komen definities, als „Genie is wereldbewustzijn", die natuurlijk niets zeggen, maar de onderstroom van heel het werk is toch diep.

Het slothoofdstuk vraagt: „Is mythe in onzen tijd nog mogelijk?" Lucka antwoordt: „Ja!"

En terecht: de primitieve mensch blijft ten slotte toch ook in den zeer ontwikkelde.

Een boek, dat iemand aan het denken zet, tot tegenspraak noodt, en aandacht trekt door zijn vlotheid en zijn durf.

A. ZUIDERVELD.

DE BASIS VAN HET RAPPORT-BOLKESTEIN.

Feiten, uitzichten, wensen.

DOOR

B. H. PETERI.

1. Het voor het onderwijs belangrijkste resultaat, door de experimentele psychologie tot nu verkregen, is de nieuwe en zeer bijzondere vragentechniek, welke bij doelmatige toepassing in staat stelt op wetenschappelijk volkomen verantwoorde wijze indrukken te krijgen van bepaalde geestelijke potenties der ondervraagden. Zo'n toepassing is te omschrijven als een binnen bepaalde grenzen blijvende geesteskeuring.

2. Het is zeer verheugend, te kunnen opmerken, dat de Nederlandse wetenschap, door het scheppen van deze nieuwe vragentechniek, de buitenlandse vòòr gekomen is.

3. De door het Nutsseminarium voor Paedagogiek experimenteel gevonden methode voor beoordeling van bepaalde geestelijke potenties (de z.g.n. „theoretische” intelligentie) en inzonderheid de vragentechniek, welke daarbij als middel dient, is het gemakkelijkst te leren kennen, wanneer men Mededelingen no. 30 als wegwijzer kiest en de daarin vermelde litteratuur verwerkt.

4. De experimenten bleven in hoofdzaak beperkt tot een bepaalde categorie proefpersonen, n.l. candidaatjes voor toelating tot de H. B. S. Niets staat echter aan toepassingen der methode op andere categorieën in de weg, al zullen dan vooral de eerste experimenten een moeizame en tijdrovende arbeid vergen van degenen, die er hun krachten aan willen wijden.

5. De beperking heeft twee belangrijke voordelen opgeleverd.

In de eerste plaats waren de resultaten der experimenten beter te overzien en te analyseren dan wanneer proeven genomen zouden zijn met allerlei verschillende categorieën personen; de nieuwe techniek kon er door verfijnd en tot een zekere afsluiting gebracht worden, terwijl de totstandkoming er van moeilijk anders dan er door versneld kan zijn.

In de tweede plaats was men door het feit, dat uitgegaan werd van het voornemen een selectiemethode te zoeken, gedwongen steeds er naar te streven een techniek te scheppen, die niet alleen het stellen van een diagnose mogelijk zou

maken, doch tevens een prognose toe zou laten. Wat uiteindelijk verkregen is, toont zelfs een dubbele prognostische waarde; men kan namelijk niet alleen komen tot gegevens betreffende de geschiktheid der candidaatjes, maar tevens tot gegevens, waarmede bij het onderwijs aan de toegelaten candidaatjes rekening gehouden kan worden.

6. Wat het onderwijs betreft, is het belang der vinding drieërlei:

a. Er is een wetenschappelijke grondslag verkregen voor de opbouw van een didactiek, die niet, zoals de bestaande, in hoofdzaak berust op logische onderscheidingen en uit ervaringen afgeleide meningen. [*Opm.* Gevolg hiervan is, dat men thans, als er sprake is van „didactiek”, goed moet onderscheiden of de bestaande didactiek dan wel de „in aanbouw zijnde” nieuwe didactiek bedoeld wordt.]

b. Er is een basis verkregen voor een selectiemethode, die niet bestaat in een tellen of meten van gevolgen van geesteswerkingen met afzien van de invloeden van o. a. intensiteitsverschillen, welke bij die werkingen optreden, doch die uitgaat van reacties van optredende geestelijke potenties der keurenden op zich tonende geestelijke potenties der gekeurd wordenden, dus leven toetst aan leven met inachtneming van o. a. de levensintensiteiten tijdens de geesteswerking. [*Opm.* Verwacht mag worden, dat voortzetting der experimenten zal leiden tot een zodanige uitbouw der methode, dat deze ook voor andere schooltypen dan de H. B. S. toepasbaar zal worden.]

c. Er is een uitgangspunt verkregen, van waar men komen kan tot een juister en doelmatiger onderzoek, wanneer het geldt een al dan niet toekennen van bepaalde diploma's (als bijv. het H. B. S.-einddiploma) of bevoegdheden (als bijv. de lageronderwijsbevoegdheid). [*Opm.* De weg, die bij het uitgangspunt begint, is lang en moeilijk. Het eindpunt zal dus wel niet spoedig bereikt worden.]

7. De methode is er, maar zowel het aantal experimenten als het aantal experimenten is nog betrekkelijk gering; er zal nog heel wat ervaring door veelvuldige toepassingen moeten worden opgedaan, voordat de methode „uitgebalanceerd” mag heten. De publicaties bestrijken ook nog niet het gehele veld van onderzoek: niet alle experimenten zijn reeds „verslagen”. Er is dus nog maar een begin. Dit mag geen reden zijn de vinding, inzonderheid de nieuwe

vragentechniek, te onderschatten of vooreerst nog maar voorbij te zien. Zoals een koopman verstandig handelt, wanneer hij een nieuwe methode gaat toepassen, met behulp waarvan de credietwaardigheid zijner klanten op betrouwbaarder wijze vastgesteld kan worden dan op de gebruikelijke manieren, gesteld dat die gevonden is, zo zullen leraar en onderwijzer het onderwijs dienen, wanneer zij gebruik maken van een waardevol resultaat van de psychologische experimentatoren.

8. Grote moeilijkheden staan een directe toepassing van de nieuwe vragentechniek in de weg.

a. Het drukke gebruik, dat bij het onderwijs gemaakt is en nog gemaakt wordt van de zgn. heuristische leervorm, heeft het gebruik van een andere vragentechniek, de zgn. heuristische, tot een schier ingeroeste gewoonte gemaakt en bepaalde „attitudes” gekweekt, die niet opeens afgelegd kunnen worden. Eerst zullen de grote verschillen tussen aard, wezen en doel der beide technieken algemeen goed ingezien moeten worden; verder dienen de heuristische vragen teruggedrongen te worden naar haar eigen beperkte terrein, opdat de „potentiële” vragen de haar toekomende plaats kunnen gaan innemen.

b. De voorwaarde, waaraan de toepassing der nieuwe vragentechniek, in ieder geval voor selectie=doeleinden, gebonden is, is verre van gemakkelijk te vervullen. De geestelijke potenties dienen „geactiveerd” te zijn en te blijven tijdens die toepassing. Het wekken van deze geestelijke gesteldheid is een kunst, die geleerd zal moeten worden. 't Is geen kunde, maar een kunst! En dus zal niet ieder bij zijn activeringspogingen slagen, laat staan altijd slagen. Bovendien staan ook hier thans feitelijk reeds verouderde opvattingen met daaruit gegroeide gewoonten in de weg. In dezen valt te denken aan het van Herbart afkomstige „belangstelling wekken” en het mede uit diens leer voortgekomen zelfwerkzaamheidsbegrip met de consequenties er van. Het geweldige verschil tussen het experimenteel gevonden „activeren” en het door logische redenering uit een hypothese afgeleide wekken en onderhouden der Herbartiaansche „belangstelling” zal eerst algemeen gekend moeten worden, voordat in brede kringen aan de noodzakelijke voorwaarde voldaan kan worden, waaraan een vruchtbare toepassing der nieuwe vragentechniek — en mede de er uit groeiende didactiek — gebonden is.

c. Als middel om aan de voorwaarde te voldoen is ge-

kozen de vragen te stellen over een gegeven tekst. Dat middel is zeer doelmatig gebleken. Echter staat men bij een selectie-poging steeds voor de taak, zelf een geschikte tekst te schrijven en wel zodanig, dat deze in voldoende mate activerend werkt en tevens de gelegenheid biedt tot het stellen van de nodige aantallen en de nodige soorten vragen. Het zou wel een heel zware eis zijn, wanneer men dit op elke H. B. S. van een der leraren verlangde. Wel kan men zich voorstellen, dat „aangeklede” gegevens betreffende verhoudingen, ervaringen, gebeurtenissen, enz. een soortgelijke dienst zouden kunnen vervullen, doch voor den leraar, wiens werk geen experiment meer mag zijn, in ieder geval niet bij een selectie, zou het vergaren en activerend aankleden van zulke gegevens wellicht een nog zwaarder taak zijn.

9. Eerst als de leerkrachten de nieuwe techniek doorzien en beheersen, kan deze de rol gaan vervullen, waarop zij recht heeft, en het nuttig rendement leveren, dat er van verwacht mag worden. Men kan moeilijk van de leerkrachten vergen, dat ieder aan de hand van Mededelingen no. 30 met behulp van de daarin aangewezen literatuur de hele geschiedenis van de totstandkoming van techniek en methode gaat bestuderen. Het lijkt mij daarom gewenst, dat het Nutsseminarium van haar eindproduct, d. i. van de nieuwe vragen-techniek en haar toepassing, een schets geeft — bijv. in een nieuwe Mededeling — voor de practici, d. w. z. voor de onderwijzers en leraren, die de wetenschappelijke arbeid niet op de voet gevolgd behoeven te hebben, voor wie het van geen of ondergeschikt belang is hoe de techniek werd gevonden, voor wie het alleszins voldoende is als zij haar kennen, doorzien en op bevredigende wijze kunnen toepassen, waarna aangenomen mag worden, dat de herhaalde toepassing tot een beheersen zal leiden. Dan blijven we tevens behoed tegen dergelijke schetsen uit de x-dehand, die anders stellig wel niet uit zullen blijven en dan vertroebelend en verwarrend zouden werken. Men herinnere zich maar, hoe „Herbartianen” indertijd de boekenmarkt in ons land van koopwaar hebben voorzien!

10. Het Rapport-Bolkestein kan gekarakteriseerd worden als een zeer ernstig doordachte poging, om een beter d. w. z. wetenschappelijk gefundeerd onderwijs te krijgen, met als doelmatigste eerste middel de invoering van de nieuw geschapen vragentechniek bij het onderzoek voor toelating tot

de H. B. S. Deze poging berust op de juiste gedachte, dat de onderwijspraktijk haar voordeel heeft te doen met de vast staande uitkomsten der experimentele psychologie. Om de taak van de Commissie Bolkestein beperkt haar rapport zich tot uitsluitend genoemd onderzoek.

11. Bij een beschouwing van het Rapport Bolkestein dient de aandacht voornamelijk te vallen op de nieuwe vragen-techniek; al het andere is secundair, is gevolg. De toepassing dier techniek moet voeren tot een juist oordeel over de candidaatjes dan bij de bestaande examens verkregen kan worden. Om dat juistere oordeel gaat het. De constructie van het uiterlijk verloop van het onderzoek is een praktische kwestie; ze kan eventueel op praktische gronden wijziging ondergaan, mits daarbij en daardoor niet geraakt wordt aan het wezen van het onderzoek: scherpe scheiding tussen en afzonderlijke bepaling van kennis en mate van geschiktheid, de laatste door middel van de nieuwe vragentechniek.

12. De aan het Rapport Bolkestein toegevoegde voorbeelden zijn eerste proeven. In het midden kan gelaten worden of ze meer dan wel minder gelukkig uitgevallen zijn. Het wezen van de aanbevolen nieuwe onderzoeksvorm staat of valt er niet mee.

13. In het algemeen is bij de beoordeling de aandacht voornamelijk gevallen op het nieuwe systeem en op de voorbeelden, d. i. op het bijkomstige en voor wijzigingen vatbare. Dit maakt het gevaar niet denkbeeldig, dat het product geweigerd wordt om de verpakking en de reclame, ofschoon de consument in zijn eigen belang dient te oordelen naar het product zelve. Op de duur zal dat weigeren niet vol te houden zijn. Want: het product, de nieuwe techniek, is er, blijft, raakt langzamerhand in breder kring bekend, dient gebruikt en zal dus in gebruik komen, zelfs al ware er nimmer een Rapport Bolkestein geweest. Zo'n proces verloopt zeer langzaam! De snelheid kan aanmerkelijk opgevoerd worden, als voor een snellere bekendwording gezorgd wordt.

14. De vraag, of het ontworpen onderzoekstelsel de beste oplossing is van het probleem, hoe het toelatingsonderzoek verbeterd kan worden door incorporatie van de nieuwe vragentechniek, behoeft nog niet gesteld te worden. 't Kan vooreerst nog niet gaan om een al dan niet invoeren van wat het Rapport Bolkestein vraagt. Zelfs het voorstellen, op praktische gronden, van amendementen zou praematuur

zijn. Thans kunnen en moeten wij ons nog beperken tot de vraag, wat er gedaan kan worden, om de nieuwe techniek zo spoedig mogelijk bekend te doen worden en in de scholen te krijgen.

15. Hierbij heeft de Regering de gelegenheid leidend op te treden, zonder dat geklaagd kan worden over invoering van staatspaedagogiek. 't Gaat in dezen immers niet om doelstellingen, doch om een techniek, die met levens- en wereldbeschouwingen niets te maken heeft. Bovendien zou leiding door de Regering weinig meer uitwerken dan tempo- versnelling, daar de nieuwe techniek uit zich zelf wel in de scholen zal doordringen, naarmate ze ruimer en beter bekendheid verkrijgt. De vraag om leiding door de Regering is dan ook gelijkwaardig met bijv. de vraag om Regeringsbemoeiing, ten einde een bepaalde groep fabrikanten tot invoering te brengen van een nieuwe werkmethode, waar door en de arbeider en het product en de afnemer gebaat is, al zullen de fabrikanten zich daartoe enige offers moeten getroosten. Het probleem is nu zelfs eenvoudiger. Immers is de Regering in ons geval als betaalsheer zelf de werkgever en zullen de offers der leraren niet gebracht moeten worden in geld, doch in arbeid, t. w. het leren beheersen der nieuwe vragentechniek.

16. Zelfs al zouden de uitkomsten van het intelligentie- onderzoek verre beneden de verwachtingen blijven, dan zou er toch nog bij invoering van vragenseries een bijzonder nuttige en veelzeggende taal oefening gewonnen zijn, vooral wanneer beantwoording in volledige zinnen verlangd wordt. Hoe hard nodig het is en met de dag nodiger wordt, dat dammen worden opgeworpen tegen de steeds verder door- ziekende verwaarlozing van onze taal, behoeft hier niet be- toogd te worden. Dwingen tot een flinke training in het beantwoorden van vragen in volledige, goed gestelde zinnen zou een grote stap vooruit in de goede richting zijn. Ook al ware er nimmer een Rapport-Bolkestein geweest, dan zou er toch alleszins reden zijn om invoering van vragenseries op de toelatingsexamens te wensen.

17. M. m. kan vrijwel hetzelfde opgemerkt worden voor het door het Rapport-Bolkestein gewenste rekening houden met de „werkgewoonten” der candidaatjes. Men behoeft slechts bijv. sollicitatiebrieven in te zien, om hiervan on- middellijk overtuigd te raken.

18. De samenstelling van een doelmatige vragenserie is zò moeilijk en vraagt zoveel tijd, dat deze moeilijk van de scholen verlangd kan worden. De eenvoudigste oplossing is, dat een Centrale Commissie voor die samenstelling zorgt en de door haar ontworpen opgaven ter beschikking van de scholen gesteld worden met er bij gevoegd nauwkeurige en volledige aanwijzingen betreffende de beoordeling en de waardering. Door van deze opgaven gebruik te maken kunnen de leraren de nieuwe vragentechniek sneller en beter leren kennen en toepassen dan wanneer zij daarvoor uitsluitend aangewezen blijven op de litteratuur er over. Blijft men vrij om aan zelf ontworpen opgaven de voorkeur te geven of desverkiezende wijzigingen aan te brengen in de opgaven, beoordelingswijzen en waarderingsschalen der Centrale Commissie, dan kunnen er moeilijk bezwaren rijzen tegen de beschikbaarstelling der commissoriale opgaven, ook al wordt motivering der afwijkingen gevraagd.

19. Houden wij in 't oog, dat een toelatingsexamen in feite een rechtshandeling is, waarbij den één een subsidie uit de publieke kas wordt toegekend, den ander geweigerd, terwijl de uitslag bovendien nog beslissend kan zijn over de levensloop der beoordeelden, dan valt onmiddellijk te constateren, dat commissoriale opgaven c.a. groter rechtsgelijkheid en groter rechtszekerheid kunnen scheppen. Houdt de Centrale Commissie in het oog, dat een toelatingsexamen een massaonderzoek is, hoewel toch elke candidaat individueel „gewogen” moet worden, dan zal zij onmiddellijk moeten constateren, dat zij haar taak op een dusdanige wijze te verrichten heeft, dat van de leraren zo weinig mogelijk tijd gevraagd wordt en een vlot verloop der examens verzekerd is.

20. Voorlopig zou een Centrale Commissie — o. a. gezien het eerste doel: de vragentechniek in gebruik doen komen — het best handelen met alleen van de gebruikelijke wijzen af te wijken bij de samenstelling van opgaven voor Nederlands. Die zouden kunnen bestaan uit:

a. een serie vragen over een tekst, als bedoeld in het Rapport-Bolkestein, of verstrekte gegevens, met twee beoordelingswijzen, zodat èn een taalcijfer èn een intelligentieoordeel verkregen worden;

b. een verslagopstel met een zodanige inhoud en zodanige beoordelingswijzen, dat weer èn een taalcijfer èn een intelligentieoordeel verkregen worden;

c. ontledingsopgaven als de gebruikelijke, doch ten dele

in de vorm van vragen als die in het Rapport-Bolkestein, weer met twee beoordelingswijzen, zodat èn een taalcijfer èn een intelligentieoordeel verkregen worden;

d. een dictee of invuloefening, waaruit een taalcijfer verkregen wordt.

21. De examens verlopen dan verder op de tot heden gebruikelijke wijze. Er zouden slechts twee verschillen zijn:

1^c. De schriftelijke examens moeten voor alle scholen, die de commissoriale opgaven gebruiken, gewijzigd of ongewijzigd, op dezelfde data en dezelfde uren vallen.

2^o. Na afloop van het schriftelijk gedeelte beschikt een examencommissie niet alleen over de vereiste cijfers, doch tevens over zelf verworven intelligentie-indrukken van de candidaatjes.

22. Om geen verwrongen uitleg te geven van de bepalingen van de bestaande „Eischen van Toelating”, kan men met de zelf verkregen intelligentie-indrukken moeilijk iets anders doen dan: 1^o. ze vergelijken met de mededelingen omtrent aanleg en geschiktheid door de afleverende scholen; 2^o. er rekening mee houden bij het stemmen over twijfelnummertjes in de beslissingsvergadering; 3^o. zich er ten dele door laten leiden bij de keuze van vragen enz. voor de mondelinge examens. De invloed op de uitslagen zal dan dus vrij onbeduidend zijn, maar er kan reeds op winst gewezen worden als 1^o. de betekenis der nieuwe vragentechniek „ondervonden” wordt en 2^o. de een of twee hopeloze gevalletjes, welke zo vaak in een eerste klasse te vinden zijn, tot hun eigen geluk behoed worden tegen toelating.

23. Is — afgezien van voorschriften betreffende een Centrale Commissie — het hierboven genoemde zonder wijziging van de bestaande „Eischen van Toelating” mogelijk? — Stelt men zich op het standpunt, dat de aanhef van art. 3 dier „Eischen” een verplicht minimum bedoelt en uitbreiding niet verbiedt, dan wèl. Echter levert de laatste alinea van dat art. 3 dan toch nog moeilijkheden. Wel is daarin blijkbaar uitsluitend gedacht aan mondelinge vragen en kan men bovendien terecht beweren, dat vragen, die een intelligentie-onderzoek beogen, al hebben zij betrekking op een tekst, toch heel iets anders zijn dan vragen naar het verstaan van het gelezene, maar een dergelijke interpretatie riekt naar onfraaie juristerij. Afwijkend van wat ik hierover schreef in het Weekblad voor Gymn. en Middelb. Onderwijs van 29 Juli 1936, lijkt het mij thans beter, dat het bestaande voorschrift enige wijzigingen

ondergaat, wanneer het toch „op de helling” zou komen voor de instelling van een Centrale Commissie. Echter lijkt mij beperking van eventuele wijzigingen tot een uiterst minimum mede zeer wenselijk en wel om de bijzonder grote deugden van het bestaande voorschrift. Later — als de nieuwe vragen-techniek ingeburgerd en verfijnd is; eerder niet! — is het eerst tijd om volgende stappen te overwegen, indien daaraan dan behoefte bestaat.

24. Het is jammer geweest, dat eerst het Rapport-Bolkestein verscheen, veel later Mededelingen no. 24 en nog weer veel later Mededelingen no. 30. Eerst thans kan het Rapport-Bolkestein geheel begrepen worden door en staat de waarde er van in vol licht voor allen, die niet bij de experimenten betrokken waren. Bij de première moest het stuk dus wel vallen; het publiek was er nog niet „rijp” voor. Feitelijk is nu eerst het moment gekomen, waarop het Rapport-Bolkestein kon verschijnen. Deze opmerking beoogt geen afkeuring van de daad der Commissie-Bolkestein. Het is immers al heel duidelijk, dat de gang van zaken aan een Departement, een serie wetenschappelijke proefnemingen en het doorsijpelen van de resultaten der wetenschap naar de lagere regionen der practici elk in een eigen tempo verlopen. Ik meen, dat thans het moment gekomen is, om het Rapport-Bolkestein opnieuw voor het voetlicht te brengen en dat een tweede opvoering moeilijk succes en effectloos kan blijven, al zal het ideaal der Commissie-Bolkestein m.i. niet direct geheel verwezenlijkt kunnen worden.

CONCENTRATIE BIJ HET ONDERWIJS.

(Van Herbart tot Decroly)

DOOR

P. F. VAN OVERBEEKE.

II.

Moderne Concentratie.

(*Het centre d'intérêt van Prof. Dr. Ovide Decroly*).

Dr. O. Decroly heeft eveneens het begrip der concentratie bij het onderwijs beschouwd als een noodzakelijkheid.

't Spreekt echter vanzelf, dat hij daartoe langs andere wegen gekomen is dan Herbart. Wel heeft hij als psycholoog met Herbart kennis gemaakt, zoals uit zijn geschriften blijkt.

Hij is evenwel niet metafysisch georiënteerd. „Opvoeden tot deugd en karaktersterkte” is een doel, dat Decroly niet nadrukkelijk aan zijn onderwijs blijkt te stellen.

„L'école pour la vie par la vie”, drukt meer zijn doelstelling uit. Hij is in de eerste plaats sociaal psycholoog. Zijn studie is vooral kinderpsychologie en dit is de grondslag, waarop zijn schoolhervorming rust.

In: „Vers l'école rénovée” door Dr. O. Decroly en Gérard Boon vinden we zijn critiek op de bestaande school, terwijl de maatregelen ter verbetering daarnaast zijn geplaatst.

Défauts.

1e. Pas ou trop peu de cohésion entre les différentes activités de l'enfant.

2e. Matière trop peu en rapport avec les intérêts fondamentaux de l'enfant et de leur évolution;

3e. Trop de leçons avec des sujets et des buts trop différents.

4e. Division des branches sans tenir suffisamment compte du processus de la pensée chez l'enfant.

5e. Matières dépassant dans la plupart des branches la capacité d'assimilation et de mémoire de la majorité des enfants.

6e. Prédominance des branches qui peuvent s'enseigner par des méthodes verbales.

7e. Exercices ne donnant pas assez d'occasion à l'activité personnelle, spontanée de l'enfant.

Mesures préconisées.

Applications d'un programme d'idées de l'enfant et de son milieu.

Emploi de la méthode des centres d'intérêt.

Division des branches d'enseignement en tenant compte des grandes fonctions psychologiques: observation, association et expression.

Quantité de matières appropriées aux divers groupements établis.

Préférence accordée aux méthodes intuitives, actives, et constructives.

Activité personnelle favorisée par la pratique des occupations manuelles (diverses réalisations en rapport avec les centres d'intérêt) et par l'emploi des jeux éducatifs.¹⁾

Hieruit blijkt, dat zij o. a. ter verbetering wensen: het centre d'intérêt.

Nu is de grote vraag: Wat zal dit centre tot onderwerp hebben? We zagen juist: **het kind en zijn omgeving**. Dat klinkt ons erg bekend uit Douma en Lem.

Er is evenwel groot verschil.

Onder 't hoofdstuk: Programme d'idées associées uit „Vers l'école rénovée” vinden we:

¹⁾ Dr. O. Decroly en G. Boon: Vers l'école rénovée pag. 22—23. Brussel—Parijs, 1921.

Programme d'idées associées.

A. Connaissance par l'enfant de ses besoins:

Dans le but de nous tenir près des faits aisément observables par l'enfant et de ceux qui ont la répercussion la plus étendue sur l'activité humaine, nous distinguons surtout quatre besoins primordiaux:

1e. *Le besoin de se nourrir*, auquel se rattache tout naturellement le besoin de respirer, et celui de propreté;

2e. *Le besoin de lutter* contre les intempéries.

3e. *Le besoin de se défendre* contre les dangers et les ennemis divers.

4e. *Le besoin d'agir et de travailler* solidairement, de se récréer et de s'améliorer, auquel s'ajoute le besoin de lumière, de repos, d'association, de solidarité, d'entraide.

B. Connaissance du milieu.

Quant à la connaissance du milieu envisagé surtout au point de vue de la satisfaction de ces besoins, elle comporte l'examen de tous les facteurs de ce milieu depuis l'ambiance humaine: familiale, scolaire et sociale, le milieu vivant animal et végétale, jusqu'au milieu non vivant, y compris le soleil et les astres.

On y distingue:

a. L'action, favorable, ou défavorable, du milieu sur l'individu;

b. Le réaction de l'individu sur le milieu et notamment l'appropriation de celui-ci à ses besoins.

I. L'enfant et ses besoins.

a. Besoin de se nourrir:

j'ai faim; je mange, je bois, je respire, je me tiens propre.

b. Besoin de lutter contre les intempéries: j'ai froid; je m'habille, je m'abrite, je me chauffe.

c. Besoin de se défendre contre les dangers et les ennemis divers: j'ai peur; je me défends contre les dangers et j'assure ma sécurité.

d. Besoin d'agir et de travailler solidairement de se récréer et de s'améliorer:

j'ai besoin d'agir, j'apprends à travailler seul ou avec les autres: pour avoir à manger, pour avoir chaud, pour me défendre etc. Je m'éclaire, je joue, je me récréé, je me repose.

II. L'enfant et son milieu.

L'enfant et les animaux.

„ „ les plantes.

„ „ la terre, l'eau, l'air et les pierres.

„ „ le soleil, la lune et les étoiles.

„ „ la famille.

„ „ l'école.

„ „ la société.

D'autre part, on considère les objets et les faits sous quatre aspects différents:

We zien dus: Centre d'intérêt zal steeds zijn: **Het kind en zijn vier hoofdbehoeften.**

Hoe is Decroly hier nu aan gekomen? Het antwoord hierop vinden we in een artikel: „*Quelques considérations à propos de l'intérêt chez l'enfant*” (in het *Journal de psychologie* van 1924).

Nadat hij heeft geconstateerd, dat de navolgers van Herbart en Rousseau en in 't bijzonder John Dewey de noodzakelijkheid inzien, rekening te houden met de belangstelling van het kind bij de keuze der leerstof en de methode, die voeren moet tot het centre d'intérêt, gaat hij na, aan de hand van de geschriften van Sigismund, Nagy (Boedapest), Ferrière en Claparède, hoe zich de belangstelling ontwikkelt en hij trekt uit deze gegevens de conclusie, dat de ontwikkeling verloopt van het eenvoudige tot het samengestelde, van het concrete naar het abstracte, van passief ontvangen tot spontaniteit, van het onbepaalde tot het speciale, van het subjectieve naar het objectieve, van het onmiddellijke naar het middellijke.

Ferrière, die het meest exact aangeeft, wat op bepaalde leeftijden vereist is, noemt van 7 tot 10 jaar: het ik, het onmiddellijke, het nut: eenvoudig, oorzakelijk verband; van 10 tot 12 jaar: geschiedenis van reële of fictieve personen en reisverhalen.

Decroly vindt het moeilijk, hierop een leerplan te bouwen.

Onder verwijzing naar: „*Vers l'école rénovée*” zegt hij:

Tot dit doel hebben we de volgende maatregelen aanbevolen en beproefd:

- A. Prendre comme matières d'enseignement pivots celles qui sont en rapport avec les besoins et tendances essentielles permanentes, communes à tous les enfants, et notamment:
- 1e. *Le besoin de se prémunir contre la faim, la soif;*
 - 2e. *le besoin de se mettre à l'abri des intempéries;*
 - 3e. *le besoin de se protéger contre les divers dangers qui nous menacent.*
- B. Placer les enfants dans un cadre tel que des matériaux, des objets, des faits naturels et vivant, appropriés approximativement aux goûts de son âge, sans limitation préconçue, suggèrent et permettent des occupations, amorcent les intérêts latents et favorables.

- C. Organiser aussi le milieu, les activités, l'influence de l'imitation, de manière à développer les habitudes les plus importantes, notamment celles du travail joyeux et collectif; c'est dans cette intention que *le travail* doit être traité sur le même pied que les besoins essentiels, et comme leur conséquence naturelle.¹⁾

De *arbeid*, verbonden aan deze meest primitieve behoeften, als het ware ingeënt op de meest essentiële, algemene en blijvende instinkten, zal licht ontluiken *tot een sterke gewoonte*.

Ter verklaring van de enigszins zwakke argumenten voor de keuze van deze quatre besoins voegt Decroly er nog het volgende aan toe:

De toepassing van dit programma, op deze beginselen gebaseerd, beantwoordt tegelijkertijd aan de eis, waaraan elk programma van algemene cultuur moet voldoen, n.l. rekening houden met de sociale behoeften, met de omgeving, waarin het kind zal moeten leven.

Indien het kind moet opgevoed worden voor het leven, dan moet men zich eerst afvragen, wat het leven vraagt, eist, opdringt aan allen en voor alles.

Welnu, wat zien wij? Wat beheerst de activiteit van den volwassene, als individu, als hoofd van een gezin, als burger der natie?

In de eerste plaats, wat hij ook doe, het probleem van het materiële leven, het economische probleem.

Meer dan enige andere geeft deze tijd een frappant voorbeeld van deze waarheid.

Zonder de ethische, aesthetische en intellectuele waarden te ontkennen is het toch juist te beweren, dat men nooit beter dan tegenwoordig heeft kunnen opmerken, dat het *primum vivere* steeds de bezorgdheid moet blijven van hen, op wie de verantwoordelijkheid rust van het leven der gezinnen en der volkeren, en dat de andere waarden, of men wil of niet, daar nauw verband mee houden.

En zelfs aannemende, dat het niet aangetoond is, dat het sociale leven uitsluitend ingesteld is op de voldoening der bovengenoemde fundamentele behoeften, — en wij zullen

¹⁾ Dr. O. Decroly: Quelques considérations à propos de l'intérêt chez l'enfant. *Journal de psychologie* 1924, pag. 151—152.

zeker tot de laatsten behoren dit te ontkennen — dan nog zullen wij gedwongen worden, als onderwerpen der centres d'intérêt zodanige te kiezen, die betrekking hebben op de reeds genoemde instinkten; dit gaat uit boven de redenen van psychologische en materiële aard. Enerzijds is het inderdaad nodig, het kind die voorwerpen en feiten te bieden, die moeten dienen als fundament der gedachten en hun uitdrukking, zodanig, als dit het best beantwoordt aan het verstandsmecanisme, waarover het beschikt; anderzijds, door de kracht der feiten zelf, zijn dit juist die voorwerpen en feiten, welke in verband staan met die essentiële behoeften van het leven, welke het talrijkste, het meest toegankelijk, het frappantst zijn.

Qu'on songe à ce que constituent, comme éléments intuitifs, les nombreux métiers qui s'occupent de pouvoir à l'alimentation, au vêtement, à l'habitation, au chauffage, à la défense contre les multiples dangers; qui manipulent les matières, l'outillage, les objects confectionnés ou les produits achevés qui servent à ces besoins; qu'on songe aux moyens de communication et de transport nécessaires pour véhiculer les produits et les hommes, faciliter les échanges de ces produits et de l'argent qui les représente; aux industries diverses qui entraînent, transforment, approprient, fabriquent les ustensiles, outils, machines nécessaires pour permettre la culture, l'élevage, la cuisine, la vie dans les habitations, le chauffage, etc.; sans compter les organisations d'assurances, de police, d'incendie, sans compter l'armée, le service d'hygiène, les hôpitaux, etc., — et on se rendra compte de la richesse inépuisable d'un tel programme et de l'occasion exceptionnelle qu'il offre à l'initiative de l'instituteur de tirer parti des ressources du milieu où il vit pour rendre son enseignement plus actif et plus vivant.¹⁾

Decroly in de praktijk.

Het centre d'intérêt, dat aan de orde was, toen ik de Ecole de l'Ermitage bezocht, was:

La lutte contre les intempéries. De strijd tegen de wisselvalligheden van het klimaat.

Dit centre was het onderwerp gedurende een gehele cursus en wel in alle klassen. Het gehele onderwijs draait dus gedurende een vol jaar om deze kwestie. De bewijzen daarvan vallen dan ook direct in het oog. Allereerst aan de in elke klas

¹⁾ Dr. O. Decroly: Quelques considérations à propos de l'intérêt chez l'enfant. Journal de psychologie 1924, pag. 153, noot 2.

aanwezige kalender. Uit de vele reeds vrijwel alom bekende foto's¹⁾, weet men, dat er twee soorten kalenders zijn: de cirkelvormige met een straal van bijna 1 m; de langwerpige, een strook papier van enige meters lengte en een hoogte van enige dm. Beide zijn verdeeld in hokjes van ongeveer 10×8 cm, die de dagen voorstellen en in welke hokjes één der leerlingen door middel van een tekening het behandelde van de dag noteert.

Verder dringt zich de grote betekenis van het centre op door de imponerende wandplaten, d. w. z. door de leerlingen geschreven en geïllustreerde verhandelingen over een onderwerp, dat in onmiddellijk of ook wel middellijk verband staat met dit centre. Ik geef enkele titels van deze wandplaten.

- In klas 3:
1. Het graf van Toet-Ank Amen.
 2. Het leven in de Congo.
 3. De honing.
 4. Het glas.
 5. De spoorweg.
 6. Caoutchouc.
 7. De wijn.

In een parallel 3e klas:

1. België.
2. De wereld.
3. Oerwouden=Woestijnen.
4. Thermometer.
5. Cement.
6. Linnen.
7. Katoen.
8. De kleuren.
9. De woning.

In klas 5:

1. Evolutie der verwarming.
2. Soorten van nesten.
3. Ur, hoofdstad der Chaldecen.
4. De Eskimo's.
5. De wol.
6. De voortbeweging gedurende alle eeuwen.
7. De kleding in Amerika.

De no.'s 1, 2, 4, 5 en 7 staan, zoals uit de titels reeds blijkt, in direct verband met de strijd van mens of dier tegen klimaatsinvloeden.

De no.'s 3 en 6 zijn de neerslag van een causerie.

¹⁾ O. a. in het boek van Mevr. C. Philippi—Siewertsz van Reesema: Uit en over de werken van prof. dr. Ovide Decroly.

In deze klasse merkte ik nog op enige wandplaten als residu der Associatielessen:

1. De Arabieren.
2. De ontdekking in Apamée (Kl. Azië).
3. Romeinse bouwkunst met plattegrond van een Romeins huis.
4. Intempéries in de koude, warme en gematigde zone.
5. Lijst van voedingsstoffen met caloriegehalte.
6. De opaal, met vindplaatsen.
7. Grafiek van de temperatuur.

In klas 6:

1. De kleding gedurende de eeuwen.
2. De pygmeeën.
3. De zee.
4. Indië.
5. De Hindoes.
6. De fauna in Afrika.

Deze en meerdere wandplaten deden denken aan de bekende plaatjes uit Larousse illustrée, waarbij men zich wat kleur en meer tekst moet voorstellen.

7. Wereldkaart.
8. Egypte.
9. Japan.
10. De verlichting.
11. Grafiek, lengte dag en nacht.
12. Grafiek windrichting.
13. Grafiek zonneuren.
14. Grafiek regenval.

Bovendien: 15. De Geschiedenis, doorlopende reeks in beeld; een serie tekeningen op een strook papier van meters lang.

Het allerbelangrijkste zijn evenwel:

De Cahiers d'Observation en de Cahiers d'Association.

Het gelukte mij, beslag te leggen op een cahier d'observation uit het 3e leerjaar, waarvan ik gedurende de avonden een uittreksel kon maken.

Aan de hand daarvan volgt een beschrijving van dit cahier. Voorin stond met grote, mooi getekende letters:

Derde leerjaar.

La lutte contre les intempéries

Cursus 1931—'32.

pag. 1. Jeudi, le 29 Sept. 1931.

De mens is een zoogdier.

De zoogdieren en vogels hebben warm bloed.

Hieronder volgen op grote bladen van 32 × 20 cm. enige plaatjes als voorbeelden van zoogdieren en vogels:

1. Wild zwijn.
2. Eskimohond.
3. Meeuw.
4. Kolonie pinguins.

Op de volgende pagina gaat het verhaal voort. De zoogdieren en vogels hebben winter en zomer dezelfde temperatuur. Wij hebben met een thermometer de temperatuur van Suze opgenomen, de thermometer steeg tot 37° ; zij is dus van goede gezondheid. Daar-
onder een tekening¹⁾ van de thermometer en van Suze met de thermometer onder de arm.

pag. 3, 4. van 4 October vertonen een hele geschiedenis met getekende en gekleurde illustraties van het aanleggen van de thermometer: onder de tong, onder de arm, in de hand, tegen de wang; als resultaat is genoteerd: $37.3^{\circ} - 37^{\circ} - 35.5^{\circ} - 35.4^{\circ}$, met de conclusie, dat de delen van ons lichaam, die min of meer in aanraking zijn met de lucht een lagere temperatuur hebben dan de interne organen.

pag. 5, 6. van 6 October, geven dezelfde observaties, gedaan bij hond, kat, kip, parelhoen, egel, worm en schildpad; de ontdekking van dieren met constante en veranderlijke lichaamstemperatuur is erbij geregistreerd.

pag. 8—12. van 11 October. De titel luidt „Hoe maken we onze warmte?“ De onderwijzeres heeft verschillende proeven genomen, die we beschreven en getekend vinden:

1. De onderwijzeres laat een lucifer afbranden; as.
2. Zij laat een kaars branden, laat de kaars in een jampotje branden; dit slaat aan.
3. Zij laat de brandende kaars uitgaan onder een jampotje.
4. Zij bewasemt met de adem een spiegel.
5. Zij giet kalkwater in een jampot, waarin een kaars heeft gebrand; het water wordt troebel „parce que la bougie a brulé l'oxygène „et qu'il reste dans le pot du gaz carbonique qui trouble l'eau de chaux.“
6. Suze ademt door een buis in de fles met kalkwater; hetzelfde resultaat.

Conclusie: wij zijn warm, omdat wij onze voedingsstoffen verbranden.

pag. 13—19. Gedurende de maand October worden dan op dezelfde experimentele wijze behandeld:

Hoe verliezen wij onze warmte?

Invloed van de koude en de warmte op het organisme.

a. de koude.

b. de warmte.

De huid (met alle technische benamingen en een prachtige tekening).

Invloed van de koude op de huid (gesprongen huid, glycerine).

Invloed van hevige koude op de huid (ether; anesthésie).

Invloed van de warmte op de huid (Zonnesteek).

¹⁾ Voor dergelijke tekeningen zie men: Hamaïde, La méthode Decroly fig. 37—38—40.

pag. 20. De maand November is gewijd aan de zintuigen; hun betekenis voor de mens en behandeling der organen; de onbewuste strijd door middel van de zintuigen, in 't bijzonder van de huid tegen koude: vetlaag, haren; de bewuste strijd door middel van de kleding (veel gelegenheid tot observeren) de woning (idem), verwarming (gas, steenkool), de voeding (idem), spierarbeid en lichaamshouding; verder de strijd tegen de warmte: door middel van de kleding, zonneschermen, voeding (aard der spijzen). Het geheel is een rijk gedocumenteerde behandeling van alle mogelijke zaken, die hierbij aan de orde komen.

pag. 25. 1 December heeft het cahier als titel:

De temperatuur van onze dieren.

Als resultaat der waarnemingen, vastgelegd in een enkele tekening vinden we, dat de temperatuur van de kip $41,1^{\circ}$ is, van 't konijn 39° , van de schildpad $41,3^{\circ}$, van de hond 38° , terwijl de worm in de klas, een andere temperatuur blijkt te hebben dan buiten.

Dit laatste geeft er aanleiding toe, een geclassificeerde lijst op te stellen van dieren met veranderlijke lichaamstemperatuur, terwijl ook enige aandacht wordt gewijd aan de zoogdieren.

De ongewervelde dieren komen daarna aan de orde. Dit alles was het programma voor December.

pag. 29. Januari behandelt dan de strijd tegen de klimaatsinvloeden: veren, wol en haar; allereerst vinden we deze dingen zelf in het cahier; voorts afbeeldingen van dieren met beschrijvingen. Logisch vloeit hieruit voort een behandeling van de wol: men wast de wol in warm sodawater; dit doen de leerlingen zelf; men vindt ruwe wol en gewassen wol in kleine plukjes in 't cahier, voorts aan de hand van plaatjes met beschrijvingen de gehele behandeling van de wol. De wereldkaart geeft de plaatsen (rood gearceerd) aan, waar de wol vandaan komt.

pag. 34. Februari begint met enige experimenten: katoen, linnen, haar, worden aan het vuur blootgesteld; de manier van verbranden wordt geobserveerd; de duur eveneens. Vervolgens worden twee stukken ijs van gelijk gewicht, gewikkeld, respectievelijk in wol en in katoen. Na enige ogenblikken blijkt, dat het stuk ijs, dat in wol gewikkeld was, zwaarder is dan het stuk ijs, dat in katoen was gewikkeld; de conclusies zijn op die manier heel gemakkelijk uit de experimenten af te leiden.

pag. 36. Half Februari komen de delfstoffen aan de orde: krijtrotsen; het zand, met de beschrijving van een uitstapje naar een zandgroeve; een hele lijst van delfstoffen met vele aardige tekeningen en plaatjes.

pag. 39. 25 Febr., een excursie naar een kuiperij, waar een geheel geïllustreerde leerbereiding bij aansluit.

De delfstoffen zijn in de eerste helft van Maart nog steeds in behandeling: leiste en steenkool; waarna we plotseling schijnen overgeplaatst in de Natuurkundeles van het 5e leerjaar onzer Hollandse scholen, als we de uitzetting behandeld vinden, en de thermometer in allerlei soorten een goede beurt krijgt.

pag. 44. Na de Paasvacantie, reeds diep in April ontmoeten we een onderzoek naar de materialen, die gebruikt zijn bij de bouw der school.

pag. 46. Mei en Juni zijn gewijd aan de planten; we zien beschreven en getekend, hoe de planten zich beschermen tegen de koude: tulpenbollen, bloemknoppen: we treffen een fraaie collectie gedroogde bladeren aan, we zien vele tekeningen van planten met hun benamingen; de doorsnee van een boom verduidelijkt de beschermende functie van de bast; we vinden beschreven en getekend het doel van schut- en steunbladeren en ranken; ook zien en lezen we de strijd van de plant tegen de droogte; ten slotte komt een heel voornaam chapitre: de hulp van de plant aan de mens in zijn strijd; de bewerking van linnen, katoen, gummi, speciaal voor de kleding, waartegenover de hulp van de mens aan de planten staat: de ontwikkeling der cultuurgewassen.

Dit alles in het derde leerjaar!

Naast het *cahier d'observation* heeft iedere leerling zijn *cahier d'association*. In het cahier d'observation is een van de vier menselijke behoeften: *de voeding, de arbeid, de beschutting, de verdediging* behandeld in betrekking tot het „hier” en het „nu”; in het cahier d'association wordt hetzelfde behandeld naar aanleiding van de vragen:

Hoe gebeurt het elders?

Hoe gebeurde het vroeger?

Zoals gezegd, was tijdens mijn bezoek als centre d'intérêt „la lutte contre les intempéries” aan de orde.

Ik beschreef een cahier d'observation uit het 3e leerjaar.

Hier zou naast gesteld moeten worden een beschrijving van een overeenkomstig cahier d'association. Daar het me echter niet mogelijk was, een dergelijk cahier zelfs maar één dag ter inzage te krijgen, kan ik het corresponderende cahier niet bespreken.

Evenwel mocht het me, dank zij de welwillendheid van één der onderwijzeressen, Mej. L. v. d. Berghe, gelukken een Cahier d'Association uit het 5e leerjaar met als onderwerp „Le Travail” voor onbepaalde tijd te lenen.

't Is een grote bijzonderheid over een dergelijk cahier te kunnen beschikken, want het gebeurt hoogst zelden dat de leraressen zo'n schrift bezitten, daar de leerlingen er niet graag afstand van doen.

Cahier d'Association.

Le Travail.

Cursus 1926—27.

Op 18 September 1926 begint het Cahier d'association met het centre d'intérêt: Le Travail (Edmond Hanrotin) op

pag. 1. met: Plattegrond der school, waar ik werk.

pag. 2 en 3. 26 Sept.: Oostelijk en Westelijk halfroond met opschrift:

De arbeid van den mens in de verschillende zones en als onderschrift een typering van de mens en zijn werk in koude, gematigde en warme zone.

- pag. 4. Hierbij sluit aan een beschrijving van de arbeid in de Congo met als documentatie vier plaatjes.
Deze onderwerpen zijn in een les behandeld; de uitwerking is individueel, deels in school, deels als huiswerk: een opstel aan de hand van aantekeningen.
- pag. 5, 6. 2 October. De arbeid bij de oude Belgen. Een prachtstukje: Expression; eerst de tekening van een kaartje met de namen der oude volksstammen bij 't begin onzer historie met de beschrijving er naast. Daarna een beschrijving van de arbeid om zich te voeden: a. door de visvangst; b. door veeteelt; c. door akkerbouw, versierd met acht alleraardigste tekeningen van de vissersboot, een zeil, het uitwerpen van het net, het herstellen der boten, paard, rund, schaa, ganzen en een ploeg met ossen.
- pag. 7—10. 9 October: „Notre visite au Pourquoi pas?” Nansen's schip met portretten en schetsen.
- pag. 11—15. 12 October, nogmaals een rijk geïllustreerde beschrijving van de arbeid bij de oude Belgen; tot in details zijn werktuigen, wapens, hutten met interieur, kleding en transport getekend en beschreven.
- pag. 16. 21 October: Plattegrond van een gemaakte excursie naar het Cinquantenaire.
- pag. 17. Een bladzijde vol tekeningen, die een overzicht geven van de arbeid der oude Belgen.
- pag. 18—23. 6 November: Le transport par la force de l'homme in België, Holland (kaasdragers te Alkmaar; melkmeisje met een juk met emmers), Frankrijk, Italië, China, Turkije, Egypte, Japan.
- pag. 24. Wereldkaart, waarop het vorige onderwerp in kleine tekeningen staat afgebeeld.
- pag. 25—28. 8 November: De arbeid in het land van prinses Astrid: beschrijving met portretten, kaart van Scandinavië, Zweedse vlag en tekeningen.
- pag. 29—31. 20 November: Beschrijving excursie.
- pag. 32—39. 26 November: De Congo en (de arbeid der) Afrikaanse dieren.
- pag. 40—41. 30 November: De arbeid bij de bevers. Een prachtige beschrijving en zo volmaakt geïllustreerd, dat men uit de tekeningen alleen reeds een juist beeld krijgt van een beverkolonie; de bekende dam; de bouw van de woning, dienst der poten, staart enz. Dit heeft een leerling heelemaal zelfstandig gemaakt en als causerie in de klas behandeld.
- pag. 42. Wereldkaart, waarop aangegeven de plaatsen, waar men bevers en termieten vindt.
- pag. 43—45. 10 Dec. Bij de termieten: Causerie d'Elisabeth.
- pag. 46—49. 4 Januari: trek en lastdieren in België.
- pag. 50—66. 18 Januari; 25 Januari, 1 Februari, 8 Februari: De arbeid der dieren: dromedaris en kameel, lama, alpaca, olifant, rendier, alles op de wijze als de arbeid bij de bevers.
Nu komen de delfstoffen aan de beurt.

- pag. 67—70. 19 Febr. Romeinse wegen in België.
 pag. 71—72. 26 Febr., De gesteenten in België.
 pag. 73—76. 5 Maart. De rijkdom der mijnen in de Congo.
 pag. 77—82. 14 Maart. De arbeid van het water: wolken, wind, regen ontstaan van rivieren, fonteinen, watervallen, stroomdraad, oeverbescherming, bruggen, stroomversnellingen, stuwen, etc. alles met duidelijke tekeningen versierd.
 pag. 83—88. 19 Maart. Ontstaan der grotten.
 pag. 89—92. 26 Maart. Het werk van de wind: ontstaan van duinen, verplaatsing, begroeiing, landduinen.
 pag. 93—96. 30 April. De groote rivieren in Amerika.

(Slot volgt).

KLEINE MEDEDEELINGEN.

AMERICANA. II.

Uit: The Journal of the National Education Association. XXV, 1936.

PH. W. L. COX. Community Living as Education. Schr. stelt op den voorgrond, dat het maatschappelijk leven veel en veel krachtiger opvoedt dan ook de beste — of slechtste! — school. Hij behandelt dan eerst *America* in eenige korte, forsche trekken: sedert 1915 heeft de school trots al haar pogingen om burgerlijk fatsoen, intellectueele weetgierigheid en coöperatieve „efficiency” te bevorderen, 't deerlijk afgelegd tegen de nieuwbakken bourgeoisie en haar *nouveaux riches* met hun clubs, auto's, politieke corruptie, bioscopen en onwetendheid. Want de levensstandaard der volwassenen, de opinies van familie en bureu, van athleten, filmstars en politicians, ziedaar de groote school! De jonge menschen, die zoo'n groot percentage vormen van 't onderwijzend personeel, mogen zijn aangesteld om algebra in VI te doceeren, in werkelijkheid onderwijzen zij „lipstick, posture, bridge and the *Red Book*”. In tijden van oorlog of oorlogsgevaar wordt de vredeprediking der school overstemd. Anderzijds dwong de activiteit van de beide Roosevelts zelfs gerundsguiding of fox-hitting onderwijzers om stil te staan en te luisteren. Vandaar de paedagogische activiteit van 1900—1915, de verdomming der opvoeding 1915—1930 en de toenemende vitaliteit der americanaansche paedagogiek in de volgende decade. Dan volgt:

Gemeenschapsopvoeding in Italië: Vóór Mussolini vormde 't land geen cultureele éénheid, trots de suprematie der R. K. Kerk. Het Fascisme zag de noodzakelijkheid in, de medewerking van de menigte te winnen door haar zijn bedoelingen duidelijk te maken. Vandaar 't opwarmen van 't oude ideaal: Rome, beheerscheres der Middellandsche Zee, geroepen om leiding te geven aan de regeeringen en de volken der geheele wereld. Mussolini vereenigt de goddelijke zending van den Paus met het prestige der romeinsche imperatoren. Uniformen, parades, tentoonstellingen, wedstrijden, allerlei feestelijkheden en organisaties overtroeven de Kerk. Maar iedereen, en vooral iederen jongen en meisje, wordt de gelegenheid geboden mede te werken aan het nieuwe Italië met den Duce, „die altijd gelijk

heeft". En het slaagde. Ook de scholen, en zij vooral, werden genationaliseerd. De lagere school steunt 't werk der Balilla, waaraan zij dienstbaar is gemaakt. Ook de hogere en hoogeschoolen staan onder partijcontrole. Aan de universiteiten moeten geschiedenis, wijsbegeerte en godsdienstleer worden onderwezen in den geest van 't Fascisme en van de R. K. Kerk. Maar zij dienen alleen tot selectie van de intellectueele en technische leiders; de opvoeding laten zij over aan 't gemeenschapsleven.

In de Sowjet-Unie. Hoezeer ook van gansch anderen geest bezielde — men denke slechts aan hun houding tegenover de kerk en den godsdienst — de Bolsjewieken gebruiken vrijwel dezelfde methodes en middelen tot aankweeking van den gemeenschapsgeest. Alleen worden mannen en vrouwen, jongens en meisjes niet, als in Italië, van elkaar gescheiden en staan minder rechtstreeks onder partijverband. Tallooze maatschappelijke instellingen, en niet in de laatste plaats het roode leger, kweeken en voeden den gewenschten geest. De scholen zijn veel meer rechtstreeksche opvoedingsinrichtingen dan in Italië, want zij worden veel meer in het werkelijke gemeenschapsleven betrokken.

In Skandinavië. Hier heeft 't denkbeeld, dat 't gemeenschapsleven de ware opvoedende factor is, al sedert Grundtvig wortel geschoten, en 't „onderwijs" aan de volkshoogeschoolen is geheel daarop gericht. Opvoeding en leven zijn identische begrippen. In Denemarken wordt het boerenbedrijf als opvoeding beschouwd. In denzelfden geest werken de vakverenigingen en de kerk. In Zweden, welks bevolking nog niet die van Londen evenaart, zijn één-en-een kwart millioen jeugdige en oudere personen ingedeeld bij 't een of ander opvoedingsinstituut onder leiding van den Arbeidersopvoedingsbond, die gesteund wordt door de vakverenigingen, de politieke partijen, de werkgevers en de Regeering. Maar 't geheele leven der volwassenen is educatief-stimuleerend. Ten slotte:

What of America? Hier begon men sinds ong. 1929 te begrijpen, dat de heerschende onkunde, domheid en wreedheid geen noodzakelijke euvelen zijn; dat, als de vroegere welstand mocht terugkeeren, de onderwijzers wat beters te doen zullen hebben dan weer te ijveren voor fraaie schoolgebouwen, onregelmatige werkwoorden en atletische orgiën; dat de school moet ophouden zich medeplichtig te maken aan 't in stand houden en bevorderen van allerlei futiliteiten en degradeerend tijdverdrijf en dus steun moet zoeken en de versterking najagen van een élite van intellect, welgemanierdheid en cultureele belangstelling.

Uit: Harper's Monthly.

H. S. SEIDEL vertelt in 't Maartnummer van zijn ervaringen als leeraar aan een college. Daaruit wordt overgenomen: „Mijn zekerste ervaring is, dat 't veel meer er op aankomt hoe wij onderwijzen dan wat wij onderwijzen, dat idealen meer waard zijn dan kennis, dat behalve lezen, schrijven en rekenen geen enkele kennis onontbeerlijk is, behalve ethiek en religie." Hij heeft vijf typen van onderwijzers leeren kennen, die hij noemt: het heetgebakerde, het onverschillige, het idealistische, het zakelijke en het enthousiaste type en rekent zich zelf tot het idealistische of filosofische: „a bull-headed generation", want zij loopen voortdurend met 't hoofd tegen den muur. En toch zijn zij de eenige ware realisten, want zij alleen voelen, dat schoolopvoeding essentieel is een worstelstrijd met den natuurlijken onwil, de onver-

beterlijke kortzichtigheid en den hardnekkigen weerstand van 't mensche-
dier tegen alles wat hem hooger op wil voeren, de worsteling tusschen
twee opvattingen van „beschaving”, twee levensbeschouwingen, twee
geestesgesteldheden.

De Mei-afl levering van 1936 bevat onder den zonderlingen titel „The
little Red Rider” een verbijsterende mededeeling. Dien zonderlingen
titel verklaart de radio-omroep van 20 Maart j.l. aldus: „De „little red
rider” is klein, omdat 't een zin is van slechts enkele regels, hij is rood,
omdat hij iets te maken heeft met 't communisme, en hij is een „rider”,
omdat hij zoo kalm door het Congres heen reed, dat slechts 25 Congres-
leden bemerkten, dat zij hem in 't zadel getild hebben; en nu is 't een
wetsbepaling.”

Wat wil dit zeggen? Hier is sprake van een bij het Congres ingediend
en daar aangenomen „approbation bill”, d. w. z. een wet tot bekrachtiging
van een door een der Staten aangenomen provinciale wet, in casu van
het District Columbia van den staat N.-York. Deze wet besloeg 37 blad-
zijden druks. Geen wonder dus, dat aan de aandacht der hoogmogende
heeren ontsnapte, dat ergens in een onderparagraaf van een onder-
paragraaf van een paragraaf deze venijnige bepaling verscholen lag:
„In het vervolg zullen geen staatsgelden meer beschikbaar gesteld
worden voor de jaarwedde van iemand, die communisme onderwijst of
bepleit”. Deze bepaling trad in werking 14 Juni 1935. In November
bepaalde de U. S. Comptroller General, dat alle in het district Columbia
bij het onderwijs werkzame personen, klerken en concierges, zowel
als onderwijzers en inspecteurs, *maandelijks een verklaring hadden in
te leveren, dat zij noch in noch buiten de school communisme hadden
geleerd of bepleit, alvorens uitbetaling van salaris te verkrijgen.* Gevolg:
iedere mededeeling omtrent Rusland, zijn aardrijkskunde, zijn staats-
instellingen, kunst, muziek, litteratuur enz. werd taboe. Vragen de
kinderen ernaar, dan krijgen zij ontwijkende antwoorden.

Natuurlijk deed deze draconische maatregel in 't „vrije” America een
storm van verontwaardiging opgaan, niet alleen in Columbia, maar in
het geheele land. Tal van protestvergaderingen werden gehouden, tallooze
protesten per radio de wereld ingezonden. Het artikel geeft een uittreksel uit
de radio-protesten van sommige vooraanstaande personen. De een zeide:
„ik verlang van de onderwijzers evenmin, dat zij in de school communisme
prediken als kapitalisme of New Deal of zelfs republicanisme. Hun taak
is niet de kinderen te leeren, wat, maar hoe zij moeten denken. Maar
hen te willen beletten over Rusland te spreken is even absurd als on-
amerikaansch. *De Red Rider* is een oekase, beter op zijn plaats in Rusland
dan bij ons. Het is een stap in de richting van de dictatuur. En 't speelt
den heeren communisten zeer gewenscht propagandamateriaal in handen.”
En een ander: „Zulk muilbanden van de onderwijzers berooft ons
onderwijs van de menschen, die wij 't meest noodig hebben, mannen
en vrouwen, die begrijpen, dat de vrijheid altijd gevaarlijk is, maar dat
zij per slot van rekening ons de grootste veiligheid waarborgt.” En de
redactie voegt er bij: „Mocht ooit deze vrijheid verloren gaan, dan
zou de democratie in Amerika van een levend feit een historische
herinnering worden.”

Inmiddels heeft het Congreslid F. J. Simon van N.-York een wets-
voorstel ingediend om den kleinen rooden rijder te casseeren. Zoolang

dit voorstel nog niet is aangenomen, wordt de campagne met allen ijver voortgezet.

Begrijpelijk. Maar onbegrijpelijk, dat een dergelijke wetsbepaling in America kon worden uitgedacht, opgesteld en aangenomen, en dat de brute macht van het geld zou worden te hulp geroepen om haar met de uiterste gestrengheid te handhaven. G.

TIJDSCHRIFTEN.

Intern. Ztsch. für Erziehung. V 6 (1936).

E. SHARWOOD SMITH, bespreking van Th. Wilhelm en G. Graefe, *German Education Today*. Berlin 1936, een mooi stuk. Schr. kent het deutsche onderwijs van vóór den oorlog uit eigen ondervinding: hij vond 't prachtig van grondigheid, maar teveel den nadruk leggend op kennisvermeerdering, te weinig op karaktervorming. In dit laatste opzicht was de engelsche beter, maar zij overdreef in de richting van de sport. Een synthese, die beide uitersten vermijdt, schijnt dus 't ideaal en de schr. heeft uit de besproken brochure den indruk gekregen, dat 't nieuwe Deutschland daarheen goed op weg is. Onverdeeld is zijn bewondering voor de nieuwe regeling der opleiding van onderwijzers en leeraren. In het deutsche schoolstelsel ziet hij veel navolgenswaardigs, behoudens dat de overgang van de Grundschole ook naar het M. en G.O. reeds op 10-j. leeftijd geschiedt. (Men weet, dat dit zeer oud is, en dat alle pogingen, sinds 50, 60 j. in Deutschland aangewend om daarin verandering te brengen, schipbreuk hebben geleden). Maar, zegt hij, organisatie is ten slotte secundair; want bij iedere organisatie is toepassing mogelijk van 't primaire beginsel waar alles op aankomt en dat hij aldus formuleert: dat steeds in 't oog moet worden gehouden, dat opvoeden nooit iets anders kan en mag zijn dan *bevoordering van groei*, en dat alle groei zich alleen ontwikkelt *van binnen uit* door *assimilatie* van 't organisme, geestelijk zoowel als lichamelijk. Uit dit oogpunt beschouwd acht hij het nieuwe, door het deutsche Rijk in 't leven geroepen instituut van 't verplichte dienstjaar op 't land, dat hij overigens uitbundig prijst, toch niet zonder bedenking, en fijntjes zegt hij: „Het denkbeeld is bewonderenswaardig en als ik er toch kritiek op heb, dan komt 't zeker daarvandaan, dat ik een Engelschman ben en dus van nature een beetje afkeerig van elk dwangstelsel en alle uniformiseering. Natuurlijk kan dwang in geen enkel opvoedkundig stelsel geheel gemist worden, maar ik weet toch niet, of 't feit, dat 't Landdienstjaar verplicht is, niet zijn waarde vermindert. Let eens op dit voorschrift: „„De leiders moeten 't verstaan, zich door hun ondergeschikten onvoorwaardelijk te doen gehoorzamen en strikte tucht en orde te handhaven.”” Tucht en orde! Voortreffelijk! Maar is er geen gevaar, dat men automaten kweekt? Waar blijft de zelftucht? Ik veroordeel niet, ik twijfel slechts.” Wanneer dan ook in de brochure verkondigd wordt, dat de jeugd meer verlangt geleid dan onderwezen te worden, dan vindt hij dat prachtig, onder dit voorbehoud, dat ze niet geleid wordt zooals een herder zijn schapen leidt. En wanneer de instructies aan de evengenoomde leiders bij alle strengheid toch ook voorschrijven:

„gevoel voor rechtvaardigheid en een vaderlijke gezindheid”, dan vreest hij, dat deze „vaderlijke” leiding, wanneer zij *ab extra* komt, eerder marionetten zal kweken dan redelijke wezens. En ten slotte vermant hij zich tot deze scherpe veroordeeling: „Wat de brochure beschrijft, is een bewonderenswaardig systeem van onderwijsorganisatie, kenmerkend voor de duitsche „grondigheid”. Maar 't is: „machinery, admirable machinery, but still machinery.” En na een allerhoeffelijkst ingekleede waarschuwing tegen exclusief nationalisme eindigt hij aldus: „Ten slotte beteekent opvoeding voor elk van ons gestadige verruiming van onzen horizon. Uit den engen cirkel van ons Ik treden wij in den ruimeren cirkel van onze onmiddellijke omgeving en deze verwijdt zich gaandeweg weer tot den cirkel van ons nationaal bestaan. Maar hij moet zich nog verder uitbreiden, ver buiten de grenzen van onzen eigen staat. Anders blijven wij altijd gevangen, hoe uitgestrekt onze kerker ook moge zijn.”

G.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Dr. J. Waterink, *Inleiding tot de theoretische Paedagogiek. II. De Geschiedenis der Paedagogiek.* Derde stuk. G. J. A. Ruys, Zutphen, 1936, p. 447—655.

Deze aflevering van Waterink's boek is van bijzonder belang, omdat zij naast de bespreking van het Humanisme, dat reeds in het tweede stuk werd ingeleid (P. St. XVI, p. 156) 'de bespreking der Reformatorische paedagogiek bevat. De kloof tussen beide wordt aanstonds scherp en kloek aldus beschreven: „Bij het humanisme ging het om den mensch, en stond de individu als aesthetisch 'wezen in het centrum van de belangstelling; bij de reformatie ging het om den dienst Gods. Daar stond in het middelpunt van de aandacht de mensch als religieus wezen of, zooals bij Calvijn, de mensch in zijn verbond met God.” Toch heeft deze formulering bij mij de vraag doen rijzen of Luther de qualificatie van zijn opvoedingsstreven, als gericht op den mens als religieus wezen, zou hebben aanvaard?

De Calvinistische paedagogiek wordt gekenmerkt als personalistisch en voluntaristisch; als een van haar belangrijke gedachten wordt genoemd de verhouding van individu en gemeenschap en haar oog hebben voor het grote probleem der ordening. Het verheugt mij hier met den hoogleraar der Vrije Universiteit eenstemmig te denken. Ook onderschrijf ik wat hij bij bespreking der verhouding van overheid en school omtrent het te kort schieten der Lutherse overheidsbeschouwing zegt. Omtrent Melancthon denkt de schr. minder hoog dan de gangbare opvatting, die hem den vader van het moderne gymnasium acht. Waterink meent dat die eer veeleer toekomt aan de Broederschap des Gemeenen Levens. Ook het beeld van Sturm, den Straatsburger rector, dat wij hier getekend vinden, wijkt vrij ver van het gangbare af. Ik ben te weinig in de bronnen thuis, om hier een eigen mening mee te vergelijken.

Het laatste hoofdstuk van dit stuk is gewijd aan het schoolwezen in Nederland in de 16e en 17e eeuw. Maar een noot op de laatste bladzijde waarschuwt ons, dat slechts ruimtenood daar dit stuk doet

afbreken. Eerst de volgende aflevering zal dus het volledige oordeel van den schr. over de idealen der Calvinistische schoolgedachte en haar tekortkomingen in de praktijk ten einde brengen. Ph. K.

Dr. F. Roels, *Handboek der Psychologie*.
III. *Psychologie der Rijpende Jeugd*.
Utrecht, 1936. 310 p. f 5,25.

Van het boek van Roels (P. St. XVI, p. 62) is thans de puberteitspsychologie verschenen. De — trouwens uiterst korte — voorrede vermeldt wel het feit, maar geeft niet de motieven aan, waarom eerst daarna de kleuter en het schoolkind zullen worden behandeld. Mij lijkt het geen voordeel, omdat daardoor het eigenlijk structureel genetische verband is losgelaten. Uitvoerig wordt over de methode gesproken, in 't bijzonder het gebruik van dagboeken wordt in zijn voor- en nadelen geanalyseerd, waarbij de schr. tot de conclusie komt, dat zij minder als langs introspectieve weg verworven kennis, dan als voor sommigen karakteristieke gedragsvorm moeten worden gewaardeerd.

Toont de schr. hier, gelijk op menige vroegere plaats van zijn boek, dat hij een open oog heeft voor het waarheidsmoment ook in behavioristische gedachten, dat hij in de eerste plaats aan de geestelijke ontwikkeling denkt, moet men op grond van zijn geheele wereldbeschouwing verwachten. Het behoeft ons dan ook niet te verwonderen, dat hij — evenals ik zelf heb gedaan — Chr. Bühler's qualificatie van de puberteit als *Ergänzungsbedürftigkeit* bij alle waardering toch als te eenzijdig biologisch afwijst. Daartegenover — trouwens ook tegenover Spranger's opvattingen — stelt de schr. een beschouwing die belangrijke uitingen van de puberteit wil verklaren als sensorimotorische experimenten. De uiteenzetting is voor mij — misschien door de zeer beknopte uiteenzetting van slechts 2 pagina's — niet overtuigend geworden. Daarentegen schijnt mij de amendering, die de schr. geeft op Spranger's bekende beschouwing over Erotiek en Sexualiteit inderdaad een verbetering.

Maar het is natuurlijk niet mogelijk, in deze recensie het lijvige boek op de voet te volgen. Als deel van het belangrijke werk van Roels en als eerste uitvoerig Nederlandse boek over puberteit en adolescentie zij het den lezer hartelijk aanbevolen. Ph. K.

Dr. J. G. M. Moorman, *De Moedertaal*.
Dekker en Van de Vegt, Nijmegen 1936.
224 p. f 2,75.

Dit werk kondigt zich aan, in zijn ondertitel, als Een didactiek voor het Middelbaar [en Lager] onderwijs. Maar het voegt daar in zijn Woord Vooraf een zeer ingrijpende restrictie aan toe: Niet hoe het taalonderwijs moet worden staat er in, alleen hoe het gegeven is. En dat Woord Vooraf voegt er aan toe, dat dat een vingerwijzing moet zijn voor eventuele critiek. Helaas ontgaat mij de zin van deze vingerwijzing. Natuurlijk twijfel ik er niet aan, dat het zo is gedaan en nog zo wordt gedaan. Des te sterker is mijn twijfel, of het zo goed is.

Den moed, dien twijfel onomwonden uit te spreken, put ik uit den

laatsten zin van het Woord Vooraf. „Critiek, maar dan, evenals dit boek, ontstaan uit zorg en belangstelling voor het Moedertaalonderwijs, is welkom.” Immers dan moet mijn critiek den schr. welkom zijn, die uit niets anders voortkomt, dan uit den wens, ons moedertaalonderwijs te maken tot wat het behoorde te zijn, het centrale vak van ons gehele lager en van een zeer belangrijk deel van ons middelbaar onderwijs. Maar voor dat streven zal dit boek weer een groot struikelblok zijn; het is koren op den molen van de velen die beweren, dat taalonderwijs op zijn best kan geven wat literair-aesthetische vorming.

De diepere oorzaak daarvan ligt in het feit, dat de schr. nog geheel vastzit in de taalbeschouwing van een halve eeuw geleden. Van de taalpsychologie en taalfilosofie, die zich sedert heeft ontwikkeld, heeft hij zich klaarblijkelijk weinig aangetrokken. Het belangrijkste boek op dit gebied is klaarblijkelijk voor hem nog steeds Van Ginneken's Roman van een kleuter, des te merkwaardiger, omdat hij zelf er een zeer weinig barmhartige kritiek op geeft in een heel hoofdstuk van zijn boek.

Van beschouwingen als die der totaliteitspsychologie over de globale leesmethode maakt hij zich daarentegen af met deze paar regels: „Of de globale leesmethode het lezen verbeteren zal? Ik weet het niet. De samenstellers schijnen het te hopen.” Meent de schr. werkelijk dat men aldus een didactiek voor het moedertaalonderwijs kan schrijven „ook voor het Lager Onderwijs bestemd.”

Dat „lezen” voor den schr. vóórlezen betekent, spreekt na het voorgaande welhaast vanzelf. Evenzeer, dat hij bij een opstel niet denkt aan het soort van schriftelijk taalgebruik, dat voor de overgrote meerderheid der leerlingen van ons L. O. maar vooral van ons M. O. bij uitstek belangrijk zal zijn. In het hoofdstuk over het Spellen wordt niet alleen niet rekening gehouden met argumenten en onderzoekingen als die van Van der Velde, we lezen er bovendien deze enormiteit, eilacie in den jare 1936: „de leerlingen moeten er diep van door-drongen zijn, dat we één officieel voorgeschreven spelling hebben.” Hier wordt klaarblijkelijk de wenk van het Woord Vooraf door den schr. zelf over het hoofd gezien. Hij spreekt nu niet over hoe het is, maar over hoe het moest zijn. Of is het werkelijk aan hem voorbij-gegaan, dat de officieele spelling onzer Regering een andere is dan de examenspelling? Wie, als de schrijver dezer regels, bij elk stukje dat hij schrijft, zich moet afvragen in welke qualiteit hij het doet en dan met droefenis ontdekt, dat zijn pogen naar correctheid in het schriftelijk woordbeeld, waarop hij vroeger prat ging, in twee jaar tijds door die tweeslachtigheid vrijwel vernietigd is, weet helaas wel beter.

Het is duidelijk, dat ook van deze ontsporing de identificatie van taal en klank de diepste oorzaak is. Slechts één uitnemend resultaat heeft deze eenzijdigheid in deze „didactiek” opgeleverd: het hoofdstuk over het Leren spreken, waarvan de schr. zelf zegt (p. 156) dat het het deel is dat hem het meest interesseert. Hier worden waarlijk goede opmerkingen gemaakt, hier worden wegen gewezen ook aan hem, die niet alleen wil weten hoe het is, maar die graag zou willen nagaan hoe het zijn moet.

Zodat ten slotte toch voor een vernieuwd moedertaalonderwijs ook deze didactiek niet geheel onvruchtbaar blijft.

Ph. K.

P. J. F. van den Heuvel, *Taalucht*. Uitg.:
van Putten en Oortmeyer — Alkmaar. z. j.

Deze als „taalmethode” aangekondigde serie is van alles, behalve een taalmethode. Gelukkig hebben de uitgevers het jaartal vergeten, zoodat ons nageslacht niet gemakkelijk kan te weten komen, dat het jaar 1936 deze dwaalster aan den methodischen hemel voor het eerst aanschouwde. Het is onmogelijk in een kort bestek zelfs maar een beknopt overzicht te geven van wat hier te genieten valt. In de toelichting lezen we: „Reeds de eerste dag krijgen de leerlingen het taalboekje in handen. Ofschoon ze nog niet kunnen lezen, zien ze toch de zinnen voor zich, met de rood gedrukte hoofdletters en de punten achter de zinnen.” Nadat de kinderen 20 weken op school zijn geweest leeren ze de voegwoorden, benevens onderwerp en persoonsonderscheiding. In het vierde deeltje leeren de kinderen de onvoltooide en voltooide tijden der aanvoegende wijs van loopen: *dat ik lope, dat je gelopen hebbe, dat hij liepe, dat ik gelopen hadde*. Ik moet eerlijk bekennen, dat ik bij het lezen van deze wartaal van de eene verbazing in de andere viel en me kostelijk geamuseerd heb.

Natuurlijk is deze uitgave een mystificatie. Als zoodanig is ze echter niet geslaagd: de schr. heeft het er te dik opgelegd. Het is voor de uitgevers te hopen, dat de uitgave der acht boekjes door den schr. gefinancierd wordt. Mocht dit niet zoo zijn, dan rijst de vraag: Waarom hebben zij geen deskundig adviseur geraadpleegd? De tijden zijn er waarachtig niet naar dergelijke kostbare grappen te „plegen”.

Voor liefhebbers van methodische curiosa sterk aanbevolen.

P. A. D.

Drs. P. Dijkema, *Encyclopedie voor ziel-
en opvoedkunde*. N. V. Uitg. Mij. C. A. J.
van Dishoeck — Bussum. 1936. 288 blz.

Wie meent, dat dit boekje van een kleine driehonderd bladzijden een encyclopedie is, komt bedrogen uit. Want het eigenlijke „woordenboek” beslaat 66 pagina's, dan volgt een „vademeccum”, volgens den schr. „een twintigtal korte, zakelijk bedoelde opstellen over de belangrijkste paedagogische en zielkundige onderwerpen, die de interesse van vele ouders hebben en voor den onderwijzer wat examenstof bevatten.”

Het is jammer, dat de auteur den tel is kwijt geraakt: er zijn n.l. vijf en twintig hoofdstukjes in het vademeccum. En ze zijn met elkaar een allerzonderlingst ratjetoe: aangeboren geestelijke aanleg (2 blz.), aanschouwing (2 blz.), belangstelling (5 blz.), cijfers betreffende de lichamelijke ontwikkeling van het kind (2 blz.), exameneischen (de verschillende officiële programma's van diverse toelatings- en eindexamens) (17 blz.) enz. enz., een groot stuk over de „methodiek voor(!) leer- vakken der lagere school” (42 blz.), lager onderwijswetten (17 blz.), enfin een onsamenhangende massa „weetjes”, veel te ver buiten het belangstellingsterrein van den ontwikkelden leek en totaal ongeschikt voor den „studeerenden onderwijzer”.

Het is niet aangenaam een ongunstig oordeel te moeten uitspreken over een arbeid, die blijkbaar met grooten ijver is verricht. Maar vlijt is nog niet alles, zelfs niet bij het samenstellen van een „encyclopedie”.

Eenig inzicht en wat kennis zijn onontbeerlijk. En in sommige onderdeelen, de methodiek der leervakken b.v. treedt een ondeskundigheid naar voren, die pijnlijk aandoet. Het aaneelkaarrijgen van de prospecti lijdt tot onleesbare napraterij.

Hoe is het mogelijk, dat een bekende uitgever het manuscript niet eerst door een deskundige heeft laten nazien? Er is op psychologisch-paedagogisch gebied al meer dan genoeg dilettantenwerk.

P. A. D.

Dr. J. C. van der Does, *Het ongeloof en de school*. N.V. Boekhandel W. ten Have — Amsterdam.

Dit boekje is no. 7 van de serie „Psychologie van het ongeloof”. die reeds zoveel van zich heeft doen spreken. Indien ooit een uitgave tegemoet kwam aan de geestelijke behoeften van de tijd, dan zeker wel deze. Zij hoort ongetwijfeld tot de meest geciteerde.

De schrijver is een onderwijzman, die zowel het lager als het middelbaar onderwijs blijkt te kennen. Hoewel man van orthodoxe beginselen, is nergens sprake van hinderlijke partijdigheid. Men mag dan ook hopen, dat „links”, al ziet het sommige punten wat anders dit rustige betoog op zich zal laten inwerken, wat het ongetwijfeld ten volle verdient.

Dr. v. d. Does heeft blijkbaar stimulerende ervaringen als gevangenisbezoeker. Hij beschrijft ons in zijn inleiding twee godsdienstig opgevoede, maar gedérailleerde jongemannen, die als typen mogen gelden. De eerste noemt hij het extraverse gevoelstypen. Hij verdraagt bij zijn medemensen niet het conflict tussen uiterlijk en innerlijk zijn en zijn kerkelijke vader kon om die reden zijn voorbeeld niet worden. De tweede jongeman is het introverse denktypen, religieus weinig aandoenlijk. Hij leeft in hoofdzaak op logische zekerheden en voelt zich in zijn godsdienstige opvoeding in dat opzicht te kort gedaan. In deze twee typen zijn inderdaad de godsdienstige weerstanden ook blijkens mijn ervaring heel sterk. Zij zijn a. h. w. de aanvoerders van het massale verzet tegenover de godsdienst, te fanatieker naarmate hun „emancipatie” hun meer strijd heeft gekost.

Onder de vrouwen vooral komt m. i. hier nog een grote categorie bij.

Dat zijn degenen, die in haar jeugd onder de druk van te pessimistische geloofsvoorspellingen bijna onder een angstpsychose hebben geleefd en hun leven lang tegen de toen ondergane „mishandeling” in protest blijven.

De schrijver ziet in de secularisering van het openbaar onderwijs in verband met zijn onderwerp de eerste oorzaak van groeiend ongeloof. „Voor mij is de wegglijding van het Bijbels onderwijs van de openbare scholen de eerste overwinning van het ongeloof”. Het extraverse gevoelstypen kan de tegenstelling tussen school en huis niet verwerken. De meester is een ander mens dan de ouders. Het introverse denktypen kiest partij voor den meester tegen de ouders. De tweede overwinning bedient zich van de onderwijsleuze „niet leren zonder te begrijpen”. Het maakt het introverse denktypen tot „verzekerde”, voor wie alles helder en duidelijk lijkt en het extraverse gevoelstypen wordt op allerlei dwaalwegen gelokt, die meer schijnen te beloven. De derde overwinning

behaalt het ongeloof, doordat de mening post vat, dat men eigenlijk tot het achttiende jaar moet wachten, voordat men aan godsdienst- onderwijs mag beginnen. Daardoor wordt het kind de weg opgedreven van het godsdienstig indifferentisme.

Tegen deze secularisering van de geesten treedt nu een reactie in. Eerst komt verzet tegen de nivellerende tendens van de „Gemengde School”, dan volgt een stelselmatige propaganda voor bijbels onderwijs, ten slotte ontwaakt het inzicht in de geest van Künkel, dat er een zieleheimwee is, dat om voedsel vraagt en een geweten, dat gevormd moet worden. „Zowel de sublimering van het beeld der witte moeder- imago als de ontwikkeling van het geweten eisen de hulp van het godsdienstig onderwijs.”

Hiermee zijn we dan in de practijk aangeland en bij „de weer- standen”, die moeten worden overwonnen. De schrijver bespreekt de problemen „Cultuurleven en godsdienstig onderwijs”, „Het gemis van homogeniteit in geestelijke structuur der leerlingen” (de meeste dispu- ten hebben plaats met jongens van ouders, die een vooraanstaande plaats in de kerk bekleden), „Vrees en angst” (Angstaanjaging is uit den boze!), „De Godsdienstleraar” (voor de middelbare school wil de schrijver komen tot godsdienstleraren, die een volle taak aan de school hebben en welke te vinden zijn onder de theologische doctorandi), „De Intentie” (De onderwijzer moet zelf een religieus mens zijn, omdat men in de eerste plaats opvoedt met wat men zelf is).

In een slothoofdstuk wordt dan over „De Opbouw” gehandeld. Eerst wordt dieper ingegaan op het bijbels onderwijs, daarna gehandeld over „Het Gebed” en eindelijk wijdt de schrijver enige bladzijden aan het vraagstuk van de dag: De bijbel op de openbare school, welks oplossing naar zijn mening van de openbare school geen godsdienstige school zal maken, maar welke beweging blijkbaar zijn sympathie heeft.

Er zou aanleiding zijn, om op een aantal punten met den schrijver in discussie te treden, maar daarvoor is een boekbeoordeling niet bedoeld. Laat ik dan ook liever zeggen, dat ik dit boekje in veler handen wens. Ik heb het met vrucht gelezen en ben den auteur dankbaar, dat hij voor ons het probleem op zijn wijze eenvoudig en klaar heeft gesteld.

G. VAN VEEN.

Dr. C. Tazelaar, *Beknopt Handboek van de Nederlandse Letterkunde, ten dienste van het Christelijk Onderwijs. Deel II, De be-
weging van tachtig en de nieuwste literatuur-
historie.* J. B. Wolters' Uitg. Mij. N. V. —
Groningen, Batavia. 1936.

De geschiedenis van 't Christelijk Gymnasiaal en Middelbaar Onder-
wijs in Nederland omvat nog slechts een periode van enige tientallen
jaren. Slechts een enkele school dateert uit de vorige eeuw; in 1910
bleef het aantal nog beneden de tien. Omstreeks 1920 verzezen in vele
plaatsen Chr. Burgerscholen, Lycea en Gymnasia en werd de toestand
zó, als wij die nu kennen.

Groot en vele waren de moeilijkheden tijdens de eerste jaren der
oprichting van zo vele scholen: Er was nijpend gebrek aan bevoegde

leraren voor alle vakken. Vele scholen moesten zich — onder dispensatie — behelpen met docenten, van wie verwacht mocht worden, dat ze binnen bepaalde tijd in 't bezit zouden komen van de wettelijke bevoegdheden. Van de krachten der jonge docenten, die ieder vrij uur voor eigen studie moesten uitbuiten, werd zo veel gevraagd dat er tijd noch energie overschoot voor 't samenstellen van leerboeken, speciaal voor 't Chr. Onderwijs geschreven. En toch moest aan die eis worden voldaan, zouden inderdaad de scholen beantwoorden aan 't gestelde doel. Langzamerhand kwam daarin verandering en thans is de toestand zo, dat er zo goed als geen vak meer is, waarbij principiële punten telkens de aandacht vragen, of er bestaat een leerboek voor, geschreven door een doctent, bij 't eigen onderwijs werkzaam.

Voor de Nederlandse letterkunde biedt nu Dr. Tazelaar, wiens naam in eigen kring een goede klank heeft, ons een Handboek, waarvan het 2e deel mij ter recensie werd toegezonden. Indien er één vak is op de H. B. S., waarbij principiële behandeling noodzakelijk is, dan is 't zeker de literatuur van de laatste vijftig jaar, waarin de kloof tussen Christendom en literaire kunst steeds breder en dieper is geworden.

Volkomen stem ik in met hetgeen de schrijver in zijn inleiding zegt: „Ik meende echter, dat een begin moest worden gemaakt met een samenvattend overzicht op principiële basis van onze rijke literatuur tot op de eigen tijd." Het standpunt, waarop Dr. Tazelaar zich bij zijn beschouwingen plaatst, deel ik volkomen. Het is — naar mijn oordeel — 't enig juiste, waarop wij ons in onze eigen scholen bij de letterkundebehandeling hebben te plaatsen. We moeten onze leerlingen op de hoogte stellen van de problemen, die de letterkunde beheersen, maar we moeten ze daarbij tevens wapenen met de volle krijgsmunitie die bescherming en afweer kan bieden tegen levensopvattingen die naar ons inzicht de juiste niet zijn. Immers daar komt 't bij de behandeling van de nieuwste literatuur — 't spijt me zeer, dat ik 't zeggen moet — in hoofdzaak op aan. Vele bladzijden van Dr. Tazelaar's boek spreken daarvan.

Een andere vraag is, of ik 't paedagogisch en methodisch geheel met Dr. Tazelaar eens ben. En daar is 't bij deze beoordeeling, die naar de wens der redactie „vanuit paedagogisch gezichtspunt" moet gegeven worden, vooral om te doen.

Bij 't vele goede, dat mijn waardering heeft, ontbreken hier de bezwaren niet, al geef ik daarbij direct toe, dat de kritiek gemakkelijk maar de kunst moeilijk is. Het hoofdbezwaar ligt m. i. in de opzet van 't werk, dat, als „Handboek" aangediend, te veel twee kanten uitgaat: Leiding en voorlichting voor de school maar tevens een verschaffen van inlichtingen en gegevens voor ieder, die iets (vooral van de allerjongste schrijvers en titels) weten wil. Bij de overstelpende massa's namen en jaartallen, die op menige bladzij voorkomen, doet daarnaast de mededeling in 't voorbericht, dat 't niet de bedoeling is „alles wat in de kleine letter gedrukt staat te doen memoreren," wel enigszins komisch aan. Dit streven naar de grootste volledigheid die toch onmogelijk is, maakt dat nu omissies worden gevonden, die anders niet van betekenis zouden zijn. Nu vraagt men zich af, waarom bij sommige onbelangrijke schrijverpseudoniemen nauwkeurig vermeld wordt, welke de eigen naam is, maar dan niet b.v. bij: Johan van Vorden, Ed. Coen-

raads, Hendeck Sönne, Marnix Gijsen? Waarom ons b.v. bij Ali Smeding zelfs de titels van „de Zondaar” en „de Naakte Waarheid” niet gespaard worden, terwijl daarnaast van Van Moerkerken's „Gedachte der Tijden” maar drie titels van de zes worden genoemd?

Waarom van Fabricius' „Komediënten” en De Man's „Wassende Water” wel een kort overzicht van de inhoud wordt gegeven, maar van „Armoede” en „Eline Vere” niet; wel van Gorter's „Mei” maar niet van Perk's „Mathilde”? Waarom met geen woord gerept wordt van 't wel niet speciaal literair bedoelde maar toch stilistisch hoogst belangrijke proza van Dr. A. Kuiper? Deze vragenlijst kan men naar believen uitbreiden, vooral wanneer men de bibliographie met aandacht raadpleegt. Waarom wel art. genoemd, die principieel kunnen voorlichten over tal van (soms onbelangrijke) romans, maar zo goed als niets over de mannen van de „Vrije Bladen”? Ook meen ik dat art. in weekperiodieken, die ver in de meerderheid zijn, erg moeilijk zullen te achterhalen zijn. Ik kom hiermee tot een tweede bezwaar: Er is m. i. te weinig evenwicht tussen de behandeling van proza en poëzie, vooral in de allernieuwste tijd. De poëzie heeft te weinig de aandacht. Zeker, 't is moeilijk lyriek, die hier de hoofdzaak vormt, min of meer zakelijk te behandelen. Maar een breder behandeling naar vorm en inhoud ware m. i. gewenst. De goede en principiele uiteenzetting over 't wezen en de betekenis van 't vitalisme (blz. 74) missen we over 't expressionisme, dat wel herhaaldelijk genoemd, maar nergens scherp omschreven wordt.

Gaarne had ik ook een andere wijze van principiele toetsing gehad. Na enkele algemene uitspraken komt die nu bij ieder schrijver afzonderlijk telkens opnieuw aan de orde. Dit heeft 't grote bezwaar, dat men herhaalde malen ongeveer dezelfde bewoordingen terugvindt. Dat wordt vermoeiend en voor de jeugd komt 't er dan te dik op te liggen, wat een groot gevaar is. In een uitvoerige beschouwing vóóraf had een grondig betoog gegeven kunnen worden, waarin tal van schrijvers werden samengevat. Bij de afzonderlijke figuren had dan met de tekening van de ontwikkeling in levensovertuiging kunnen worden volstaan, zo als dat nu reeds heel goed geschiedt b.v. bij Van Eeden, Gorter, Mevr. Roland—Holst.

Bij de behandeling van de Beweging van '80 zou 't aanbeveling verdienen de principiele beschouwing meer te geven in verband met de ontwikkeling van 't negentiende eeuws modernisme, waarbij dan figuren als Huet, Pierson, Vosmaer, als overgangsvormen dienst konden doen.

Collega Tazelaar houde mij ten goede, dat ik een ruim gebruik heb gemaakt van de uitnodiging van 't voorbericht: „En de hulp der collega's, die ik bij dezen vriendelijk vraag, zal de gewenste verbetering brengen.”

Voor de scholen zal een beknopte editie, waaruit vele tweederangsfiguren moeten verdwijnen en waarin de grote lijnen (vooral over de poëzie) scherper worden getrokken, gewenst zijn.

J. KARSEMEIJER.