



Paedagogische studiën 1937 : 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/1874/205175>

456
Y.004.35/83

PAEDAGOGISCHE STUDIËN

MAANDBLAD

VOOR ONDERWIJS EN OPVOEDING

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


ONDER REDACTIE VAN

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

ACHTTIENDE JAARGANG

BIBLIOTHEEK
RIJKSUNIVERSITEIT
UTRECHT

BIJ J. B. WOLTERS' UITGEVERS-MAATSCHAPPIJ N.V.
GRONINGEN — BATAVIA — 1937



INHOUD.

	Blz.
Dr. M. O. Albers, Denkbeelden over een practicum bij het onderwijs in de geschiedenis op Gymnasium en H. B. S.	73
Dr. H. H. Buzeman, De nieuwe wetwijziging van het Middelbaar Onderwijs en haar gevolgen, in het bijzonder voor de H. B. S. B	361
Prof. R. Casimir, 1877 — 29 September — 1937	265
P. A. Diels, Didactische mijmeringen	21
Dr. J. P. Duyverman, De courant in het staatsinrichtingonderwijs	343
P. L. van Eck Jr., De openbare lagere school en de bijbel in de 19e eeuw	306
K. v. d. Graaf, Adler	157
G., In memoriam Edward Peeters	266
Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn., Naar aanleiding van Prof. Waterink's rectorale rede, I 1, II	33
Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn., Humanistische opvoeding	329
A. H. van der Hoeve, Ph. Kohnstamm en G. van Veen, Over leesrekenopgaven en hun didactische en diagnostische waarde, I 137, II	201
A. Jager, De globalisatiegedachte. Is zij practisch uitvoerbaar?	297
Dr. H. Klein, Structuurdidactiek	270
Ph. Kohnstamm, Een nieuwe Ethiek	258
Dr. T. Kuiper en Mej. W. N. de Vletter, Een onderzoek naar de juistheid van onze prognose	164
R. Kuitert, Nederlandse taal op de tegenwoordige kweekscholen en het eindexamen	105
Dr. M. J. Langeveld, De selectieve waarde van een stil-leesstuk, beoordeeld na 3 ¹ / ₂ jaar schoolgeschiedenis	91
Dr. A. Nanninga—Boon, De spraak als biologische functie van de gehele persoonlijkheid, I 217, II	241
P. F. van Overbeeke, Gesamtunterricht	233
P. F. van Overbeeke, Gesamtunterricht in België	288
A. J. Schneiders, Het taalonderwijs op de „ontwikkelingscursussen”	349
G. van Veen, Beschouwingen over het Geschiedisonderwijs, I 10, II 45, III	81
G. van Veen, De strijd om het Fries op de lagere scholen	380
C. Wilkeshuis, Hoe besteden onze kinderen hun vrije tijd?	179

IV

KLEINE MEDEDEELINGEN.

	Blz.
P. A. D., Onderzoek naar de resultaten bereikt door leerlingen van de eerste klasse der H. B. S. en, Lycea en Gymnasia met een afwijkend type in Den Haag	389
v. E., Schoolradio in Frankrijk	226
Erratum	296
P. L. van Eck Jr., Internationaal	321
Esperanto in de school	356
G., Het probleem der echtheid	60
Het globale lees-schrijfonderwijs	227
Internationale school voor Wijsbegeerte	295
G. Kalff, Uit de oude doos	323
Nutsseminarium voor Paedagogiek	262
 TIJDSCHRIFTEN	 95, 186

BOEKBEOORDEELINGEN.

Arthur B. Allen, The Psychology of Punishment	32
Hendrik Baelen, Rekenspelen voor onze laagste klassen	104
N. Berdiajew, Von der Würde des Christentums und der Unwürde der Christen	65
N. Berdiajew, Christentum und Klassenkampf	192
Dr. J. Berlage, Nederlandsche Teksten ter vertaling in het Latijn	29
Bibliotheek voor Bijbelsche Opvoedkunde, 19e jaargang. No. 5. Prof. Dr. J. H. Gunning, De Jeugd heeft de Toekomst	135
Bibliotheek voor Bijbelsche Opvoedkunde, 20e jaargang. No. 5. W. L. Schouten, Aanleg en Erfelijkheid	136
No. 6. Tankink, Wat is ons de school?	326
Bibliotheek voor Bijbelsche Opvoedkunde, 21e jaargang. No. 3. A. Janse, De grens van het kunnen bij kinderen	357
No. 4. H. J. Harmsen, Over verantwoordelijkheid	357
Linus Bopp, Algemeene Heilpaedagogiek	103
Prof. Dr. G. Brom, Schaepman	195
Bulletin de l'Enseignement de la Société des Nations	131
Cyril Burt, Geestelijke onvolwaardigheid	200
Dr. R. B. Cattell, The fight for our national intelligence	136
Drs. P. Dijkema, Brieven aan ouders over opvoeding	104
Frank M. Earle M. Ed. D. Sc., Tests of ability for secondary school courses	102

	Blz.
Dr. Ludwig Eckstein, Psychologie des ersten Eindrucks . . .	358
Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College, Columbia University, 1936	101
Aafje Fokker, Spelen en Feestvieren! Wie doet er mee? .	104
H. Godthelp, Nieuwe Nederlandse Poëzie	135
Waldemar Gurian, Bolschewismus als Weltgefahr	66
Handbook of suggestions for the consideration of teachers and others concerned in the work of public Elementary Schools .	136
Ds. P. ten Have, De Oxford-groep en Wij	191
Carl G. Hempel und P. Oppenheim, Der Typusbegriff im Lichte der neuen Logik. Wissenschaftstheoretische Untersuchungen zur Konstitutionsforschung und Psychologie	27
Dr. H. Hermes, Die Idee des Schöpferischen in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts, mit besonderer Anwendung auf die Kunsterziehung	263
H. Hetzer, Die seelischen Veränderungen des Kindes bei dem ersten Gestaltwandel	133
Dr. A. W. Hoegen, Over den zin van het huwelijk	193
Homerus, Ilias—Odyssee (edd.), J. C. Bruijn (en) C. Spoelder	263
Achilles Huysmans, 't Nieuwe leerplan en de oude hoofd- vakken	102
Dr. K. H. E. de Jong, De parapsychologie	131
C. G. Jung, Analytische Psychologie und Erziehung	358
L. v. Klinken, Hoofdlijnen en Hoofdpunten van de opvoedkunde	32
L. v. Klinken, Bavinck's Paedagogische Beginselen	293
Dr. H. Knorringa, Dr. W. Hoving en Dr. H. Heuvel, Latijns Leesboek	326
Elsa Köhler und Walter Böhm, Entwicklungshilfe als psychologisches und pädagogisches Problem, dargestellt am plas- tischen Gestalten	200
W. Kramer, Inleiding tot de Stilistiek	134
Dr. A. Kriekemans, Inleiding tot de karakterkunde	262
Ir. D. J. Krujtbosch, Avontuurlijk Wiskunde-Onderwijs . . .	71
Dr. A. Kuypers, De ziel van het kind	294
Paul Ludwig Landsberg, Die Erfahrung des Todes	360
Dr. Erich Lange, Die Erziehungslehre der evangelischen Theologie	67
Dr. M. J. Langeveld, De Psychologische Analyse van de school- klasse aan enkele voorbeelden toegelicht	129
Dr. M. J. Langeveld en B. G. Palland, Op weg naar denkend lezen	264
Kurt Leese, Natürliche Religion und Christlicher Glaube . . .	99

VI

	Blz.
P. Joh. Lindworsky S. J., Experimenteele zielkunde	103
R. Meili, Psychologische Diagnostik. Eine Einführung für Psychologen und Erzieher	262
Natuurkundige Proeven voor Leerlingen, II	327
Het Natuurkunde-Practicum, II	327
A. Nijgh en F. Roggen, Taalboek voor de Lagere School	102
Opvoedkundige Brochurenreeks, onder leiding van Fr. S. Rombouts.	
Louis Knuvelde, Kind en Godsdienst	392
S. Braakman, De Kindermis	392
Br. Ambrosius, Liturgie in de opvoeding	392
Dr. Gerda Ostermeyer und Dr. Franz Lotz, Erbcharakterkunde, Gestaltpsychologie und Integrationstypologie	295
Paedagogische Encyclopaedie, onder redactie van R. Casimir en J. E. Verheyen, 128 en	325
M. A. Payne, Moeder van 560 kinderen	190
G. Pfahler, System der Typenlehren	103
Konstantin Ramul, Psychologische Schulversuche	28
K. Rau, Untersuchungen zur Rassenpsychologie nach typologischer Methode	133
Fr. S. Rombouts, Verstandig studeren en vruchtbaar werken. Eerste Gedeelte, Werken en willen. Tweede Gedeelte, De juiste Techniek	68
Fr. S. Rombouts, Nieuwe Banen in de Psychologie	199
Heinrich Rupprecht, Pestalozzi's Abendstunde eines Einsiedlers	68
Dr. Walther Malmsten Schering, Zuschauen oder Handeln?	359
Dr. Th. v. Schelven, Wat maakt u van uw leven?	32
Dr. H. Schickling, Sinn und Grenze des aristotelischen Satzes: Das Ganze ist vor dem Teil	232
Prof. Dr. Ernst Schneider, Psychodiagnostisches Praktikum für Psychologen und Pädagogen	134
Dr. F. J. Soesman, Sterke zenuwen	199
Dr. E. Speer, Die Liebesfähigkeit	133
Splitsing van de moeilijkheden bij het aanleeren van de hoofdbewerkingen door de Zusters der Christelijke scholen van den H. Jozef Calasanz te Vorselaar	198
James H. Steel, M. A., D. Litt., Reading aright	264
Mag. Dr. Siegfried Stokman O. F. M., De Religieuzen en de Onderwijspolitiek der Regeering in het Vereenigd Koninkrijk der Nederlanden	66
The Life of Adventure	104

VII

Blz.

The „Speedway” Test Cards in Arithmetic	104
Dr. J. Tinbergen, Grondproblemen der theoretische Statistiek	99
G. van Veen, Opvoeding tot Gemeenschapszin	196
Dr. J. O. Vertes, Die Grundlagen einer Milieu-psychologie .	199
H. de Vries en Frouck v. d. Hooning, Globaal lezen voor de aanvangsklas	264
Martha de Vries, „Moeder wat gebeurt er?”	72
Wiegekind en Kleuter	328
A. Wildschut, Onze Stijlfouten	31
Robert Fitzgibbon Young, M. A., A Bohemian Phi- losopher at Oxford in the 17th Century. George Ritschel of Deutschkahn (1616—1682)	100

NAAR AANLEIDING VAN PROF. WATERINK'S RECTORALE REDE.

I.

Het „Erlebnis” in het Onderwijs

DOOR

Prof. Dr. J. H. GUNNING Wzn.

„Innerlijk beleven en kennen in de structuur der opvoeding”, aldus luidt de titel van de rede, ter gelegenheid van den 56en verjaardag der Vrije Universiteit, den 20en October j.l. door den rector magnificus prof. dr. J. Waterink uitgesproken en in druk verschenen bij Gebrs. Zomer en Keuning te Wageningen. Zij legt weder een schitterend getuigenis af van de buitengewone werkkraft, belezenheid en 't dialectisch vermogen van den (in meer dan één opzicht) éénigen professor ordinarius in de Paedagogiek in Nederland. Te oordeelen naar wat zij van den aandachtigen lezer vergt, moet zij voor het gehoor, voor welks meerderheid het onderwerp toch wel even vreemd als nieuw zal zijn geweest, rijkelijk zware kost geweest zijn, temeer daar de stijl niet bepaald tegemoetkomend kan genoemd worden. Des te meer moeten wij, leden van het paedagogengilde, den redenaar dankbaar zijn, dat hij ons in de gelegenheid heeft gesteld zijn rede, toegelicht door een overvloed van aantekeningen, rustig in onze arbeidscel te bestudeeren.

Want wij zijn allen daarbij geïnteresseerd en het onderwerp is even belangrijk als urgent. Terwijl in Duitschland „Erlebnis” en de daaruit afgeleide „Erlebnispädagogik” en „Erlebnisschule” reeds lang tot „Schlagwort” en modezaak zijn geworden, is dit onderwerp, zoover ik weet of mij kan herinneren, in Nederland nog nooit opzettelijk behandeld. Een buitenkansje voor ons dat het voor de eerste maal in zoo bevoegde handen viel!

Prof. Waterink vat het zoowel hoog als laag op. Hij ziet het in verband met de geheele cultuurgeschiedenis van de XIXe en de XXe eeuw en met de diepste levensproblemen, en hij vraagt naar de juiste beteekenis van het „Schlagwort”. 't Een was even noodig als het andere.

Paedagogische Studiën, XVIII.

Want het woord waar het om gaat, het duitsche „Erlebnis”, heeft een geschiedenis. 't Is daarmee gegaan, zooals gewoonlijk, wanneer een woord in het buitenland tot een soort van geestelijk fabrieksmerk of verpakkingsetiquet, of ook maar tot een gangbaren *terminus technicus* op een bepaald gebied, is geworden: dan wordt het *eo ipso* onvertaalbaar en rest 't buitenland niet veel anders dan 't over te nemen, al of niet tusschen aanhalingsteekens of cursief gedrukt. Het zijn vooral Engeland, Amerika en Deutschland, die ons met zulke termen (on)gelukkig maken, adres aan 't sportbar-goensch en de „efficiency”. Maar de duitsche indringers zijn de ergste, reeds daarom, omdat zij ons haast onweersstaanbaar verlokken om een vertaling althans te beproeven, zij 't ook met verkrachting van onze helaas veel en veel te lijdzame moedertaal. Maar de Duitschers hebben bovendien een manie om met zoo'n term — bij hen bijna altijd een abstractum — tientallen van jaren te sollen, totdat 't eindelijk volmaakt onzeker is geworden, welken inhoud het etiquet eigenlijk dekt, en dan kan men van voren af aan beginnen; men denke slechts aan het noodlottige woord „Bildung”.

Zoo heeft dan ook Waterink naar een nederlandsch equivalent voor het onderhavige duitsche „Erlebnis” gezocht, evenals ik zelf vroeger ook al eens en nu weer. Maar daarop zullen wij in 't vervolg nader ingaan; eerst willen wij de rede zelf bestudeeren. Deze gaat in de eerste plaats om de vraag wat thans in de duitsche paedagogiek onder „Erlebnis” verstaan wordt en wat wij daarvan te denken hebben. W. maakt daarbij een dankbaar gebruik van de inderdaad zeer goed orienteerende monographie van W. Neubert „Das Erlebnis in der Pädagogik”. Göttingen 1932¹⁾.

De term is door de duitsche paedagogen niet ingevoerd maar overgenomen en wel van de filosofen en met name van Dilthey. Daaraan verandert niets 't feit dat — een aardige trouvaille van Neubert²⁾ — het woord reeds paedagogisch-praegnant is gebruikt door Kohlrausch in zijn

¹⁾ Deze derde, zgn. „verbesserte und vermehrte Auflage” is evenwel slechts een *letterlijke* afdruk van de eerste van 1925, alleen „vermeerderd” met 3 bladzijden „Nachträge”, die niets anders bevatten dan nieuwe literatuuropgaven, die niet eens meer erg „up to date” zijn.

²⁾ Bl. 10, Anm. 13, en dus niet van Litt, zooals Waterink bl. 17 en aant. 124 schijnt aan te duiden; in Litt's, daar aangehaalde „Geschichte und Leben” heb ik geen beroep op Kohlrausch kunnen vinden.

„Bemerkungen über die Stufenfolge des Unterrichts in den höheren Schulen”, en evenmin, dat Goethe 't reeds „philosophisch-terminologisch” gebruikt heeft (Neubert t. a. pl.); zooals de term nu gebruikt wordt, is hij in omloop gebracht door Dilthey's bekend geschrift „Das Erlebnis und die Dichtung” van 1906 en het tegenwoordige gebruik vertoont daarvan nog maar al te zeer de sporen (zie h. o.).

Natuurlijk heeft ook Dilthey 't begrip niet uitgevonden: het heeft een voor- en nageschiedenis, die ons door W., aan de hand van Neubert, maar met toevoeging van veel eigens, geschetst wordt. Wij ontmoeten daarin de namen van Kant, Schleiermacher en Nietzsche¹⁾, van Bergson en Simmel, van Scheler, Hussert en Stern, van Heiler en Otto, (maar missen dien van Jaspers), om van de veel ouderen, als b.v. Augustinus, te zwijgen. Terecht legt W. verband tusschen dit verschijnsel en de mechanistisch-naturalistische wereld- en levensbeschouwing, die, in de XIXe eeuw overheerschend, toen toch reeds begon ondermijnd te worden, om in onze eeuw reddeloos in een te storten.

Dat het begrip in de (duitsche) paedagogiek nog betrekkelijk jong is, blijkt reeds uit 't feit, dat 't woord „Erlebnis” en zijn samenstellingen in geen der oudere paedagogische lexica voorkomt, zelfs nog niet in dat van Roloff van 1913; eerst de allerjongste, het protestantsche van Schwartz c. s. van 1928 en het katholieke van Spieler c. s. van 1930 hebben artikelen over „Erlebnis und Erlebnisunterricht” van Eberhard (I 1229—1239) en over „Erlebnis und Erlebnispädagogik” van Engert (I 651—657) waarvan het laatste wel door W. aangehaald wordt, het eerste niet, wat opvallend is en jammer ook, want, hoe goed 't artikel van Engert ook moge zijn, dat van Eberhard overtreft 't in elk opzicht. Ook op dit gebied laat zich natuurlijk gemakkelijk een voorgeschiedenis construeeren, waarin ditmaal verwezen wordt naar Comenius²⁾, Rousseau, Locke, de Philanthropijnen, Pestalozzi, Herbart,

¹⁾ Zie den text van de door W. bedoelde plaats bij Neubert t. a. pl.

²⁾ Dezen scholastieken sensualist doet men m. i. beter buiten spel te laten. Uit de plaats in de Voorrede zijner „Physicae Synopsis” is niet veel te halen. Tegen wat prof. W. in aant. 30 en in zijn groot werk I 553 omtrent hem zegt, ware nog wel wat in te brengen en Neubert's kritiek (bl. 6) schijnt mij in de aangehaalde aantekening niet juist weergegeven.

Langbehn, Hildebrandt en Spranger¹⁾ en die in 1910 eindigt met Jensen en Lamszus' „Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat", dat „als een bom invloeg" (Neubert, 11, verg. W. 10). Sedert is 't „Erlebnis" in Duitschland niet van de paedagogische lucht geweest, waartoe de „entschiedene Schulreformer" onder aanvoering van Paul Oestreich niet weinig hebben bijgedragen.

Wij moeten dus nu vragen: wat verstaat men in de moderne filosofie, psychologie en, in hun gevolg, in de moderne duitsche paedagogiek, onder „Erlebnis"? Dat blijkt alles behalve gemakkelijk te omschrijven. Het algemeene spraakgebruik, waaraan de term natuurlijk oorspronkelijk ontleend is, kan ons weinig helpen, omdat het hem slechts in bijzondere gevallen gebruikt in den zin der moderne psychologie, maar wijst toch reeds in die richting. Want van die bizondere gevallen maakt de moderne psychologie nu een algemeen levenselement, terwijl zij het verschijnsel zelf toch tegelijkertijd als iets heel bizonders in het zieleleven voorstelt. Zij stuit hier op dezelfde moeilijkheid als bij al haar onderzoekingen, dat eensdeels alles in het menschelijk organisme, en eerst recht in het zieleleven, onverbrekkelijk samenhangt, en wij anderzijds toch niets kunnen bespreken zonder 't min of meer uit te schakelen: of hoe zou 't anders mogelijk zijn dikke boeken over de psychologie te schrijven? Deze moeilijkheid wordt in casu nog aanmerkelijk verhoogd door de, nu gelukkig heerschende, totaliteitspsychologie, want wij hebben hier onmiskienbaar te doen met een verschijnsel, waarbij de geheele psyche intens betrokken is, juist in haar totaliteit. Wat ook onder „Erlebnis" verstaan moge worden, in ieder geval iets, waarbij de mensch zich met zijn geheele wezen, „met hart en ziel", betrokken voelt.

Neubert heeft gemeend het psychologisch-paedagogisch begrip „phaenomenologisch" te kunnen verklaren²⁾ en zoo

¹⁾ Merkwaardig, dat noch Dewey, noch Kerschensteiner, noch Decroly door W. en N. besproken worden; de eerste wordt door W., de tweede door N. éénmaal terloops genoemd.

²⁾ Hij zegt, dat Dilthey zelf nergens een analyse gegeven heeft. Dat is toch niet heelemaal juist. Hij zelf haalt met vrucht uit de Ges. Schr. VI, 313—317 het fragment „Das Erlebnis" aan en bovendien nog andere geschriften uit 't 5e en 6e deel, waaraan niet weinig van zijn „phaenomenologische" kenteekenen is ontleend. — Merkwaardig, dat 't onlangs verschenen 12e deel, „Pädagogik, Geschichte und Grundlegung des Systems", hoegenaamd niets oplevert.

wel Engert en Eberhard als W. zijn hem daarin gevolgd. Mij wil 't voorkomen, dat men dit alleen doen kan, wanneer men, zij 't ook nog niet geheel bewust, reeds een tamelijk goed omljnd begrip bij zich omdraagt. Maar dit daargelaten: Ziehier dan, zoo kort mogelijk weergegeven, zijn 7 herkenningskenmerken van 't „Erlebnis”: 1. de onmiddellijke realiteit (er is nooit iets tusschen de ziel en het „Erlebnis”); 2. de gelede²⁾ eenheid, die maakt, dat wij in den „Erlebnis”-stroom afzonderlijke Erlebnisse kunnen onderscheiden; 3. de spanningen, die deze gelede eenheid verontrusten, met name deze 3 (door W. niet scherp uit elkaar gehouden) a. de zoeven reeds door ons gesignaleerde tusschen totaliteit en afzonderlijke verschijnselen (als het religieuze, 't ethische enz.), b. tusschen subject en object, c. tusschen algemeene geldigheid en individualiteit; 4. het kosmische karakter; 5. de mogelijkheid van voortschrijdende ontwikkeling; 6. de drang naar objectivering, zijnde een scheppingsdrang, waaruit, in omgekeerde richting, 7. de trias „Leben — Ausdruck — Verstehen” ontstaat.

Ik geloof niet, dat wij daar veel aan hebben; punt 7 blijft vooralsnog volkomen raadselachtig en punt 6 acht ik beslist onjuist, maar op deze punten kom ik later terug.

Hierop volgt nog bij N. de bespreking van 't „Erlebnis” in de kunstwetenschap, de geschiedenis en de godsdienstwetenschap, terwijl W. terecht terstond overgaat tot de toepassingen in de paedagogiek en de didaktiek (bl. 16). Hier komt nu sterk naar voren het overwicht van het aesthetisch element, dat te danken is aan den oorsprong der geheele beweging uit Dilthey's studie. De „Erlebnispädagogik” ziet, bewust of onbewust, in 't kind vooral den kleinen, en nog wel liefst den scheppenden, kunstenaar³⁾. Daarom begint de behandeling met de zgnd. „uitdrukkingsvakken”: 'het teekenen, het opstel⁴⁾ en den zang. Ja, N. laat hieraan zelfs nog een afzonderlijke paragraaf voorafgaan over de „Einführung des Erlebnisses in die Pädagogik durch die Kunsterziehung.” Inderdaad heeft de laatste handlangersdiensten bewezen aan de

¹⁾ N. 12—16, W. 13—15, ongenummerd. Nr. 4 wordt door Eberhard weggelaten.

²⁾ Dit verouderde, maar onmisbare woord ontleen ik natuurlijk aan de „gelede dieren” der ouderwetsche dierkunde.

³⁾ „Das Erlebnis hat als Sich-finden und Sich-darstellen... immer künstlerischen Charakter”, zegt N. bl. 48 Karsen na.

⁴⁾ Men denke aan den „bom” van Jensen en Lamszus, z. b.

eerste, want de duitsche beweging voor "Kunstopvoeding" — sedert allang in 't zand verloopen en waarbij sterke engelsche invloeden meespraken — is \pm 20 j. ouder dan de invasie van het „Erlebnis" in de paedagogiek. Het teekenonderwijs is hier natuurlijk het „moderne" en het opstel de „Erlebnis-Aufsatz". Toevallig heeft juist onlangs onze mederedacteur G. Meima daarover gehandeld o. d. t. „Eigen gedachten" (bl. 312 v.v.). Ik vrees, dat Waterink's kritiek op de leuze „Vom Kinde aus" hierop niet heelemaal ontoepasselijk zal blijken. W. zelf staat hierbij niet stil; evenmin bij het merkwaardige feit, dat N. de muzikale en de lichamelijke opvoeding in één paragraaf samenvat: gymnastiek en rhythmiek zijn immers („moderne") zelfuitdrukkingsvormen!¹⁾ Iets langer verwijlt hij bij 't geschiedenisonderwijs, dat N. rekent onder de „opnemende", de receptieve, vakken, om aan te toonen, dat de Erlebnispaedagogen zich ten onrechte beroepen op de paedagogen der vorige eeuw²⁾.

De andere „opname"vakken zijn 't taalonderwijs (N. 37 v.v., W. 18), de Heimat-, Erd- und Deutschkunde (N. 39 v.v., niet bij W.) en 't godsdienstonderwijs (N. 40 v.v., W. 18 v.), waarbij vooral Kabisch een goede beurt krijgt en waar wij gaarne meer kritiek van W. zelf zouden hebben gehoord.

N. meent blijkbaar met deze beschouwingen de mogelijkheid bewezen te hebben, het kind door het onderwijs in de gelegenheid te stellen „Erlebnisse" op te doen en 't daarop voor te bereiden, en stemt met de radicale schoolhervormers in, dat mogelijkheid hier plicht beteekent. Hij laat dus een hoofdstuk volgen over „Die Umformung der Schule durch das Erlebnis", welke „Umformung" uit den aard der zaak slechts radicaal kon zijn. Zij viel samen met den strijd tegen de levensvervreemding der school en 't in „Jugendbewegung" en „Wandervögel" zich openbarende eigen ini-

1) Bekend is, dat de beweging voor invoering van het scheppende element in 't muziekonderwijs in ons land zeer sterk is, en nog sterker in America.

2) Wat Herbart betreft, misschien toch met iets meer recht dan W. bl. 17, meent. Hij citeert uit N. 23, dat Herbart verlangde, dat 't geschiedenisonderwijs zal leeren medeleven met de menschen uit de historie, precies als hij zelf bl. 40 als eisch stelt. „De geschiedenis", zegt hij daar, „en vooral de vaderlandsche, moet *verteld* worden rondom de historische figuren". Accoord; het verhaal echter is volgens Herbart, als 't goed is, nabootsing en aanvulling der ervaring: goed vertellen doet de hoorders „meeleven". Verg. N. bl. 57. Overigens onderschrijf ik geheel en van harte de kritiek van bl. 17/18.

tiatief der jeugd tot verovering van een eigen leven. De bladzijde, die W. hieraan wijdt, 19—20, o. d. t. „De praktijk van het Schoolwezen” is niet geheel juist door al te sterke inkorting en in haar kritiek veel te negatief en ook niet heelemaal billijk (zie Naschrift). Deze § is een der beste bij N. en een der zwakste bij W.

W. neemt nu afscheid van Neubert om zijn zeer gegronde, voor een deel aan Engert ontleende, bezwaren te ontwikkelen tegen de door duitsche schoolmannen ondernomen pogingen om op het „Erlebnis”-principe een didaktiek op te bouwen, pogingen, die reeds daarom moesten falen, omdat wij de eigenlijke „Erlebnisse” van het kind niet kennen, al kunnen wij uitingen ervan registreeren. En wat de paedagogiek betreft: kennis van het normatieve wordt door 't Erlebnis niet verstrekt: Holfelder's „Das Ende der normativen Pädagogik” bewijst dit reeds door zijn titel. De „Erlebnispædagogiek” kan dan ook op geenerlei wijze ontkomen aan 't verwijt van subjectivisme, gegroeid als zij is uit de school van 't romantische idealisme, dat opkwam voor de rechten van een vrij, ongebonden gemoedsleven. Hoe gerechtvaardigd dit streven destijds ook was, men kan nu eenmaal geen systeem opbouwen op iets dat uit zijn aard irrationeel is: het argument van Engert, die thomist is. Maar W. heeft meer pijlen op zijn boog. Nieuwere experimenteele onderzoekingen, zegt hij, hebben bewezen, dat de theorie van een versmelting van het subject en het object in de Erlebnis-theorie onhoudbaar is¹⁾. Zij berust op een verouderde psychologie en ook op een verouderd rationalisme, dat in het klassieke idealisme verkapt voortleefde. In het Erlebnis beleeft de mensch niet het object, dat er aanleiding toe gaf, maar zichzelf; de effectieve akte, waarbij wij een zedelijke norm betrekken op een „Erlebnis”, is zelf geen Erlebnis (waarin het emotioneele element altijd primair is), maar een akte van ons bewustzijn. Hoezeer de Erlebnis-pædagogiek dwaalt, wanneer zij de beleving aanmerkt als een bron van kennis, blijkt heel duidelijk uit de onderzoekingen van Chr. Bühler en van Kohnstamm: terecht bevoegt laatstgenoemde, dat geestelijke vooruitgang nog iets anders is dan een biologisch rijpingsproces (bl. 26). Niet minder dan die van het normale, komt de psychologie van het abnormale kind tegen die theorie in verzet.

¹⁾ Maar was niet zoeven de spanning tusschen subject en object juist punt 3b van Neuberts phaenomenologische kenteekenen?

Van alle kanten dus beschouwd blijkt de leus „vom Kinde aus” verwerpelijk¹⁾). Hiermede is prof. W. aangeland bij het punt, waar het hem in deze omgeving vooral om te doen was: de Erlebnispaedagogiek ziet het kind niet als zondig kind, zij negeert het schrikkelijk karakter van de zonde en is daardoor met de werkelijkheid en met de echte, waarachtige levensphilosophie in strijd (bl. 28). Wij merken op, dat deze fout aan alle niet-positief christelijke opvoedings-theorieën gemeen is. W. heeft 't echter vooral tegen de verkeerde psychologie, die, omdat zij een onjuiste opvatting heeft van 't wezen der voorstelling, niet in staat is 't Erlebnis en de voorstelling van 't Erlebnis behoorlijk te onderscheiden, en die hij in een klemmend betoog, dat wij hier niet kunnen herhalen, weerlegt (28—31). Hij wil echter niet, dat wij daaruit zullen afleiden, dat hij ons wil doen terugkeeren tot de oude didaktiek, die het kind als een soort leermachine beschouwt. Dat zou ook niet goed-calvinistisch zijn, want 't Calvinisme is altijd de vijand geweest zoowel van een alles schematiseerend en doodend intellectualisme, als van een alles versubjectiveerende en in emotionaliteiten vervluchtigende romantiek, van logicisme evenzeer als van psychologicisme (maar niet van gezonde mystiek).

Dit goede hebben wij van de Erlebnispaedagogiek te leeren, dat er „bij het kind een onmiddellijk innerlijk beleven mogelijk moet zijn van de waarde, die wij als volwassenen beleven in de waarheid, die wij 't kind mededeelen.” (bl. 22). Zeer waar, maar hier ware 't de plaats geweest om in te gaan op de hoogst belangrijke vraag of, en zoo ja hoe, de opvoeder 't kind belevenissen kan bijbrengen, wat Neubert wel doet²⁾ maar W. blijkbaar overbodig heeft geacht. Hij verzekert alleen eenige malen, dat de belevenissen van den opvoeder-onderwijzer zoo sterk uit hem moeten spreken, dat 't kind

¹⁾ Ik meen echter bescheidenlijk te mogen opmerken, dat zij niet zóó luidt, maar aldus: „Alles vom Kinde aus”, waarbij m. i. de fout juist in dat „Alles” ligt; zie mijn „De paedagogische eisch van den tijd”, bl. 16.

²⁾ Zie zijn laatste hoofdstuk „Tragfähigkeit und Grenzen des Erlebnisses”. Dit hinkt echter op twee gedachten: eenerzijds loochent hij beslist, dat de eene mensch den ander een Erlebnis kan bijbrengen en legt herhaaldelijk den nadruk op 't „Geschenk-karakter” en de „Einmaligkeit” van elk Erlebnis, anderzijds meent hij, dat er toch een soort van voorbereiding mogelijk is, die zelfs een „Erlebnismethode” mogelijk maakt. Zeer juist is echter wat hij zegt over de noodzakelijkheid van de aanvulling der Erlebnispaedagogiek met die van arbeid, oefening en gewenning.

ze als 't ware aan hem beleeft (bl. 32 en 36). Daarentegen is hij veel uitvoeriger — en veel raker! — dan Neubert in 't beantwoorden der vraag, welke en hoedanig de belevenissen van 't kind eigenlijk zijn en welke waarde daaraan te hechten is (bl. 37).

De brochure sluit dan met voortreffelijke opmerkingen en voorschriften voor de didaktiek der verschillende schoolvakken, die, al worden ze hier opzettelijk in een vorm voorgedragen, die ze als voor de christelijke, spec. de calvinistische school bestemd karakteriseert, echter onvoorwaardelijk ook aan onderwijzers van andere richtingen ter overweging en behartiging kunnen worden aanbevolen. (*Slot volgt*).

Naschrift. Hier mogen eenige, ietwat schoolmeesterachtige „aanmerkingen”, maar die een nauwgezet criticus, vooral als hij van zijn ambacht philoloog is, nu eenmaal moeilijk kan laten passeeren, een bescheiden plaatsje vinden. Allereerst moet mij van 't hart, dat taal en stijl te wenschen overlaten: de laatste is soms alleen reeds door de plaatsing, en nog meer door de keuze der woorden vaak onnoodig stroef en ondoorzichtig; enkele voorbeelden: bl. 12: „In de structuur van den woordzin „erleben” (wat is dat? G.) komt, doordien de typevariabiliteit van Spranger er aan gebonden ligt(?) een eigen element, dat de gedachte van het *typologisch gebundeld zijn*(!) van de „Erlebnismvormen” tot uitdrukking brengt”. Oef! (Cursiveeringen van mij. G.). Bl. 15 lezen wij: „Het onderscheid tusschen de menschen en het feit dat ze elkaar zoo slecht verstaan ligt voornamelijk hierin... enz.” Bij 't uitspreken zal een kleine adempauze achter „menschen” vermoedelijk al veel geholpen hebben; in den druk hadden komma's achter „menschen” en „verstaan” denzelfden dienst kunnen doen; correct — schoon daarom nog niet fraai — ware: „het onderscheid tusschen de menschen onderling vindt, evenals het feit, dat... verstaan, zijn oorzaak hierin, dat...” Maar ook zoo blijft onduidelijk, welk onderscheid bedoeld is. — Bl. 17, r. 19 v. o. „in den na-oorlogschcn tijd” is een afkeurenswaardig germaanse. R. 5 v. o. „had” staat leelijk; men plaatse 't r. 7 achter „geest”. — Bl. 19/20. Het is volstrekt onjuist, dat de Erlebnispædagogiek meer heeft afgebroken en bedorven dan opgebouwd en dat de meeste van haar experimenten „gelukkig” al tot 't verleden behooren. Miskend wordt, dat Jugendbewegung en Wandervogel ontstaan zijn uit 't eigen initiatief der jeugd, dat veel ouder is dan de geheele Erlebnispädagogik, terwijl Lietz oorspronkelijk geheel buiten beide staat. Volstrekt onjuist is ook, dat op de Erlebnispædagogiek 't odium rust, de theorie te zijn van de Wandervogelbewegung (bl. 28) en dat deze te gronde is gegaan aan sexueele excessen (aant. 190). Wat gezegd wordt van 't devies(?) „Im Anfang war das Chaos” en de leer, dat de jeugd „uit den chaos moest groeien tot verlangen naar orde en wet” schijnt te berusten op misverstand van wat N. zegt 44, 2—15 v. b. Onbillijk is 't ook om, wanneer Karsen spreekt van de school als „schlechthin die Lebensstätte der Jugend”, daarvan te maken „eenvoudig het levenspaleis voor de jeugd”. In deze geheele passage worden veel te veel hervormingsbewegingen dooreengehaald en vereenzelvigd, die natuurlijk

wel — hoe kon 't anders? — trekken van verwantschap vertoonden, maar toch elk een eigen oorsprong en verloop hadden. — Over de Landerziehungsheime moge ik verwijzen naar de dissertatie van mijn leerling dr. W. van Popta, Amsterdam 1929. Men leze ook de door W. in 't geheel niet vermelde bezonnen kritiek van N. op den russischen uitwas der Erlebnisschule, de zgn. „Siedlungsschule”, bl. 46 v. De heele beweging heeft ook buiten 't terrein der opvoedingsgestichten (verbeteringshuizen) wel degelijk blijvende en goede vruchten gekweekt. — In de Aanteekeningen zijn eenige drukfouten en vergissingen ingeslopen: A. 16, Gottasche, lees: Cottasche; A. 17, A. F. T. (lees C.) Vilmar, p. 83, lees: 85; A. 67 als zelfstandige aanteekening te schrappen en te voegen bij A. 66 en A. 67; A. 95, pag. 3, 17, lees: 317; A. 104 sqq., lees: sq.; A. 131, pag. 134, lees: 34; A. 154, Spener, lees: Spencer; A. 155, pag. 41, klopt niet; A. 198, pag. 1250, lees: 1252; A. 208, pag. 1252, klopt niet; A. 44, Schleiermacher's „Erziehungslehre” citeert men thans beter naar de 3e uitgave van C. Platz in Mann's *Bibl. päd. klass.* 1902. — Aant. 83, Spranger spreekt over 't „Erlebnis” in „Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schulen”, bl. 52.

BESCHOUWINGEN OVER HET GESCHIEDENIS- ONDERWIJS

naar aanleiding van

*J. J. Doodkorte, C. G. v. Grevenbroek en
J. H. Werkman, De Roep der Historie,
Handl. I en II van de volledige methode
voor het onderwijs in de vaderlandse ge-
schiedenis op de katholieke lagere scholen.
Utrecht, Drukkerij en Uitgeverij van het St.
Gregoriushuis. 1931 en*

*Jerohm Hartog en H. W. Plomp, Uit de
ontwikkelingsgang der Mensheid, cultuurhis-
torisch leesboek voor de hoogste klassen der
lagere school en voor voortgezet onderwijs,
(met voorwoord van den heer G. P. Vrijburg).
1936.*

*In gedachte opgedragen aan Frater Thomas (J. J. Doodkorte) in
herinnering aan drie heerlijke weken, als gedelegeerde bij de school-
eindexamens doorgebracht aan de R. K. Kweekschool te Hilversum.*

DOOR

G. VAN VEEN.

I.

Het is nog een oude schuld, die ik eindelijk ga afdoen. Dat blijkt wel uit het jaartal onder de eerste uitgave. Was de tweede niet verschenen, dan zou ik op mijn eerste schuld verstek hebben laten gaan, ofschoon er zelfs reeds een artikel

aangekondigd is geweest. Dat was geen gevolg van gebrek aan waardering. De practische waarde van het werk is steeds lang erkend. Het is bekend, dat het op katholieke scholen grote opgang heeft gemaakt. Ook de methode, die er aan ten grondslag ligt, is de moeite van een bespreking waard.

Waarom ik dan toch zweeg? Ik ken den eersten auteur als medewerker (Canita Tuba) van „Ons Eigen Blad” en heb grote bewondering zowel voor zijn persoon als voor zijn arbeid. Aan zijn hand danken we o. a. een aantal opstellen, waarin hij in 't licht heeft gesteld, hoe in 't huidige Duitsland de geschiedschrijverij wordt bedreven. Het is om angstig te worden. Was het niet een Oberschulrat, die op een onderwijscongres te Trier openlijk uitsprak: „Wij verwachten van de geschiedenis geen waarheid, maar scherp geslepen zwaarden, om de jeugd in nationaal-socialistische zin te vormen. Alle beslissingen in historische strijdvragen moeten uit bloed en hart ontspringen”? Canita Tuba heeft wel overtuigend aangetoond, dat op deze wijze de waarheid geweld wordt aangedaan. Ik heb meer dan eens zijn critiek in de pers doorgegeven.

Maar juist, omdat ik het gevoel heb, dat de historie een heilig woud is, dat men slechts met eerbied mag betreden en dat niet gebruikt mag worden om — zonder eerbied — stokken uit te snijden, ten einde er den tegenstander mee te lijf te gaan en „uitleggingen” te geven, die slechts bedoelen, om er de eigen positie mee te stevigen, juist daarom sta ik weifelend en aarzelend tegenover deze Roomse studie, die geen ander doel heeft, dan strijdbare Roomsers te maken van de kinderen der lagere school.

Bekend is de neiging der Nazi-historici, om alles wat goed is, het Arische stempel op te drukken en alles wat slecht is het Joodse. Men heeft er zelfs niet tegen opgezien correcties in de bijbel aan te brengen, die deze geschikt maakt voor het Hitlerrégime.

De heer Doodkorte heeft voor deze vrijmoedigheid slechts minachting. Maar het moet mij van het hart, al ben ik niet verder gekomen dan twijfel — dat ik niet zeker ben, of de heer D. zelf wel een scherpe scheiding maakt tussen den gewetensvollen historicus en den kerkelijken propagandist.

Zijn principiële standpunt zal wel rechtvaardigen, dat hij van de 730 bldz. in zijn twee boeken er niet minder dan 419 besteedt aan de Middeleeuwen. Vele daarvan — ik denk

aan de heiligenverhalen — schijnen mij thuis te horen bij het godsdienstonderwijs, zoals over 't algemeen de kerk in 't middelpunt blijft. Maar goed, de Middeleeuwen blijven een teer punt en ik acht het Katholieke verwijt, dat de openbare school te kort doet aan de Middeleeuwen niet helemaal onjuist. Het moet wel een hatelijke indruk maken, dat b.v. de toelatingsexamens voor het middelbaar onderwijs enkel stof vragen na 1500, waarmee „de grote tijd” van het katholicisme praktisch wordt genegeerd.

Maar na 1500 naderen we dan het geboorteuur van het Nederlandse gemenebest, dat ook aan de Katholieke kerk een plaats heeft bereid zoals zij die nergens ter wereld heeft mogen vinden. Ik zeg dat niet op eigen gezag, maar mag b.v. herinneren aan een rede van Dr. Verhoeven, in Weenen voor den kardinaal-aartsbisschop gehouden, waarin de positie van de Nederlandse katholieken met schone kleuren werd geschilderd. Hoe gunstig steekt deze af tegenover die in de landen, waar de Katholieke Kerk niet de sanerende invloed van een tegenstrever heeft ondergaan en waar ze niet van de — niet aan haar ontsproten — verdraagzaamheid heeft kunnen profiteren.

Het ware te dwaas hier iets van dankbaarheid te vragen ten opzichte van onze volksgeest, maar tweeërlei zou men verwachten: edelmoedigheid en saamhorigheidsbesef.

Welnu, deze is zowel kwantitatief als kwalitatief afwezig.

Kwantitatief.... van de ruim 300 bladzijden, die resten, is slechts een klein deel aan de landshistorie gewijd. Deze wordt totaal overwoekerd door de beschrijving van de lotgevallen der kerkelijke propagandisten. Het is duidelijk, dat een kerkelijk missionaris, die in de tropen werkt, een veel belangrijker man is dan zelfs een prominent stadhouder der Republiek. Dit treft reeds pijnlijk, omdat men 't gevoel heeft, dat het Nederlandschap van deze historici zelfs in een boek als dit op het tweede plan staat.

Maar ook kwalitatief is de weinige stof, aan de landshistorie gewijd, van bedenkelijke aard.

Men zou zo gaarne voelen, dat de historici de grote botsing tussen Spaanse en Nederlandse macht ook een weinig hadden kunnen voelen als die van landaard tegen landaard, waarin de meerderheid der katholieken de Nederlandse zijde heeft gehouden. De geloofstucht was in die tijd bij de meerderheid der bevolking niet groot genoeg, om Filips en Alva meer als

de kampvechters te zien van de katholieke zaak dan als een gevaar voor de Nederlandse landaard en Nederlandse belangen. En het is dan ook pas in een verder stadium van de strijd, waarbij politieke zelfbeschikking de inzet vormt, dat de geloofsafval ontstond, die natuurlijk voor een oprecht katholiek een schaduw werpt op de geschiedenis van de opstand.

Intussen is er van vreugde in dit boek over de geboorte van een zelfstandige staat, die geen vreemd juk meer heeft te torsen en zichzelf kan worden, zij 't ook, dat de katholieken nog een tijd in observatie moeten blijven (men denke aan de moeilijke tijden der contrareformatie en later aan de onrust, die Lodewijk XIV over Europa bracht) nergens sprake.

Als Willem van Oranje als eerste edelman des Rijks als lid van de Raad van State voor de rechten der ingezetenen opkomt, zeggen deze Nederlanders:

„En dan weten we uit alle landen van Europa, dat de koningen in die tijd haast geheel alleen de macht in handen hadden. Dat de edelen nog mochten meepraten, was dus al mooi genoeg.”

Geen gevoel alzo, dat hier *Nederlanders* in verzet waren tegen een *Spaanse* dictatuur. Willem van Oranje kan dus ook niet worden tot het prototype van den vrijheidslievendenden vaderlander, als hoedanig Rooms en Onrooms, naar ik dacht, hem in deze dagen van fascisme zien.

Politiek komt Willem van Oranje er met zijn gezelschap heel slecht af:

„Rondom de figuur van Willem van Oranje kunnen we plaatsen het egoïsme van de hoge en de roofzucht van de lage adel. Door deze factoren werd een toestand aangekweekt van ondermijning van het gezag en van macht voor de hardste schreeuwers.”

Dit is mij te simplistisch voor een historicus. Voor een propagandist kan het er natuurlijk mee door.

Willem van Oranje zakt natuurlijk op zijn geloofsbelijdenis als een baksteen:

„Oranje was ook een zeer bekwaam man. Maar één ding is er, waardoor hij reeds onze achting niet kan hebben: hoewel opgevoed in de Katholieke Godsdienst aan het hof van een vroegere landvoogdes in Brussel, kon hem het geloof niet zoveel schelen, in elk geval stelde hij dit achter bij de voordelen, die hem het staatkundig leven kon geven. En dat mag niet. Want het katholieke geloof, waarin hij werd groot gebracht, eist nu eenmaal, dat de godsdienst nummer één is en niet achtergesteld mag worden bij alle andere zaken van de wereld.”

Theologen moeten maar uitmaken, of de Lutherse doops-gelofte, door Willems ouders bij zijn geboorte gedaan, voor Gods troon zwaarder of lichter zal wegen dan de politieke overmacht, welke van hem op elfjarige leeftijd een „oprecht” katholiek maakte, en ook of een calvinistische geloofsbelijdenis, die, na een leven van zorgeloosheid in de renaissance-sfeer, in een leven van zorg en verantwoordelijkheid door een rijp en ernstig mens is afgelegd geestelijk voldoende moet heten. Ik wil alleen constateren, dat Willem van Oranje al heel weinig aanbevelingsbrieven krijgt, die hem de sympathie van de Katholieke jeugd zullen verzekeren.

Ook het volgende zinnetje is meer door een Spaansgezinde dan door een Nederlandse geest gedictieerd:

„Gerards meende 't misschien wel goed, volgens de opvattingen van die tijd, maar het blijft een sterk af te keuren daad”,

nadat we gehoord hebben:

„Wanneer iemand Oranje vermoordde, dan was dat geen moord, maar een goede daad. Zo dacht men er in die tijd algemeen over, zowel bij Protestanten als Katholieken.”

Degenen intussen, die een Gorkumsen martelaar hebben omgebracht, krijgen hun zonden bij de liter uitgemeten, waarbij, vermoed ik, wel de nodige overmaat zal zijn:

„Men goot hem met een trechter smerig water in de mond, geselde hem de rug ten bloede, stortte daarna hete olie in de wonden en schroeide hem onder de oksels. Na bijna vijf maanden heeft men hem opgehangen.”

Dat ophangen blijft — zonder ironie — „een sterk af te keuren daad”, maar een nuchtere geest is verbaasd, dat dit na het uitvoerig exposé van de marteling nog nodig is gebleken. Ik wil niet spotten en vind ernst in het gebed, dat volgens de auteurs elke morgen door Katholieken wordt gebeden:

„H.H. Martelaren van Gorkum, bidt voor ons en voor de bekering van ons vaderland”,

alleen zou ik beleefd willen vragen: zouden de Protestantse martelaars, wier aantal in de Nederlanden iets groter is geweest, mogen meebidden tot heil van de zielen van zovele Roomsens, die zich aan hen niet minder schandelijk hebben vergrepen, al geven protestantse geschiedenisboeken van geval tot geval een minder uitvoerig en gedetailleerd relaas (is dit goed voor *kinderen*?) van de behandeling die hun edel-

moedige vijanden *hun* hebben aangedaan . . . Als het protestanten geldt, worden de schrijvers wat gemoedelijker:

Die straf, de vuurdood was heel erg. Maar we moeten er wel aan denken, dat alle straffen in die dagen veel en veel strenger waren dan tegenwoordig . . . Menig plakkaat heeft Karel V uitgevaardigd voor deze landen, om de ketterij te weren. Wie hardnekkig volhield en door bleef gaan met de ketterij te verspreiden en anderen voor eeuwig ongelukkig te maken, werd zelfs verbrand. De Protestanten noemen hen hun eerste martelaars."

De schrijvers laten voelen, dat de Protestanten door van „martelaren" te spreken plagiaat plegen. Het is de vraag, of protestanten in deze diskwalificatie berusten. Misschien zou Sint Joanne in dit geval scheidsrechter kunnen zijn, omdat zij ervaring heeft van legitieme en niet-legitieme martelaarsposities.

Ik zei al reeds, dat van de eigenlijke landsgeschiedenis slechts een verward en brokkelig geheel overblijft, waarin van de leidende nationale figuren slechts een zeer vage indruk wordt gegeven.

Ik vraag me dan ook af, wat de grote Nederlander Dr. Schaepman van die behandeling zou zeggen, Schaepman, die meende dat de katholieken te weinig oog hadden voor het landsbelang, die zei: „dat wij goede Nederlanders moeten zijn, om ons goede katholieken te tonen", Schaepman, die zelfs voor een figuur als J. P. Coen in geestdrift raakte:

„Zeker, wij hebben grote dingen gedaan, wij, een klein volk hebben beleid en wijsheid, heldenmoed en reuzenkracht in 't beheer van Indië getoond. Maar het grote, het grootse, dat wat hoger is dan de rijkdom, meer dan de handel, kostelijker dan de overwinst, maar dat lichtender is dan de zon en heiliger dan de glorie, het grote en grootse doel der christelijke beschaving, hoe hebben wij het nagestreefd, hoe nabij zijn wij het gekomen?"

Aldus Schaepman als *officieel* redenaar bij de onthulling van Coen's standbeeld. Ik weet wel, dat Schaepman er van hield zich af en toe een roes aan woorden te drinken, maar hij dronk als kenner slechts wijn, die hij lustte en dat nationale merken zijn stemming verhoogden, daarvan getuigen vele redevoeringen.

Deze edelmoedige nationale geest ademt deze boeken niet en als zij opkomt, treft de propagandistische bedoeling te pijnlijker.

Wij vinden Koning Willem II uitvoerig besproken als katholiekenvriend. Nu geven de schrijvers ruimte aan

Schaepman's lyriek, die overigens geheel opbotst tegen hun particularistische afgeslotenheid:

„Het was een machtige verschijning. De hoge, brede, krachtig gebouwde gestalte, met het fors geknede gelaat, met de welgevormde mond, de fier gebogen neus, de scherpe ogen onder zware wenkbrauwen, de golvende grijze haren boezemden eerbied in en ontzag. Het woord, dat van zijn lippen kwam, was altijd het woord van een man, nooit weifelend, altijd beslist, altijd ernstig, zonder daarom de gulle lach te doden, soms schalks, soms overrompelend, waar hij ondervroeg, nooit te lang, maar eer haastig en kort, het woord van een man, die de waarde kent, van het doen en de waarde van de tijd.”

Wijze, eerste Willem, ik zie uw begrijpende glimlach gericht op een schoolboek, waarin ge zo'n slechte beurt maaktet, als ge over een van uw nazaten, waarover echte historici wel andere noten gekraakt hebben, zulk een toast leest in een „wetenschappelijke” verhandeling, enkel geïnspireerd door wat vriendelijkheden aan de Katholieke Kerk bewezen.

De lezer wil mij, hoop ik, goed verstaan. Ik begon met te zeggen, dat ik grote sympathie had voor de wijze, waarop de heer Doodkorte de nationaal-socialisten, die Clio geweld aandeden, afstraft, maar ik vraag mij toch zeer bezorgd af, of hij niet ook voor zijn eigen deur moet veggen, of het heilige woud der historie voor hem veel meer is dan een bos, waarin men Roomse stokken snijdt, die op de weerbarstige zielen der tegenstanders moeten worden aangewend.

Men kent de Wodancultus, die tegenwoordig in Duitsland wordt bedreven, om er het Christendom mee in een hoek te drijven. Ik vraag mij af, of de volgende passage wetenschappelijk beter verantwoord is:

„De voorvaderen der Bataven en Friezen hadden nog wel één God. Die noemden ze met de naam Tiuz. En de duivel werd Loki genoemd. Tiuz was het, die aan de aarde alle vruchtbaarheid gaf en de storm en onweer en de jaargetijden zond. Loki was machtig op de wereld. Maar eens zou Loki overwonnen worden met geheel zijn aanhang door de sterke zoon van Tiuz. De Paradijsbelofte was aldus bij de Germanen blijven leven.”

Verderop komt na Tiuz (Odin) diens sterke zoon Vidarr ten tonele en de oerreuzin Grider (het gezelschap is daarmee, naar 't me schijnen wil, allesbehalve compleet) en de schrijvers zeggen dan:

„Welnu, zou hierin niet een herinnering aan de Paradijsprofetie schuilen, toen God tot de duivel in de slang zeide: Ik zal vijand-

schap stellen tussen U en de vrouw, tussen Uw zaad en haar zaad en zij zal U de kop verpletteren? Doet Vidarr, zelf god en zoon van een god en een sterfelijke vrouw, ons niet denken aan Christus de Heer, Zoon van de Eeuwige Vader en de vlekkeloze Maagd Maria? En wie erkent dan niet in Grider, die sterke vrouwe met een God verloofd en het leven schenkend aan een mens, die god is en de kop van het onheil brengend ondierverscheurt, Maria, de Bruid van de H. Geest, de Moeder van de Godmens, die door haar zoon de kop der slang verpletterd heeft?....

Hier hebben we dus enig teken, dat de, hoe dan ook verbasterde, herinnering aan de beloofde vrouwe, ook bij onze vaders heeft voortgeleefd."

Men kent de geprikkeldheid van moderne sociologen, wat betreft de handigheid van Katholieke mannen van wetenschap, om achter primitieve godsdiensten het eengodendom te voorſchijn te toveren. Ik zou er persoonlijk uiteraard geen enkel bezwaar tegen hebben, als het wetenschappelijk bewijs, dat achter deze godsdienstige primitiviteit het monotheïsme schuilging, in de feiten steun vond, integendeel ik zou met grote waardering het bewijs zien geleverd. Maar ik acht het niet het werk van de wetenschap, die de feiten tot uitgangspunt neemt, een inlegkunde te beoefenen, die eerlijke onderzoekers tegen de borst stuit en ik acht dit niet ongevaarlijk ook. Want wie zo doet, wie zijn wetenschappelijk geweten ondergeschikt maakt aan zijn godsdienstige bedoelingen, die heeft zijn recht van critiek verspeeld, als het geldt Nazi's af te straffen, die hun fantasie zonder enige scrupules ontdekkingen laten doen, waarover de wetenschap slechts een onverbiddeijk vonnis kan vellen.

De lezer heeft nu wel begrepen, dat ik dit werk wetenschappelijk zeer aanvechtbaar vind, nationaal beneden de maat en bedoeld als materiaal, om strijdbare Roomsens te kweken.

Is hiermee het laatste woord gezegd? Indien zulks het geval ware, dan had ik in 1932 mijn opstel wel bij de redactie kunnen insturen. Maar ik speurde achter dit boek een veel diepere toeleg, een nobeler bedoelen. Ik ben niet Rooms en zal het nooit worden, van wege mijn hele geestelijke gesteldheid nooit *kunnen* worden. Ik ken een hele hoop mensen, die zich protestant noemen of vrijdenker, die naar mijn mening alle aanleg hebben om Rooms te worden. Ik geloof zelfs, dat de grote meerderheid van het mensdom op het katholicisme is aangelegd en ik ben er lang niet zeker

van, dat de katholieken over vijftig jaar geen meerderheid hebben in dit land. Mogen zij die met protestantse wijsheid gebruiken, want anders lopen ze de oude, kwade risico's.

Ik bedoel te zeggen met „ik ben niet Rooms en zal het nooit worden” — ik zal, en in de diepste dingen van mijn leven het laatst, er niet toe komen mijn verantwoordelijkheid uit handen te geven en die te leggen in de hand van iemand anders. Zulke legitimatiepapieren zou hij niet kunnen mee-brengen. Maar dat is zaak van persoonlijk voelen. Ik ben daarom ook allerm minst anti-Rooms, zoals mij eenmaal is ten laste gelegd door een Rooms blad.

Ik herhaal dus: ik speur achter dit alles een diepere toelg, een nobeler bedoelen, die eigenlijk belangrijker is dan mijn bezwaar tegen de tendentieuze behandeling onzer vaderlandse geschiedenis. En de vraag, die hierbij naar voren komt is deze: welke moet eigenlijk de bedoeling zijn van het geschiedenis-onderwijs?

Bij velen van de collega's van de openbare school ben ik lange jaren getuige geweest van een absoluut ongelooft in het vak. Het was niet alleen, dat het Wilhelmus voor de gevoelsremmingen bleef hangen, maar ook het onderwijs werd door uitstekende onderwijzers niet con amore gegeven. Zo herinner ik mij een zeer bekend collega, die zes weken voor het loffelijk ontslag nog beginnen moest aan zijn Vaderlandse geschiedenis, om bij het examentje voor de dag te kunnen komen en een ander niet minder bekend collega, die mij beleed: „Als ik bezoek krijg, zit ik met de handen in 't haar. Ik weet er niets van en ik voel er niet voor. Ik kan er niet over praten en ik zorg maar, dat ze wat jaartallen kennen, die ik ze in tijd van nood kan overheoren.”

Dit waren ernstige mensen — alleen hun croyance was op dit punt defect, omdat deze in de botsing met andere croyances was verbrijzeld.

Maar.... als ik achter het vacuum, dat deze collega's op dit punt vertoonden, keek naar de grote schare van arbeiders in de grote steden, zoals ze op de ouderavonden verschenen, dan speurde ik een veel groter vacuum, een totale absentie van enig houvast aan waarheden en feiten, dat mij het geloof in hun geestelijke weerbaarheid had kunnen geven. O ze hadden een hele hoop dingen, die ze baarljke nonsens vonden, waar ze zich ver boven verheven wisten, ook al waren ze er nog lang niet aan toe, maar als men zich

bezorgd af vroeg, wat deze mensen dan wèl in hun hand hielden, dan werd het je bang te moede, vooral als ze in beschouwingen traden, waarbij je het hart in het lijf moest omkeren.

Dat wat men met een dik woord zou willen noemen: de geestelijke nood van deze tijd, is vooral, wat de grote massa betreft, wel het meest onrustwekkende feit. En het ontbreken van een nationale croyance bij veel onderwijzers wordt in dat licht gezien een ernstig verschijnsel, omdat men niet mag zeggen, dat ons neutrale onderwijs in algemeen geestelijke zin zulke stevige grondslagen legt. Onder gewone omstandigheden kan dit onze onaandoenlijkheid weinig verontrusten, maar wanneer men overal in de wereld gevaren ziet opkomen, die slechts door middel van stevig gewortelde levensovertuigingen zijn te keren, dan wordt de zaak enigszins anders. En wie zou het willen verhelen, dat onze huidige democratie in de massa wel wat diepere fundering velen kan?

Van uit dit gezichtspunt heb ik de Roomse literatuur gevolgd en heb daarin merkwaardige uitingen en verschijnselen aangetroffen. Ik denk aan een uiting van een der zeer bekende en hooggeleerde figuren uit de katholieke jeugdbeweging, die er de aandacht op heeft gevestigd, hoe weinig geestelijk weerbaar katholieke fabrieksjongens waren. Ze staan op fabrieken aan allerlei invloeden bloot, waaraan ze maar te gemakkelijk ten prooi worden. Voor alles was nodig hun Rooms zelfbesef te versterken (ook Schaepmans levensdoel) en te zorgen, dat ze van zich af beten, omdat ze zich mee verantwoordelijk voelden voor de Roomse zaak.

Deze versterking van het persoonlijke verantwoordelijkheidsgevoel — tot nu toe meer orthodox protestantse practijk — zag men nu meer en meer als doel van de katholieke opvoeding komen. Ik denk hier in de eerste plaats aan de met zorg samengestelde standaardvertaling van de bijbel, door de apologetische vereniging „Petrus Canisius” ter hand genomen, naar de nieuwe bronnen bewerkt en bedoeld voor een geringe prijs onder de massa te worden verspreid. Ik denk in de tweede plaats aan de schitterende uitgaven voor het lager onderwijs op het gebied van onderwijs in bijbelkennis, tien series van tien foto's uit Het Heilige Land met

tien handleidinkjes enerzijds¹⁾ en een leesboek anderzijds²⁾. Een van m'n vrienden schreef me, dat hiermee, naar zijn mening, de Katholieke school zich meteen aan de spits plaatste, wat het bijbelonderwijs betrof, en dat met enkele schrappingen, die met de tekst geen verband hielden, het leesboek voor honderd procent geschikt zou zijn voor de openbare school. Men zie daarnaast de handige en tactische pogingen, dit onderwijs in bijbelse geschiedenis populair te maken. Wedstrijden worden uitgeschreven over het hele land, om de leerlingen aan het schrijven van opstellen te krijgen aan de hand van de fotografieën. De bekroonde opstellen worden tentoongesteld op de Heilige Landstichting en de prijswinnaars krijgen een gratis uitstapje naar dit onder hen zo populaire oord. Als bekend, was vroeger de kennis van de bijbel onder Rooms en zeer gering, maar nu Rome ontdekt heeft, dat leven met de bijbel sterke overtuigingen kweekt, heeft het meteen alle zeilen bijgezet.

M. a. w. Rome is in 't gezicht van de stortvloed, die dreigen, bezig zijn dijken te versterken. Ze zullen Rome niet hebben, de goden dezer eeuw....

Dit streven nu vormt ook de achtergrond van „De roep der Historie”, welke ik hier bespreek. En met deze achtergrond voel ik, dat mijn bovengeuite critiek maar betrekkelijke waarde heeft. De katholieke schrijvers zijn niet anti-nationaal, zij zullen ongetwijfeld aan de geschiedenis van land en volk steeds meer aandacht schenken, naarmate hun positie daarin steviger wordt, maar voor de grote massa — en daartoe behoren de kinderen der lagere scholen — is vóór alles nodig, dat ze weerbare katholieken worden, waarop te bouwen valt en juist daarom hebben ze uit de historie „de roep” te verstaan en die historie te zien onder katholieke belichting.

Zo heb ik ten slotte deze methode gezien. Daarmee blijft ze nationaal beneden de maat. Maar ten slotte is het de vraag, waarmee land en volk het meest gediend zijn in een tijd als deze, met groepen, die geworteld staan in haar beginselen, of met groepen, die toasten op de nationale eenheid uitbrengen, maar onder de eerste de beste stormvlag bezwijken. Wie geen vreemdeling is in de katholieke litteratuur, heeft in

¹⁾ „Palestina in Beeld”.

²⁾ „Uit de geschiedenis van het Oude Israël”, 2 delen, Drs. J. Eyckeler en Drs. S. Wevers. Beide uitgaven van N. V. Drukkerij „De Spaarne stad”, Haarlem.

de laatste jaren de band, die Rome bindt aan het volksgeheel, sterker zien worden (politiek succes en buitenlandse verhoudingen zullen daaraan niet vreemd zijn). Een ruimer visie moet toegeven, dat deze katholieken dan pas goede Nederlanders zullen blijken, als zij geleerd hebben goede Roomsens te zijn.

Zo gezien, bevatten deze boeken dan voor ons een les. Maken wij de historie dienstbaar aan een croyance, die ons leven inhoud geeft en kracht en krijgen ook wij uit de bijbelse gezindheid, die het hart heet te zijn van onze volkscultuur, die „Anregungen”, welke wij nodig hebben, om wezenlijk weerbaar te worden en de demonen van deze tijd te weerstaan? Het lijkt geoorloofd, dat wij deze vraag als volksopvoeders stellen.

(Wordt vervolgd).

DIDACTISCHE MIJMERINGEN

DOOR

P. A. DIELS.

Een goede titel is het halve schrijverswerk: hij kan stimulerend en richtgevend zijn voor den eigenlijken auteursarbeid en is er meestal voordat het artikel ter wereld komt of hij kan in een of meer woorden samenvattend het reeds voltooide stuk gelukkig karakteriseeren. Het wanhopigst is de schrijver, wanneer hij geen titel kan vinden en daarom maar tot een neutraal of wijdloopig opschrift zijn toevlucht moet nemen. Er is een aardige psychologische studie over dit onderwerp te maken en wanneer eenmaal de journalistiek ook wetenschappelijk beoefend zal worden, komt dit belangrijk onderdeel van het schrijven ongetwijfeld wel onder de loupe.

Welnu, in vertrouwen gezegd, ik ben nogal in mijn schik met bovenstaanden titel, die een pendant probeert te zijn van de in den afgelopen jaargang gepubliceerde „Paedagogische Mijmeringen”. Hij geeft mij groote vrijheid om op het didactische terrein te dwalen en alles, van het belangrijkste probleem tot een microscopisch onderwerpje toe, te.... bespeuzen. De vraag, of er thans, in het begin van 1937, daartoe aanleiding bestaat, mag wel bevestigend beantwoord worden. Er zijn in de laatste jaren denkbeelden naar voren gebracht en ten deele reeds uitgewerkt, die den practischen werker tot

nadenken moeten stemmen. Hoeveel van die denkbeelden reeds rijp zijn, is nog moeilijk vast te stellen. De didactici zijn nuchtere menschen, die niet over één nacht ijs gaan: een revolutie in de didactiek is een onmogelijkheid, ook al omdat men gebonden is aan eenige onveranderlijke factoren: den aard van het kind en de beperktheid van den mensch. Wie hiermee geen rekening houdt, verliest zich in fantasiterijen, die hoogstens als curiosum de aandacht trekken, maar voor de practijk waardeloos zijn. En hiermede is tevens gezegd, dat we wél kunnen probeeren de didactiek om te buigen.

Prof. Kohnstamm heeft zijn naam verbonden aan het wetenschappelijk onderzoek naar de mogelijkheid van een nieuwe didactiek. Waar zijn studie heen zal leiden? Onze lezers hebben meermalen van de partieele uitkomsten kennis kunnen nemen en zullen, naar wij hopen, ook in de toekomst verdere resultaten vernemen. Natuurlijk is het leerproces de spil, waarom het vraagstuk draait. Met grooten nadruk verdedigt Kohnstamm de opvatting, dat dit bij den mensch anders verloopt, anders verlopen *moet*, dan bij het dier, dat het dresseeren op allerlei „kunstjes” den leerling verlaagt tot een lid van een honden- en apenspel. Casimir heeft in een recente voordracht deze stelling krachtig onderschreven en daarbij terecht gewezen op de gevaarlijke doctrines van de ultra-behavioristen à la John Watson, die gelukkig veel terrein verloren heeft. Met deze propaganda heeft Kohnstamm de didactici een grooten dienst bewezen: immers daarmede is het goed recht van *ontwikkeland* onderwijs in het volle licht geplaatst, het is de beste rechtvaardiging voor de millioenen, die ons land voor onderwijsuitgaven besteedt. Wij mogen daarom terecht Kohnstamm als de vriend van de practiseerende onderwijskrachten beschouwen.

Dat wij er al zijn en dat iedereen het standpunt van „leer ze het knustje maar” en dergelijke goedkoope leuzen uit de paedagogische uitdragerij verlaten heeft, is te betwijfelen. Wie de practijk van het onderwijs kent en de methodes en leerboeken bestudeert, weet wel beter. Er is nog heel wat werk aan den winkel. Want men heeft wel de Herbartiaansche richting veroordeeld en aan de publieke minachting prijsgegeven, maar tot een nieuwen opbouw is men niet gekomen: het didactische veld was woest en ledig. En toen heeft men den tijd beleefd, dat „eerst kunnen en dan kennen” het richtsnoer was, dat een kind geen inzicht kon krijgen in ons

talstelsel, dat het taalonderwijs spellingsonderwijs werd en aardrijkskunde=leerstof wat dorre namen en stippen en het geschiedenisonderwijs een inventarislijst van jaartallen. Jaren geleden heeft C. H. den Hertog dit reeds armeluis=onderwijs genoemd: wij zouden het thans anders kwalificeeren, maar de bedoeling is wel duidelijk. Dergelijke didactische opvattingen miskennen de belangrijkheid van de verstandelijke ontwikkeling en plegen een aanslag op een nationaal bezit: de intelligentie der jeugd.

Dit wil natuurlijk niet zeggen, dat er naast een zekere hoeveelheid parate kennis niet een beheersching van mechanismen moet worden aangebracht. Een nader critisch wetenschappelijk onderzoek zou waarschijnlijk aan het licht brengen, dat dit veel minder kan zijn, dan men thans meent. Dit is een urgente en belangrijke zaak, die ook reeds de aandacht van Kohnstamm heeft gehad en bij leven en welzijn stellig nader door hem zal bestudeerd worden. De publieke opinie houdt zich geregeld met deze kwestie bezig, die zich dan onder den naam van „overlading”, „ballast”, „dood onderwijs” enz. aandient en vooral het middelbaar onderwijs betreft. Het is een verheugend feit, dat de belangstelling voor didactische vragen bij het middelbaar onderwijs stijgende is. Daarmee vergeleken slaat het lager onderwijs een poover figuur, want dit is blijkbaar onverschillig voor wat er in eigen huis voorvalt. Ik meen uit ervaring op verschillend gebied te mogen spreken: ik hoop dat ik me vergis. Maar als ik zie hoeveel belangstelling er bestaat voor schaken of dammen op school (binnenkort zullen we het bridgen en de edele kunst van het ping=pong en het halmaspel de schooldeuren zien binnenstappen), dan wordt het me vreemd te moede. Broeders paedagogen, zouden we ons niet blijven bepalen tot ons stiel?

Didactische richtingen moeten hun goed recht bewijzen in praktische uitwerkingen. Want slechts dan kan hun uitvoerbaarheid bewezen worden. We behoeven niet zoover te gaan als de Amerikaansche pragmatisten die hun paedagogische philosophy en psychologie op het succes=beginzel bouwen, maar van oudsher heeft de practicus steeds den theoreticus gesommeerd te bewijzen, dat de groote bankbiljetten van de gepropageerde theorie in didactisch klein geld kunnen omgezet worden. Het is immers gemakkelijker een theoretisch

betoog op te zetten, dat als een schoon vaandel in een kalmen paedagogischen wind wappert, dan de theorie uit te werken in de duizend en één detailkwesties van de practijk van allen=dag. De studie van de geschiedenis der didactiek — een hoofdstuk, dat weinig de aandacht der modernen heeft, is uitermate leerzaam, zooals onze lezers hebben kunnen zien in de belangwekkende artikelen van P. F. van Overbeeke¹⁾. Dat b.v. Herbart in ons land zoo'n geweldigen invloed heeft gehad is toe te schrijven aan de uitstekende methodiek, die door tallooze bekwame didactici op zijn beginselen zijn ontworpen.

Een illustratie van wat hierboven gezegd is, vinden we in de discussies omtrent het nieuwe Belgische leerplan voor het Lager Onderwijs. Den 13 Mei 1936 werd n.l. bij ministrieel besluit een nieuw programma ingevoerd, dat uitgaat van de volgende beginselen: beperking der leerstof in de breedte, verdieping in wat overblijft, meerdere aandacht aan het moeder=taalonderwijs, „Gesamtunterricht" in de eerste vier leerjaren, uitgebreide studie van het milieu. De deskundige herkent reeds in deze summiere samenvatting den invloed van Decroly. De bezwaren tegen een plotselinge algemeene invoering blijken nogal groot te zijn: het globalisatiebeginsel b.v. eischt van de leerkrachten naast een aparte scholing veel tijd en ervaring: niet ieder is in staat zelf zijn leesmethode samen te stellen gebouwd op de ervaring van de klasse enz. Het is mijn vaste overtuiging, dat de doorvoering van de beginselen van het nieuwe leerplan staat of valt met de mogelijkheid deze in methodische uitwerkingen te belichamen. Of dit steeds zal gelukken is nog de vraag: de milieu=studie b.v. is nog in haar kinderschoenen en ik kan niet gelooven, dat de Belgische onderwijzer daarin verder gevorderd is dan zijn Nederlandsche collega. Die er ook weinig van weet.

Een der bezwaren tegen het nieuwe Belgische leerplan is de grootte der klassen. Wat bij Decroly met zijn kleine klasjes kinderen uit gegoede milieus mogelijk is, kan niet doorgevoerd worden in de groote klassen der volksscholen, een bezwaar, dat de heer Overbeeke in zijn hierboven vermelde studie reeds naar voren heeft gebracht²⁾. Ook in ons land kennen wij dit probleem. Het is uitgesloten, dat het

¹⁾ Paedagogische Studiën, Jrg. XVII, blz. 291 e. v.

²⁾ I. c., blz. 353.

volksonderwijs in kleine klassen kan georganiseerd worden. Tenminste in de nabije toekomst. De opgave voor onze didactiek is dus de juiste moderne beginselen toe te passen in het onderwijs aan groote aantallen. Dit is een zeer moeilijke taak, die hooge eischen stelt aan de vakbekwaamheid van onze didactische leiders en aan de beroepslijfde en het lichamelijk en geestelijk uithoudingsvermogen van de practici. Naar mijn meening is een der meest urgente kwesties in dit verband de verbetering der leermiddelen. En misschien kunnen we wat overnemen van het „wederkeerig onderwijs”, dat in het Bell-Lancastersche tijdperk zooveel opgang heeft gemaakt. Maar dit is another story.

Intusschen mag de vreugde over de vermeerderde aandacht aan de verstandelijke vorming besteed, ons niet blind maken voor het gevaar dat de verbeelding, de phantasie in het gedrang komt. Wij Nederlanders zijn nuchter genoeg ingesteld: we hebben eerder een tekort dan een teveel aan phantasie, getuige onze litteratuur en onze beeldende kunsten. Onze onderwijzers behooren grootendeels tot het zakelijke type, onze schoolleesboeken zijn met enkele uitzonderingen nogal aan den drogen kant, het vrije stellen, het uitwerken van een thema (een Robinsonade, een fictieve vliegtocht enz. enz.) is bij den onderwijzer niet zeer populair. In een onlangs gehouden lezing oefende de spr. critiek uit op den stijl en de wijze van voorstellen van geschiedkundige personen en gebeurtenissen. De beschrijving van Alva „met een fonkelend oog” noemde hij sensatie enz. Meer voelde hij voor een technische beschrijving van.... den slag bij Nieuwpoort. Ik meen, dat dit minder juist is. Ik zou in de geschiedenisboeken veel meer „sensatie” willen hebben, melodrama als men wil. Het laatste gesprek van Egmond en Willem van Oranje, de verzoening van de Ruyter en Tromp, enz., moeten de jeugd in een romantische sfeer worden aangeboden. Er is gelukkig niet te kiezen. Maar als er te kiezen viel: de geschiedenis te onderwijzen met het doel „inzicht” bij te brengen of de geschiedenis onder te brengen in een reeks romantische tafereelen, dan zou ik het laatste kiezen. Want men make zich niet wijs, dat kinderen van eenig geschiedkundig inzicht notie kunnen krijgen. Probeer maar eens — aan 11-jarigen — uit te leggen waarom in de 18e eeuw de partijen der Patriotten en Prinsgezinden ontstaan, of waarom

Johan de Witt anti-Oranje was of waarom van Oldenbarneveldt tot de Arminianen overhelde. Kunnen kinderen de positie van een stadhouder, een raadpensionaris begrijpen? Men overschatte noch de spankracht van den kinderlijken onrijpen geest noch het belang van het geschiedkundig „inzicht” voor jonge kinderen. Al dat gedoe is immers hopelooze naperterij.

En zoo zijn we al mijmerend weer aangeland bij den aard der kinderlijke belangstelling, den motor, die de didactische werkzaamheid gaande houdt. Dit hebben alle grootmeesters van het vak ingezien, al hebben de mindere goden door gekunstelde hocuspocus de zaak vertroebeld. Het wekken en het gaande houden der belangstelling is een elementaire vakeisch, waaraan zoowel de onderwijzer als ook de leermethoden moeten voldoen. Wat deze laatste betreft, dienen de ontwerpers terdege rekening te houden met wat Thorndike, Kilpatrick en de andere Amerikaansche pragmatisten noemen *the law of effect (satisfaction and annoyance)*, in goed-Nederlandsch paedagogisch jargon de lust- of onlustgevoelens, die het leerproces vergezellen en wel de graad van zelfvoldoening. Een kind zal als een paard werken, als het de zekerheid voelt, dat het moeilijkheden zal kunnen overwinnen. Maar moeilijkheden moeten er zijn, want zoolang alles gladjes en ongestoord verloopt denkt men niet¹⁾. Hetgeen jaren geleden door prof. Gunning reeds met zooveel woorden is te kennen gegeven, toen Narcis Ach boven den psychologischen horizon verrees met zijn onderzoekingen over den wil. In het licht van bovenstaande beschouwingen zal de didactiek dus een compromis moeten zijn tusschen het opwerpen van een maximum aantal moeilijkheden en de mogelijkheid deze te overwinnen, een soort van didactische filosofie om het zoo eens uit te drukken, die de gedachten van Gunning en John Dewey vereenigt. De moderne lagerschool methodes hebben, als ik goed zie, dit richtsnoer gevolgd. Om begrijpelijke redenen kan ik hierop niet verder ingaan. Maar ik hoop duidelijk gemaakt te hebben, dat de studie der didactiek een uitgebreid veld is, noodig voor den practischen werker en juist voor hem zoo uiterst belang-

¹⁾ Vgl. I. L. Kandel in *The Yearbook of Education 1936: American philosophy of education*. Een prachtige beknopte samenvatting van het pragmatisme.

wekkend, omdat hij het laboratorium elken dag bij de hand heeft. Dan zal zelfs den eenvoudigsten onderwijzer geopenbaard worden, dat in zijn dagelijksch werk schitterende bekoorlijkheden liggen, die zijn baantje opvoeren tot een ambt vol schoonheid en inspiratie.

BOEKBEORDEELINGEN.

Carl G. Hempel und P. Oppenheim. *Der Typusbegriff im Lichte der neuen Logik. Wissenschaftstheoretische Untersuchungen zur Konstitutionsforschung und Psychologie.* Leiden, A. W. Sijthoff, 1936. 130 p., f 2.25.

De schr. gaan — terecht — uit van de opmerking, dat de begripsleer van Aristoteles niet de wetenschappelijke begripsvorming in het algemeen, maar een bijzondere soort van begrippen aangeeft, die n.l., welke op classificatie gericht zijn. Het gaat dan om „eigenschappen”, die een exemplaar al of niet bezit, niet om het meer of minder, dat in een rangschikking wordt bedoeld. Wil men nu echter de moderne typologie en constitutieleer begrijpen, dan moet men juist die begripsvorming onderzoeken, die op een meer of minder is gericht. Zij laten voorts zien, dat zulk een rangorde nog geenszins meetbare eigenschappen vooronderstelt; de rangorde kan zuiver topologisch blijven. Er wordt voorts onderscheiden in meer- en cendimensionale rangorde.

Deze gedachten zijn niet nieuw voor de lezers van dit tijdschrift; ze zijn bijv. reeds in mijn bijdrage over Correlatierekening besproken; maar deze uitvoerige behandeling biedt het voordeel van gelegenheid te geven tot een zeer nauwkeurige omschrijving en een breede ontwikkeling der axiomatische vooronderstellingen voor deze begripsvorming. Toch schijnt mij de laatste niet volledig; de schr. zijn er zich blijkbaar niet van bewust, dat het streven naar een monistische wetenschapsleer hen vrij sterk beïnvloedt. Bijv. in hun behandelnig van meerdimensionale en „gereduceerde” rangorden, waarbij ze het grote vraagstuk van de niet-willekeurige, maar objectief-minimale dimensionaliteit van het object niet voldoende scherp belichten. Zo ook in hun gelijkstelling van algemene regels en wetten, en statistische regels, zoals die op p. 95 bedoeld. En vooral aan het slot, waar zij de eenheid van natuurwetenschappen en geesteswetenschappen zonder nadere argumentatie uit de lucht laten vallen, daarbij de mogelijkheid over 't hoofd ziende, dat de laatsten een ander axioma-stelsel dan de eersten zouden kunnen hebebn. En toch hebben juist hun beschouwingen over „Deskundigen” als „Indicatoren” van niet objectiveerbare verschillen (p. 59 seq.) preices aangewezen, waarin „begrijpen” als wetenschappelijke methode van „verklaren” zou kunnen verschillen. Maar de samenhang van die plaats en van aan 't eind wordt beweerd, wordt niet blootgelegd.

Evenwel, dit zijn opmerkingen, die alleen de verdere doorvoering betreffen. De grondgedachte is zeker juist. En de zeer scherpe en heldere

uiteenzetting van het verschil tussen topologische en metrische begripsvorming, tussen rangordebepaling en meting, verdient de aandacht van de velen, die deze verschillende wetenschappelijke methoden — trouwens wotelende in een zijnsverschil der objecten — nog niet uit elkaar houden.

Ph. K.

Konstantin Ramul (Tartu = Dorpat).
Psychologische Schulversuche. (Leipzig, J. A. Barth. 1936).

Dit boekje (80 pag.) is bestemd tot leidraad bij het onderwijs in de experimentele psychologie aan scholen voor voortgezet onderwijs (dus onze M. O. of V. H. O. scholen, kweekscholen, enz.). In zijn inleiding merkt de schrijver op, dat voor een algemene ontwikkeling de kennis van de eigenschappen der waarneming en voorstelling, het geheugen en andere psychologische verschijnselen en wetten minstens evenveel waarde heeft als die van de valwetten, de eigenschappen van waterstofgas, van de bouw van het vogelgeraamte, van de dertigjarige oorlog, enz. Waaruit voor hem volgt dat de psychologie ook een schoolvak voor de middelbare scholen behoort te zijn. De vraag komt dan echter op: welke psychologie? Volgens schrijver: de algemene psychologie en van de vele „scholen” daarin, die, welke reeds een systematisch geheel vormen. Daarom wil hij afzien van die „psychologiën” welke tot nu toe meer een programma van de wetenschap, dan een doorwerkt geheel vormen (als zodanige „Programm-psychologien” noemt hij: de geesteswetenschapelijke, de „verstehende”, de „phänomenologische” psychologie). Voor de school komt alleen in aanmerking wat in de psychologie — afgezien van welke theorie ook — als vast en zeker is te beschouwen, dus bepaalde feiten en wetten, die we als algemene grondslag van elke „psychologie” kunnen opvatten. Dit standpunt heeft tot gevolg dat de schoolpsychologie, welke schrijver wenst, wellicht niet steeds de wensen en de behoefte der jonge leerlingen zal bevredigen. Deze toch verlangen „verheldering van eigen ervaring, beter begrijpen van hun medemens, oplossing van belangrijke levensvragen, enz.” en ze krijgen: proeven over elementaire psychische verschijnselen, eenvoudige experimentele psychologie. Deze teleurstelling komt dan echter, volgens schrijver, doordat men de psychologie met overdreven verwachtingen nader treedt. Bovendien: de kennis van enigermate exacte en vaststaande elementen en wetten heeft toch ook formele waarde: „verscheping van de blik op eigen en vreemde ervaringen, oefening in psychologische analyse en het verkrijgen van een objectieve houding tegenover eigen zieleven”. Bovendien zullen jongelieden ook weer meer interesse hebben in goed uitgevoerde proeven dan in louter theoretische beschouwingen. Vandaar dat men een strenge keuze uit de vele mogelijke experimenten moet doen. Het doel van het psychologische schoolexperiment is volgens schrijver: 1^o. doen waarnemen van verschijnselen, vooral van zulke welke de leerlingen niet of weinig bekend zijn (bv. contrastverschijnselen, Purkinjese phaenomeen; etc.), 2^o. verduidelijking van het geleerde (bv. hoe een of andere onderzoekingsmethode werkelijk toegepast wordt — intelligentietests, etc), 3^o. bewijs van het geleerde (bv. der wetten van kleurmenging), 4^o. aansporing om in bepaalde richting verder te zoeken.

Daar echter voor de psychologische proeven over het algemeen niet

al te veel tijd zal worden beschikbaar gesteld en ze vooral geschikt moeten zijn voor een gehele schoolklasse, zullen vele laboratoriumproeven moeten vervallen, en moet men, volgens schrijver, de volgende eisen stellen aan een goede schoolproef: 1^o. de proef moet niet te duur zijn, (daardoor vervallen proeven, welke een kostbaar instrumentarium vereisen), 2^o. niet te veel tijd kosten (daardoor zijn proeven als die met gewichten voor de Weberse wet ongeschikt, evenals vele geheugenproeven, enz.), 3^o. niet te veel psychologische voorkennis eisen (zoals bv. de methode der systematische introspectie), 4^o. voor een gehele klasse duidelijke resultaten geven (daardoor vervallen bv. proeven over warmte-koudepijnpunten, fijnere proeven met de tastpasser, enz. welke resultaten moeilijk aan een gehele klasse te tonen zijn), 5^o. de medewerking van alle leerlingen vergen, hetzij als proefnemers, hetzij als proefpersonen (daarom zijn bv. proeven met de stereoskoop ongeschikt), 6^o. een vraag behandelen, welke voor het elementaire psychologieonderwijs van belang is.

Wat nu de uitvoering betreft van schrijvers hierboven gerefereerde programma: hij geeft een serie werkelijk interessante (en algemeen bekende) proeven over: gezichts- en gehoorswaarnemingen, gewaarwordingsintensiteit, waarneming in het algemeen, ruimte, tijd, zien van bewegingen, van gestalten, over voorstellingen, associaties, geheugen, aandacht, fantasie, intellect, over het gevoel, de wil, de persoonlijkheid, over suggestie en over arbeid en vermoeidheid. Een kompendium dus van elementaire experimentele psychologie. Het benodigde materiaal kan de leraar zelf maken, of is in het natuurkundekabinet voorradig, of, zoals een piano, in een of ander leslokaal. Alleen voor enkele proeven (bv. ademhalingsregistratie in verband met emoties) zijn een kymografion en een tweetal tamboers nodig, welke wel niet op de school aanwezig zullen zijn, evenmin als een ergograaf voor de arbeidsproeven. Het boekje staat dus tussen dat van Seashore, dat in het geheel geen toestellen, behalve enkele eigengemaakte, eist en de „Hundert psychologische Schulversuche“ van Höfler en Witasek, welke nogal wat instrumenten nodig hebben, in.

Voor de leraar, die tijd heeft schoolexperimenten toe te passen, is het dus een heel geschikte leidraad.

TEN S.

Dr. J. Berlage, *Nederlandsche Teksten ter vertaling in het Latijn*. Ten dienste van gymnasia en lycea en van studenten in de klassieke letteren. Uitg.: Noordhoff. 1936.

In onze tweeden jaargang, bl. 127 v.v., plaatste dr. Berlage, toen nog rector van het gymnasium te Deventer, een opstel over „De latijnsche thema in de hoogste klassen van het gymnasium“, waarin hij de vervanging van die thema door vertalingen uit geschikte stukken van nederlandsche schrijvers bepleitte. In den volgenden jaargang, bl. 1 v.v., heb ik mijn groote en algeheele instemming met zijn denkbeelden geuit; het spreekt dus vanzelf, dat ik de bovengenoemde uitgaaf, die niet anders is dan de uitwerking van die denkbeelden in den vorm van een bruikbaar schoolboek, met groote ingenomenheid begroet en het boekje een ruim debiet toewensch. In zijn „Inleiding“ haalt dr. B. een goed stuk uit genoemd artikel aan; op mijn beurt citeer ik uit

't mijne: „Dr. B. toont op een wijze, die ik hem niet verbeteren kan en waarheen ik dus verwijs, met voorbeelden aan, hoeveel nut syntaxis, phraseologie en stijlleer uit deze oefeningen kunnen trekken.” Dr. B.'s keuze is zeer ruim — 't is vervelend, dat een inhoudsopgave ontbreekt! — en omvat van Alphen, Multatuli, Coornhert, een paar nieuw-grieksche verhalen. Borel, Quo Vadis? Shakespeare, E. B. Koster, en van Eeden. Aan mijn suggesties, bv. om Bilderdijk's proza-fabelen er bij te nemen, heeft hij geen gehoor gegeven, wat zijn goed recht was. Er zit echter, geloof ik, ook een klein verschil van opvatting achter; het wil mij nl. voorkomen, dat dr. B. meer gestreefd heeft naar *vertalen* in het Latijn dan naar wat ik t. a. pl. bl. 2 aldus formuleerde: „(zich afvragen): hoe zou de schrijver deze gedachten hebben uitgedrukt, wanneer hij in 't Latijn geschreven had.” Daarom heb ik in mijn praktijk meer dan hij deed gezocht naar aansluiting aan goede latijnsche voorbeelden en naar stukken met een inhoud, die zich gemakkelijk daartoe leent, mede uit overweging, dat Latijn=schrijven (en =spreken) in onzen tijd en op onze scholen niet meer kan en mag zijn dan middel tot 't doel, hetwelk alleen kan zijn: de oude schrijvers lezen, begrijpen en aanvoelen (verg. mijn „Grammatica en Lectuur”. Verz. Paed. Opst. II 1 en Jrg. XV, bl. 443/4). Leerrijk is in dit opzicht de vergelijking tusschen ons beider behandeling van „De Pruimeboom”, mogelijk geworden, door dat dr. B. — op raad van dr. Alma, naar hij ons mededeelt — als losse bijlage een volledige proeve van vertaling heeft bijgelegd. Tevens is aan 't boekje zelf een alphabetische nederlandsch=latijnsche woordenlijst toegevoegd. Over de opportuniteit hiervan kan men van meening verschillen en gaarne buig ik voor de autoriteit van twee zoo ervaren schoolmannen als dr. Alma en dr. B. Als zij mij maar toegeven — wat zij ongetwijfeld zullen doen — dat 't Latijn echt moet zijn. Tot mijn leedwezen moet ik echter bekennen in dat opzicht niet geheel bevredigd te zijn: den echten color latinus heb ik voor mijn gevoel te veel gemist. Komt dat ook niet van 't ingenomen standpunt? Voert dat er ook niet toe om à la Comenius den leerlingen allerlei woorden op te disschen, die, behalve dat ze zelden zuiver klassiek zijn, zeer zeker in hun schoollectuur niet voorkomen — en dat in een tijd, waarin men uit de grammatica onbarmhartig ieder woord en iederen woordvorm wil bannen, welke in die lectuur niet pleegt voor te komen. Ik denk aan woorden als *conchatus*, *carabinum*, *eremita*, *pilas ferire*, *atmoplium*, *sabulum* (beter: *sabulo*). De woordenlijst geeft nog wel tot meer twijfelingen aanleiding. *Venerare* voor *venerari* en *fluctuari* voor *fluctuare* zullen wel drukfouten zijn; maar waar haalt dr. B. *pervibrari* vandaan? en *stare* c. dat? *Ictus* is een veelgebruikt woord, maar ook voor een „scheur”? Men plaatse het liever bij „slag”, naast *plaga*, dan naast *rima*. Kan *tessera* inderdaad „wachtwoord” beteekenen? Daar de plaatsen natuurlijk in de lijst niet opgegeven zijn, heeft men dikwijls het gevoel: „ja, op die plaats kan 't misschien wel zóó vertaald worden, maar is 't anders wel het werkelijke latijnsche equivalent?” Zoo bij „derven” = *indigere* (voor *vacare*, *exsortem esse?*), „plunderen” = *spoliare* (voor *populari?*), „gevoel hebben” = *pertinere ad*; „uithouden” = *se continere*. Stellig onlatijnsch is in *postera parte*, reeds omdat *posterus*, zooveel ik weet, alleen van tijd gebruikt wordt, en *semi* als afzonderlijk woord. Voor *incorporeus* leze men liever *incorporalis*; bij

„fier” zou kunnen worden bijgevoegd: *ferox*, bij „in onzekerheid verkeeren: *haerere*, bij „schelen, wat kan [t] mij . . .”: *quid mea?* bij „zoo maar” „*temere*”. Het juiste woord voor „iemand doodelijk vervelen” is *enecare*. Of *candide vestitus* kan beteekenen „in 't wit gekleed zijn” waag ik te betwijfelen. Ook moest ik helaas weer stuiten op de typisch nederlandsche, blijkbaar onuitroeibare, fout *aliquando* voor *olim*, *quondam* of *forte* die wij aan den rampzaligen Volcke te danken hebben en die zelf weer voortspruit uit de blijkbaar even hardnekkige dwaalleer dat *quis* een afkorting is van *aliquis*; verg. hierboven bl. 174.

Van harte hoop ik, dat 't boekje druk gebruikt zal worden, maar dan „zelfstandig” (bl. VII), dat 't veel navolging zal vinden en spoedig een tweede uitgave moge beleven, maar dan een *castigata*.

G.

A. Wildschut, *Onze Stijlfouten*, behandeling van veel voorkomende stijlfouten met oefeningen, ten dienste van de lagere klassen van middelbare scholen en andere scholen voor voortgezet onderwijs. Uitgave: J. B. Wolters' U. M., N. V. — Groningen, Batavia.

„Het klassikaal bespreken van stijlfouten, die in opstellen of brieven gemaakt zijn, is van grote waarde voor de verbetering van de stijl onzer leerlingen, . . .” zo vangt de Heer Wildschut zijn voorbericht aan. Een stelling, die niet bepaald nieuw is en waartegen vermoedelijk niemand zal opponeren. Maar of het nu nodig of zelfs maar wenselijk is, de leerlingen behalve met de werkelijk gepleegde stilistische zonden ook nog lastig te vallen met fouten, die ze wel niet hebben gemaakt maar die ze hadden kunnen maken, ja, dat blijft voor mij nog een open vraag. Het materiaal, dat de auteur in dit boekje zijn collega's biedt, vinden dezen doorgaans in voldoende mate in het schriftelijk werk van hun eigen leerlingen. En het lijkt me profijtlijker de jongelui hun eigen tekortkomingen tegenover de Nederlandse taal onder de neus te wrijven dan hen te laten gnuiven over stommititeiten ontleend aan de droeve ervaring, en mogelijk aan de fantazie, van een hun onbekenden leraar. Daartegenover staat, dat het corrigeren van foutief of slordig of onwelluidend gestelde zinnen, d. w. z. de toetsing daarvan aan eigen taalgevoel, eigen smaak, eigen kennis ook, instructieve waarde kan hebben. Die mogelijkheid is er stellig, wanneer het materiaal met takt is gekozen en gegroepeerd. Gaarne erken ik, dat de auteur in die keuze en groepering behoorlijk is geslaagd. Zo levert dit boekje dan bruikbare oefenstof voor de middelbare scholen en andere inrichtingen voor voortgezet onderwijs. Om aan de verdiensten van het werkje niets te kort te doen, moet ik aan het voorgaande toevoegen, dat niet *alle* oefeningen het karakter hebben van cacographieën; ik wijs inzonderheid op de oefeningen, waarin een keuze moet worden gedaan uit synoniemen.

De schrijver spreekt in zijn voorbericht de hoop uit, dat het met behulp van dit werkje zal gelukken, in enigszins versneld tempo de veel voorkomende stijlfouten te verbannen.

Ik help hem dat wensen!

L.

L. van Klinken, *Hoofdpijnen en Hoofdpunten van de opvoedkunde*. f 4,25. 477 blz.
Uitgave M. Stenvert en Zoon, Meppel. z. j.

In zekeren zin is dit boek, bestemd voor „de hoogste klasse van de Christelijke kweek- en normaalscholen, de naakte en de hoofdacteurs cursussen, een reactie op reeds bestaande studiewerken, die meestal de stof behandelen in meerdere deelen. Het ademt een positief Protest-Christelijke geest, is goed geschreven en up to date. Als handleiding kan het bij de lessen van een bevoegd en bekwaam leeraar uitstekende diensten bewijzen, waarbij een nadere bespreking van de zeer gecondenseerde tekst onontbeerlijk is. De schr. zal deze meening deelen, blijkens de aan sommige onderdeelen toegevoegde blanco bladzijden voor aantekeningen.

P. A. D.

Arthur B. Allen, *The Psychology of Punishment*. London, Allman and Son Ltd.
148 blz. 6/6. z. j.

De titel belooft veel, maar de inhoud valt bitter tegen, ondanks de medewerking van Evan H. Williams en het voorwoord van den bekenden A. J. Lynch. Het is eigenlijk een aanval op de nog thans in zwang zijnde lichamelijke straffen in Engeland. Zooals men weet zijn die daar veroorloofd, mits toegediend door het hoofd der school of met zijn goedkeuring. De schr. heeft gelijk als hij zegt, dat de lichamelijke straf een moeilijke paedagogische kwestie is; dat thans de publieke opinie er zich mee bezig houdt, bewijst dat ook in Engeland een mildere opvatting zich baan breekt. De doodoener, dat de onderwijzer in loco parentis staat, wordt meer en meer bestreden. Maar om dit te zeggen zijn geen 148 bladzijden noodig. Het boekje is dilettantenwerk: het is jammer, dat nog niet in het Engelsch vertaald is, wat Gunning en Kohnstamm over de straf hebben geschreven. De bouw is gebrekkig. Niemand verliest er iets bij, als hij het boekje ongelezen laat.

P. A. D.

Dr. Th. v. Schelven, *Wat maakt u van uw leven?* Elementen van een psychologische levensbeschouwing. N. V. Uitgevr. Mij. „Kosmos”. 201 blz. f 2,90. z. j.

Volgens den schr. heeft dit boek geen enkele pretentie. Het is ontstaan uit den wensch een meer blijvenden vorm te geven aan een rij cursussen voor de radio. Dit neemt niet weg, dat we hieraan een der beste populaire geschriften van dezen tijd te danken hebben, die in aangenamen vorm op bezadigde wijze een 36-tal onderwerpen behandelt. Uit het onmetelijke psychologische veld heeft dr. v. Schelven datgene gekozen wat den ontwikkelden leek interesseert. Evenals zijn vorig boek „Psychologie van het kind” verdient ook dit werk de aandacht van velen.

P. A. D.

NAAR AANLEIDING VAN PROF. WATERINK'S
RECTORALE REDE.

II.

Het „Evenement” en het „Echte” in het
onderwijs

DOOR

Prof. Dr. J. H. GUNNING Wzn.

Het is, zooals wij in het eerste deel opmerkten, de groote verdienste van Prof. Waterink het hoogst aangelegen vraagstuk van het „Erlebnis” in de paedagogiek feitelijk bij de nederlandsche paedagogen aan de orde gesteld te hebben. Maar het schijnt mij eenigszins twijfelachtig of de wijze, waarop dit geschied is, bevorderlijk zal zijn aan een algemeen in studie nemen van dit onderwerp ten onzent. Daarvoor toch heeft hij, naar het mij voorkomt, zijn aandacht te veel geconcentreerd op het probleem, zooals het zich ten gevolge van zijn oorsprong en geschiedenis thans aan de duitsche paedagogen voordoet, en op de meer psychologisch-philosophische vraag naar de verhouding van „Erlebnis” en kennis.

M. i. moeten wij om verder te komen ons geheel van dat duitsche probleem losmaken en om te beginnen al dadelijk van de daarbij behorende terminologie, dus, als het eenigszins kan, in de allereerste plaats van het woord zelf. Dat heeft W. zooals wij zagen, dan aanvankelijk ook eerlijk beproefd. Hij heeft niet alleen het algemeen spraakgebruik geraadpleegd maar ook het groote *Woordenboek der Nederl. Taal*, maar daar niets anders kunnen vinden dan het verouderde „er-voelen”, het minder gebruikelijke „doorleven”¹⁾ en het wel algemeen gebruikelijke, maar voor ons doel te algemeene

1) De Vlaming de Hovere geeft thans in zijn „Paed. Denkers van onzen tijd” bl. 137 „Erlebnis” weer door „beleving”. Maar in de oorspronkelijke studie over Dilthey in zijn *Vlaamsch Tijdschrift*, waarvan dit een overdruk is, stond: „doorleving”. — De — helaas slechts tweeel — meesterlijke bladzijden, waarmede mijn hooggeschatte collega prof. Ovink indertijd het Gunningnummer van dit tijdschrift verrijkt heeft, dragen tot titel: „Doorleven en Begrijpen”, maar of daarbij aan het duitsche „Erlebnis” gedacht is, blijkt niet met voldoende duidelijkheid.

„beleven”¹⁾; derhalve heeft hij dit laatste aangevuld met „innerlijk” (zoo reeds in den titel). Behalve dat twee woorden voor één lastig is, zoo hebben wij niet zoozeer een werkwoord noodig als wel een substantivum; W. zelf grijpt dan ook een en andermaal naar „belevingen”, waarvoor hij zich op het Woordenboek had kunnen beroepen, dat I, 1718 uit Oudaen het woord „gemoedsbeleving” aanhaalt²⁾, en dat tegenwoordig ook door anderen gebruikt wordt. Zelf heb ik al eens — waar was het ook weer? — te kennen gegeven, dat ik dan aan „belevenis” de voorkeur zou geven, dat m. i. goed Nederlandsch is en in den laatsten tijd blijkbaar hoe langer hoe meer in zwang komt. Indien wij werkelijk een equivalent voor het duitsche „Erlebnis” als paedagogischen terminus technicus noodig hebben, dan komt, dunkt mij, „belevenis” daarvoor het meest in aanmerking.

Maar hebben wij dien wel noodig? Ik heb die vraag reeds ontkennend beantwoord en herhaal: wij moeten van het geheele begrip af, en daarom in de eerste plaats van het woord. Want anders komen wij nooit tot een voor ons practische vraagstelling. De geheele duitsche „Erlebnis-pädagogik” en -psychologie lijden aan het vitium originis, dat Dilthey hun doopvader is geweest. Zonder zijn toedoen trouwens, want Dilthey dacht heelemaal niet aan paedagogiek maar schreef een zuiver litterarische verhandeling. Hij heeft 't daarin ook niet over het „Erlebnis” in het algemeen, maar uitsluitend over het „Erlebnis” zooals het zich bij de kunstenaars, neen enger, bij de dichters, neen, nog enger, bij enkele duitsche

¹⁾ Dit is natuurlijk ook het bezwaar tegen „ervaring”, al gebruikt Dilthey zelf dit ook wel eens (zie Ges. Schr. V, bl. LXXX v.; immers het „Erlebnis” is een gepotentieerde zielservaring van bijzonderen aard.

²⁾ Dit deed mij denken aan het woord „bevinding”, dat in pietistische kringen een tijd lang geliefd was en misschien nog is. Het Woordenboek verklaart het II, 2, 2338 als „gewaarwording in het gemoed van gemeenschap met God”, waar „God” evenwel overbodig is, zooals ook blijkt uit het citaat uit Bilderdijk's Brieven: „Louter gevoel, louter hart en bevinding kunnen wij niet zijn”, wat al vrij aardig tot „Erlebnis” nadert. Het is blijkbaar ontleend aan Rom. 5, 4, de eenige plaats, waar de Statenvertaling het heeft, maar daar is het een noodhulpvertaling voor *δοκιμή*, dat elders door „beproeving” of „proef” wordt weergegeven, maar heel wat anders beteekent dan wat wij er thans onder verstaan, n.l. het bij onderzoek proefhoudend gebleken zijn, weshalve prof. Veldhuizen (Text en Uitleg a. h. l.) het door „beproefdheid” had willen vervangen, als dit woord maar bestaan had.

dichters vertoont¹⁾). Op het „Erlebnis” in de kunst, of juist, in den kunstenaar, een geheele paedagogiek, ja een schooldidactiek te bouwen, is natuurlijk alleen dan gerechtvaardigd, wanneer dat „Erlebnis” een algemeen psychisch verschijnsel is, dat zich bij alle menschen, mannen en vrouwen, volwassenen en kinderen, ontwikkelden en onontwikkelden, voordoe, zij het ook in zeer verschillende uitingsvormen, toch in wezen overal hetzelfde. Behoeft ’t betoog, dat dit geenszins het geval is? Zeker, er is wel een algemeen-menschelijk psychisch verschijnsel, waarop de naam „Erlebnis” niet kwaad past, maar dat is juist niet het artistieke „Erlebnis” van den kunstenaar. Dit laatste is veeleer het privilege — en tevens ook het fatum — van een zeker soort van uitzonderingsmensen. Het is weliswaar moeilijk van begrippen als „kunst” en „artisticeit” de juiste grenzen te bepalen en men kan niemand verbieden om, wanneer hij ’t bijv. heeft over kinder-teekeningen, te spreken van „L’Art et l’Enfant”, „Kind und Kunst”, „Das Schöpferische im Kinde” of meer van dat fraais, maar daarmee wischt men het essentiele verschil niet uit tusschen een teekenenden dreumes en een Lionardo, en zelfs niet tusschen een muzikaal wonderkind en een Beethoven. Misschien wordt het onderscheid het duidelijkst weergegeven door het woord „inspiratie”. Wat den echten kunstenaar van zijn medemenschen onderscheidt — en waarvan zij zich ook allen bewust zijn — dat is de „inspiratie”; geïnspireerde kinderen echter bestaan niet — Goddank! — schoon misschien wel „bezetenen”!

¹⁾ Nog sterker: in „Das Erlebnis und die Dichtung” heeft Dilthey ’t eigenlijk heelemaal niet over het „Erlebnis”. (Wel elders, met name in zijn „Poetik”, Ges. Schr. VI, 103 v.v. maar toch vooral in nagelaten papieren die men thans vereenigd vindt in Ges. Schr. VII, 191—251.) Het is niets dan een herdruk van vier veel oudere geschriften, litteraire-philosophische studies over Lessing van 1867, over Goethe van 1877, over Novalis van 1865 en over Hölderlin van 1867. Waarom hij aan dezen bundel in 1905 dien titel gegeven heeft, heeft hij bij mijn weten nergens verklaard en wordt ook door den inhoud van het werk niet opgehelderd. Wel komt hij er een en andermaal over het „Erlebnis” te spreken, maar slechts incidenteel. En natuurlijk heeft hij het dan altijd alleen over het „Erlebnis” van groote dichters. Misschien is de verklaring hierin te vinden, dat inmiddels voor hem zelf het „Erlebnis” een philosophisch begrip was geworden van centrale beteekenis. — Merkwaardig is wel, dat dit het eenige werk van Dilthey is, dat ooit populair is geworden — en het ook gebleven is; de eerste uitgaaf was van 1906, de 10e van 1929. Verg. J. Stenzel. Dilthey u. d. Philosophie. 1934, bl. 4.

Zoodat wij al dadelijk kunnen vaststellen, dat een werkelijk op het artistieke „Erlebnis” opgebouwde paedagogiek¹⁾ de grootst mogelijke kans loopt, van het kind iets zeer onnatuurlijks te maken. Als ik tusschen deze richting en die van Montessori kiezen moet, koos ik zonder eenige aarzeling de partij van Montessori; daar is de kinderlijke ongereptheid in ieder geval veiliger!

Dilthey zelf treft geen verwijt; heeft hij ooit iemand verzocht op zijn „Erlebnis” een paedagogiek op te bouwen?²⁾ Hem, die zich onledig hield met het „Erlebnis” *in de kunst*, kan men 't niet euvel duiden, dat hij den drang naar uiting, naar gestaltenisgeving buiten zich (technisch: den „Objektivationsdrang”) als integreerend bestanddeel in het „Erlebnis” zelf opnam. Immers de behoefte om te „scheppen”, d. i. aan het eigen „Erlebnis” een ook voor andere menschen waarneembaren vorm te geven, is juist kenmerkend voor het *artistieke* „Erlebnis”, is het adelsmerk van den echten kunstenaar. Desniettemin was het een psychologische fout, dien scheppingsdrang in het „Erlebnis” zelf te incorporeeren; evengoed als de *voorstelling* ervan moet ook de *uitdrukking* van het „Erlebnis” van het „Erlebnis” zelf onderscheiden worden. Met groote voldoening en instemming las ik dan ook bij Eberhard, t. a. p. I. bl. 1233, dat hij die twee uitdrukkelijk uit elkander houdt. En wanneer hij dan zegt: „nun liegt es gewiss nicht so, dass das Erleben immer zur äusseren Gestaltung führen muss”, en dit zelfs van de geïnspireerde kunstenaars geldt, de grootsten niet uitgesloten³⁾, hoeveel te meer dan niet van gewone stervelingen, waaronder er velen zijn, wier natuur hen nu eenmaal niet toelaat tot een eenigermate adaequate uiting van hun belevenissen te komen en zeker

¹⁾ De paedagogiek van het „Jede Unterrichtsstunde eine Erlebnisstunde!”, verg. Eberhard, t. a. p. I. 1236 en de korte, maar uiterst rake kritiek van P. Menzer in zijn „Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart”. Osterwick. 1926, bl. 56—61.

²⁾ Wij hebben reeds opgemerkt, dat in zijn eigen „Pädagogik” het „Erlebenis” geen rol speelt. Zooals niet anders te verwachten was van den schrijver van „Ueber die Möglichkeit einer allgemeinen pädagogischen Wissenschaft”.

³⁾ Juist dezen hebben vaak het meest geworsteld met het onbevredigende gevoel van geen adaequate uitdrukking te kunnen vinden. Trouwens technisch is het onmogelijk, dat eenig kunstwerk tot stand komt zonder dat er hard aan de vormgeving gewerkt wordt, zooals vooral duidelijk is in de schilderkunst en de muziek. Maar wel is het

weinigen, die niet wel eens ondervonden hebben, hoe juist de sterkste aandoeningen stom maken! — En dan eerst recht van het kind!

Het wordt nu wel ietwat begrijpelijker, hoe Dilthey aan zijn mystieke trias „Erleben=Ausdruck=Verstehen” gekomen is¹⁾, maar ook duidelijk, dat wij niet gehouden zijn die geloovig te aanvaarden. Hoe nauw ook de samenhang kan zijn, hoe sterk de drang ook vaak kan worden, toch blijft er altijd een besliste gaping tusschen het „Erlebnis” en zijn uitdrukking. Zij, die dit als Neubert miskennen, wikkelen zich in een eigenaardige tegenstrijdigheid: eensdeels moeten zij het „Erlebnis” voorstellen, zoo al niet als zelf een kracht, dan toch als een bron van kracht, anderzijds kunnen zij niet verhelen, dat het naar zijn wezen een passief psychisme is, waartoe de impuls altijd komt van een van het subject onderscheiden object, ook al ligt dit in hem zelf; weshalve ook Neubert zich verplicht gevoelt een geheele paragraaf te wijden aan de *noodzakelijkheid* om de paedagogiek van de belevenis *aan te vullen* met die van den arbeid en van de gewenning (bl. 47 v.v.). Maar dit is het minste; erger is, dat Dilthey met deze zijn grondfout aan de duitsche paedagogiek ook die mysterieuze drieëenheid „Erleben=Ausdruck=Verstehen” vermaakt heeft als een soort aanbiddelijke capi-

mogelijk, dat een kunstwerk tot stand komt zonder „Erlebnis”, al is dat er dan meest wel aan te merken. En wanneer Neubert, bl. 16, uit Dilthey's geschrift „Die Einbildungskraft des Dichters. Bausteine für eine Poetik” (Ges. Schr. VI. 136) aanhaalt: „dass die grossen Dichter von einem unwiderstehlichem Drange vorangetrieben werden, Erlebnis irgendeiner mächtigen Art, das ihrer Natur gemäss ist, zu erfahren, zu wiederholen und in sich zu sammeln”, dan vergeet of verzwijgt hij, dat uit het voorafgaande duidelijk blijkt, dat Dilthey dit volstrekt niet van *alle* groote dichters laat gelden en dat hij in „Das Erlebnis und die Dichtung” zelfs uitdrukkelijk de dichters in twee groepen verdeelt, waarvan de eene dien dorst naar ervaringen buiten zich wèl, maar de andere dien juist niet heeft en als repraesentanten der eerste Shakespeare en Dickens noemt, maar Goethe, Novalis en Hölderlin bij de andere groep indeelt. Zoo ziet men, hoezeer de paedagogen de door hem uitgestippelde lijn eenzijdig hebben doorgetrokken en aangedikt.

¹⁾ Zie de reeds genoemde posthume verhandelingen, die thans Ges. Schr. VII, 191 vv. onder dien titel zijn bijeengebracht. — Zou men wellicht mogen aannemen, dat Dilthey onbewust geleid werd door het verlangen een brug te slaan tusschen zijn vroegere realiteitsphilosophie en zijn latere „verstehende Psychologie”?

tolijnsche godentrias, waarvan Neubert zegt, „dass sie so stark in die einzelne Schulfächer eingewirkt hat und endlich die Grundlage bietet für den verstehenden Unterricht” (bl. 12, 19 en 16, de beide laatste plaatsen toe te voegen aan W. aanm. 106). Ik hoop, dat 't niet waar is, want ik vind dit abacadabra en ik vrees, dat, zoo wij in ruil voor de Herbartiaansche „Formalstufen” en „entwicklender Unterricht” be= deeld mochten worden met die Diltheyaansche trias. en een „verstehender Unterricht”, de tweede dwaling nog erger zou blijken dan de eerste. Laat ons toch eenvoudig blijven!

Daarmede is echter bedoeld noch gezegd, dat wij in de paedagogiek met het „Erlebnis”-begrip niets van doen hebben. Verre van dien; wij moeten integendeel, zooals W. zeer goed begrepen heeft, ons inspannen om er ons voordeel mede te doen. Want wij hebben het beslist noodig voor de vernieuwing en opfrissing onzer wel wat duf en zielloos geworden didaktiek, waaronder onze kinderen maar al te lang geleden hebben. Maar dan moeten wij ook niet vragen, wat het „Erlebnis” is in de kunst, de filosofie of de psychologie, maar wat het is bij alle gewone menschen, dus ook, en niet in de laatste plaats, bij het kind.

Daarvoor hebben wij niet veel geleerderigheid noodig. Ieder onzer weet, dat er onder de psychische ervaringen, die wij opdoen, zijn, die zich van alle andere daardoor onderscheiden, dat zij de kern van onze persoonlijkheid raken, de ziel van onze ziel treffen, het binnenst van ons wezen in beroering brengen. Ofschoon zulke ervaringen dikwijls, en misschien wel meestal, de andere in heftigheid overtreffen, zoo is 't toch niet die heftigheid, die ze onderscheidt. Dat is iets anders, dat zeer moeilijk onder woorden te brengen is, maar waarvoor toch, naar ik meende, in onze taal, en wel juist in onze omgangstaal, woorden of uitdrukkingen te vinden zijn, die een ander duidelijk kunnen maken, wat wij bedoelen. Lang daarover nadenkend, ben ik tot het besluit gekomen, dat het meest treffende nederlandsche woord daarvoor, merkwaardig genoeg, juist een onhollandsch, een bastaardwoord was: ik bedoel het woord „evenement”. Een evenement is iets anders dan een ervaring en veel meer dan een gebeurtenis. Het kan ook onpersoonlijk — of moet ik zeggen: multipersoonlijk? — zijn: het Woordenboek haalt III, 3, 4290 uit van Eeden aan, dat „het leven van Potgieter” een evenement was, natuurlijk niet voor hem alleen, maar

voor het geheele ontwikkelde nederlandsche publiek. Maar toch óók voor hem. En wanneer iets voor *mij* een evenement is, dan is het beslist een „Erlebnis”. Zoo zijn de verloving en het huwelijk van Prinses Juliana ontegenzeggelijk voor een ieder onzer een evenement geweest, gelijk zoo aardig tot uiting kwam bij dien man uit het volk in Den Haag, die midden onder de menigte uitriep: „het is me alsof mijn eigen dochter trouwt!” Van het evenement hebben wij altijd onmiddellijk het gevoel, dat het onuitwischbare sporen in onze ziel zal achterlaten, ook al zouden wij het later weer vergeten. De dood van een familielid, of onze benoeming tot een begerd en gewichtig ambt, ons slagen bij een examen of in een hachelijke onderneming, onze uitredding uit een groot gevaar, 't kan alles voor ons een evenement zijn, het *behoeft* 't evenwel niet te zijn. Waaraan ligt dat?

Ik weet wel, dat dit woord velen veel te uiterlijk zal geklonken hebben. En inderdaad moet er nog een ander woord naast gezet worden en dan hebben wij meteen 't antwoord op de bovengestelde vraag. En ditmaal is 't een echt nederlandsch woord, nl. het woord „echt” zelf.

Dat is het woord, waarvan bij mij allang vast stond, dat het hoog tijd werd, het in onze paedagogiek op te nemen en 't daar een ereplaats te geven. En daarom trof het wel eigenaardig en deed het mij buitengewoon veel plezier, dat ik juist, toen ik met deze studie bezig was, tot de ontdekking kwam, dat de school van Jaensch het „Problem der Echtheit” in ernstige studie had genomen, blijkens twee artikelen in de twee laatste jaargangen van de Ztsch. f. ang. Psych., artikelen, die mij zoo goed te pas kwamen, dat ik er noodzakelijk naar moet verwijzen, weshalve ik gezorgd heb, dat in deze zelfde aflevering excerpten ervan verschenen.

Dit brengt ons nu ook waar wij wezen moeten, n.l. bij het kind. Op de vraag of het kind wel werkelijk „Erlebnisse” heeft, zou ik evenmin als Waterink zonder voorbehoud bevestigend willen antwoorden. Van één ding ben ik echter volkomen zeker: indien kinderen ook al „Erlebnisse” mochten hebben, dan zijn die stellig van andere natuur dan die van volwassenen en in geen geval te vergelijken met die van een Goethe, een Novalis, een Hölderlin — waarmede de heele „Erlebnispädagogik” immers al reeds veroordeeld is. Bovendien: al moest ik toegeven, dat men ook bij het kind wel van „Erlebnisse” kan, of zelfs moet, spreken, dan nog zou ik,

gelijk ik reeds aangeduid heb, hardnekkig en met overtuiging „neen” antwoorden op de vragen of die dan bij het kind ook kunnen en mogen worden opgewekt en of de school daartoe haar diensten kan en moet leenen.

Vragen wij echter of het kind het evenement kent en of dit in het kinderleven een rol van beteekenis speelt, dan zal zeker niemand één oogenblik aarzelen, daarop bevestigend te antwoorden.

Anderzijds kan niemand zich ontveinzen, dat er ook hier eenig verschil is tusschen kind en volwassene. Op dit oogenblik echter interesseert ons dat verschil minder dan de overeenkomst; voor ons rijst thans de vraag: wat is het gemeenschappelijke, dat ons het recht geeft zoowel bij het kind als bij den volwassene van „evenement” te spreken?

Hier nu komt het woord „echt” ons te hulp. Wanneer is — om het eerste der straks genoemde voorbeelden te gebruiken¹⁾ — de dood van een familielid voor ons een evenement? Immers wanneer onze droefheid „echt” is. Hetgeen wij ook zoo kunnen uitdrukken: wanneer wij in onze droefheid „echt” zijn²⁾. De duitsche schrijvers wijzen er terecht op, dat „onechtheid” niet synoniem is met „onoprechtheid” en „veinzerij”. Wij kunnen in zoo’n geval zeer oprecht bedroefd zijn en toch niet „echt” bedroefd, omdat ontbreekt, wat Dilthey t. a. pl. den „Strukturzusammenhang” noemt; d. w. z. wij *weten*, dat wij bedroefd behooren te zijn en *wenschen* in alle oprechtheid het ook te zijn en werken ons ook aardig in dat gevoel in, maar ten slotte is toch ons innigste wezen, de ziel van onze ziel (zie boven), er niet bij betrokken geweest, maar het ging „buiten ons om”. En daarom was het evenement voor ons, trots alle op-

1) Hetzelfde voorbeeld, dat Dilthey ook gebruikt in het fragment „Erlebnis”, Ges. Schr. VI, 312 v.v. — Zoo komen wij toch weer bij het „Erlebnis” terug? Ja, en dat is niet toevallig: de beide hierachter geëxcerpeerde duitsche schrijvers over het „Problem der Echtheit” worden door hun onderzoek zonder dat ze het merken tot zoo dicht bij het „Erlebnis” gebracht, dat ze dit woord haast wel boven hun opstellen hadden kunnen schrijven. Wij zijn dus in ons goed recht, wanneer wij het begrip „echtheid” gebruiken ter verduidelijking, en zelfs ter ver-
vanging, van het begrip „Erlebnis”.

2) In de geëxcerpeerde duitsche artikelen wordt het probleem bijna uitsluitend van deze zijde beschouwd, n.l. of en in hoeverre en in welke mate de „erlebende” persoon echt is — voor ons doel is belangrijker de andere zijde, of voor *haar* het evenement echt is.

rechtheid, toch niet echt, niet reëel, niet present¹⁾. En dat weten wij ook heel goed, zodra wij ons met onze ziel voor den spiegel der introspectie plaatsen.

Dit besef nu, n.l. van het verschil tusschen „echt” en „onecht”, is het kind niet alleen bekend, maar staat hem zeer levendig voor den geest, speelt zoo groote rol in zijn leven, dat hij — en vooral het „echte” nederlandsche kind — het ieder oogenblik in den mond voert, veel meer dan de volwassenen. Het kind heeft een zekeren honger naar „echtheid”, en er is geen normaal kind, dat niet weet wat hij bedoelt en niet door zijn kameraden begrepen wordt, als hij van iets zegt, dat het „echt” is.²⁾

Past ook eigenlijk dat geheele begrip niet veel beter bij den kinderleeftijd, die nog zoo geheel verloopt in de sfeer der onvervalschte onmiddellijkheid, dan bij ons, volwassenen, wanhopig gecompliceerde wezens als wij zijn? Zou Jezus ook niet daaraan gedacht hebben, toen hij zijn discipelen zoo ernstig vermaande te worden „gelijk de kinderkens”? Zouden wij dat niet kunnen vertalen door: „Wordt echt!”?

Wat m. i. de deur dicht doet, dat is, dat voor het kind zelfs het onreëele volkomen „echt” kan zijn. De wolf, die grootmoeder en Roodkapje opeet en grootmoeder en Roodkapje, die weder levend uit zijn buik te voorschijn komen, zijn

¹⁾ Daar de realiteit van het „Erlebnis” een geheel innerlijke is, speelt het zich ook geheel af in het heden. Merk op, hoe vaak de woorden „Realität” en „Präsenz” in bovenaangehaald fragment van Dilthey wederkeren.

²⁾ Een aardige illustratie uit de ervaring moge hier plaats vinden. In zijn „Luisteren of zien” vertelt I. van der Velde van zijn experimenten met schoolopstellen. Bij de zoogenaamde „vrije” opstellen toonden de kinderen volgens hem „een duidelijke voorkeur voor de eigen sterke beleving” (bl. 59). Toch hadden slechts drie van de acht een werkelijke belevenis gekozen: het circus, de inbraak op school, Blauw-Wit-Feyenoord. Maar de opstellen waren dan ook niet „geheel” vrij, maar slechts „vrij binnen het raam van een gegeven opdracht”, d. w. z. ze mochten telkens uit één paar kiezen. Maar ik kwam eens 's ochtends op een Amsterdamsche school, waar men werkelijk „geheel vrije” opstellen had laten maken. En wat vond ik toen? Alle jongens hadden tot onderwerp gekozen het „evenement”, dat voor een paar dagen een hunner voor hun oogen door een politieagent was meegenomen wegens (vermeende?) straatschenderij. Alle meisjes daarentegen hadden een aperçu gegeven van den inhoud van een door haar gelezen meisjesboek. Het evenement was voor de jongens echt „echt” geweest; voor de meisjes... ik laat het aan den lezer over, hier verdere beschouwingen aan vast te knopen.

even echt, als de St. Nicolaas, die met zijn knecht door de straten rijdt en de school bezoekt, ook al zijn er in één stad op één namiddag vier, vijf, St. Nicolaassen op het oorlogspad. ¹⁾ En de poppen, waarmede zelfs het oudere meisje zoo vaak nog speelt, zijn even echt als broer een echte locomotief is, wanneer hij daarvoor speelt ²⁾. In al die gevallen weet het kind volmaakt goed, dat het niet met *objectieve* realiteiten te doen heeft, maar wat komt dat er op aan? *Subjectief* zijn ze immers voor hem zoo echt als echt maar kan zijn! Inderdaad, wat het psychologisch begrip van „echt” is, dat moeten wij van de kinderen leeren.

En wanneer wij dat dan goed van hen geleerd hebben, dan kunnen wij verder gaan. Want op *dit* begrip laat zich wel degelijk een paedagogiek opbouwen, zoowel voor huis als voor school. En *hier* is mogelijkheid inderdaad plicht. Want, om van het huisgezin nu maar te zwijgen, wat ook veel gecompliceerder is: dat de school *deze* vernieuwing noodig heeft, en deze vooral, is zonneklaar. Het groote verwijt, dat in alle klachten over en aanklachten tegen de school sinds zoowat een eeuw doorklinkt, is: haar vervreemding van het leven. De school is een wereldje op zichzelf geworden, waar, gelijk op den bibelebonschen berg alles bibelebonsch is, alles schoolsch is — d. w. z. in dien vorm in het werkelijke leven niet voorkomend ³⁾ — en daarom voor het kind „onecht”. En laten onderwijzers en leeraren nu eens hun oogen open doen — ouders en paedagogen mogen ook wel mee doen! — en waarnemen en opmerken, welk een verschil het voor een kind maakt of iets voor hem echt of onecht is, wat het duidelijkst uitkomt, wanneer iets voor hem opeens van onecht echt wordt. Verreweg het meeste, wat de school haar leerlingen opdischt, mist voor hen alle echtheid ⁴⁾; ze laten het dan ook meestal van zich afglijden als een otter het water van zijn

¹⁾ Verg. o. a. Paolo Lombroso, *Das Leben der Kinder*, bl. 84, die terecht de houding van den volwassene tegenover den roman vergelijkt.

²⁾ Kleefstra, *Brieven over Opvoeding*, VII, 204.

³⁾ Zie mijn „De plaats van de school in de huidige maatschappij” (Wolters, 1928) bl. 25 = dit tijdschrift, Jrg. VIII, bl. 230.

⁴⁾ Een der verdienstelijkste pogingen om de school „echt” te maken, is zeker wel die van Dewey. Maar hoe moeilijk dit is, hoe licht de volwassene, die meent, dat hij 't wel alleen af kan met zijn mooie theorieën, daarin kan mistasten, dat leze men na in dat mooie hoofdstuk V „The School and Society” van C. A. Scott's „Social Education”, waarin deze scherpzinnige beoordeelaar Dewey onder de loupe neemt.

gladde huid. Zoodra echter om de een of andere, vaak onnaasperebare, reden een leerstof of een taak voor hen „echt” wordt, verandert plotseling hun geheele houding. Dan worden de grootste onverschilligen, de onverbeterlijkste luiwammesen, tot verbazing der aanschouwers opeens één en al belangstelling, naarstigheid en bedrijvigheid: het leeren is voor hen een evenement geworden! Dat is een van de dringendste redenen voor invoering van den handenarbeid op alle scholen, omdat deze zoo heerlijk echt is, althans veel meer kansen heeft om dit te zijn¹⁾. Dat is de reden, waarom bijv. dezelfde jongen, die altijd het land had aan de wiskunde — tenminste, zich verbeelde het te hebben en daarom ook, even vast als zijn onderwijzer, overtuigd was, dat hij er geen aanleg voor had — opeens en belangstelling en aanleg toont, nadat hij een plaats heeft gekregen op een technische school of een kweekschool voor de zeevaart of een fabriek.

Men kan dit niet forceeren. En men moet daarom ook zelfs niet trachten dat te doen. Men zou dan immers terstond zelf „onecht” worden. 't Zou ook niet goed zijn als het lukte het geheele onderwijs „echt” te maken, want het zou een geweldige overspanning te weeg brengen, waartegen geen kind bestand ware. Het is onvermijdelijk en volstrekt ook niet een absoluut ongeluk²⁾, dat veel leerstof onecht blijft, in dien zin, dat het den leerling wordt *aangeboden* en deze het met meer of minder voorkomendheid of oprechtheid *accepteert*.

Het beste en afdoende bewijs voor deze stellingen is het feit — men informeere er slechts naar! — dat onze zoo sterk verwetenschappelijkte scholen het gros harer leerlingen afleveren niet met een honger naar, maar met een beslist afkeer van verdere kennisvermeerdering. Rousseau had er een voorgevoel van. Hij drukt 't misschien wel een beetje platvloers uit, wanneer hij Emile bij alles laat vragen: „Waar dient dat voor?”, maar had hij niet groot gelijk, en bedoelde hij niet hetzelfde als wij, met zijn aanbeveling van „l'intérêt présent”?

¹⁾ Zie vooral het hoofdstuk „Handenarbeid” in Kees Boeke's „Kinder-gemeenschap” en verg. bl. 157 regel 2 v. b. en bl. 220, n. 1.

²⁾ 't Is vaak een zegen voor de kinderen, wanneer er onder het corps ook minder bekwame en minder interessante docenten zijn, althans aan een groote school.

dat aldus oordeelt, thans zeer gering is geworden, houdt zulks uiteraard verband met een nieuw ontwakend nationaal besef, dat voor velen zinloos leek geworden, maar bij de heersende spanningen opnieuw betekenis heeft gekregen.

Als het werk van de heren H. en P. concessies doet aan de nationale cultuur, dan is het echter meer in indirecte dan directe zin. Cultuur is voor hen mensheidscultuur. Zij houdt bij de landsgrenzen geen halt, maar oefent haar werking over de gehele aarde. De leerlingen der lagere school iets van de lotsverbondenheid der volken te doen voelen door een veelzijdige, geestelijke en technische activiteit voor hen te doen spreken, die alle grenzen heeft doorbroken, is zeker hun hoofddoel geweest. In zoverre zijn de werkjes intern nationaal geörienteerd. Zelfs iets te sterk. Het viel me op, dat ons eigen land volgens deze boekjes in de wereldcultuur geen rol schijnt te hebben gespeeld. De schrijvers springen van Luther onmiddellijk over op de Franse revolutie. De tijden lijken uitermate geschikt, om de rol, die een Willem van Oranje en de stadhouder-koning Willem III in de wereldpolitiek hebben gespeeld eens helder te belichten. Dat is geen chauvinisme. Hun betekenis wordt door buitenlandse historici (ik denk wel in 't bijzonder aan de Angelsaksische) niet voorbijgezien en waarom zouden wij dat doen? Zo vind ik het best, dat de Rothschilds, de Krupps en de Rockefeller's een beurt krijgen, maar het economisch initiatief, dat door handel en scheepvaart en door de opening van koloniale gebieden van dit kleine land is uitgegaan in 16e en 17e eeuw heeft ook in internationaal kader recht op aandacht. Ook zou ik niet verzuimd hebben er op te wijzen, dat Nederland een vruchtbare bodem is gebleken voor Nobelprijzen en dat wij behalve Leeuwenhoek figuren hebben, die naast de besproken Pasteurs mogen worden gesteld in betekenis.

Maar, zoals ik zei, de nationale geschiedenis moge direct wat te kort komen, indirect zijn de schrijvers aan de volksgeest tegemoet gekomen. En dat op een gebied, waarvan de verwaarlozing langzamerhand de aandacht is gaan trekken. Ik bedoel dat der bijbelse geschiedenis. De schrijvers wijden niet minder dan 70 pagina's aan bijbelstof. Waar zulks in dit verband en met deze uitvoerigheid een novum is, lijkt het geoorloofd op dit gedeelte iets dieper in te gaan.

Men kan deze bijbelse geschiedenis vertellen met:

a. dogmatische instelling;

- b. „reformatorische” instelling¹⁾;
- c. moralistische instelling;
- d. objectieve instelling.

Men zal mogelijk opmerken, dat van deze vier opvattingen er drie bij het eigenlijke geschiedenisonderwijs niet in geding mogen worden gebracht, omdat deze drie, het *l'art pour l'art*-beginsel bij het geschiedenisonderwijs loslaten en eigenlijk wat anders nastreven. Ik moge dan opmerken, dat dit beginsel ook in de Roomse handleidingen eigenlijk geen toespassing vond en dat het minstens aanvechtbaar is. Voorts hoop ik duidelijk te maken, dat men voor een toetsing van het keuzeprincipe bij de stof met deze opvattingen wel degelijk rekening moet houden. En tenslotte wil ik graag opmerken, dat, als het aan schrijver dezes lag, deze bijbelse geschiedenis in het geheel niet bij de profane geschiedenis zou worden ingelijfd, maar geheel als afzonderlijk vak zou worden behandeld. Nu op het leerplan der openbare school echter deze bijbelse geschiedenis niet voorkomt en het ignorantisme onrustwekkend begint te worden en als een ernstige leemte in de schoolopvoeding begint te worden gevoeld, ziet men deze stof met sympathie van velen langs verschillende weg haar entrée maken in de gewone leerstof der openbare lagere school. De schrijvers van de boekjes, die hier aan de orde zijn, presenteren haar eenzijdig als historische stof en wij zullen moeten zien, of zij in die vorm acceptabel is, ook als men haar vanuit de vier gezichtspunten, die we noemden, gaat toetsen.

a. *Dogmatische instelling.* Het is duidelijk, dat het centrale dogma van het Christendom is de zondeval van den mens. De betekenis van Christus als „Verlosser der mensheid” staat of valt met de paradijsvloek, op welke psychische realiteit wij hier niet kunnen ingaan. Het is duidelijk, dat

¹⁾ Ik plaats hier reformatorisch tussen aanhalingstekens, om de reformatoren niet te compromitteren. De term ontleen ik aan een artikel van Dr. Emmen, *Vox Theologica*, Nov. 1936 en knoop aan bij een zin van Dr. Emmen: „Zo brengt de hervormer de inhoud van de tekst in direct verband met de levenssituatie, waarin hij verkeert” (pag. 37).

Als een Reformator dat deed, betekent dat natuurlijk niet, dat zijn houding dezelfde is als die van een tot opportunisme neigende 20ste eeuwer.

de neutrale school zich niet tot tolk kan maken van een opvatting, die de leerstukken van zondeval en verlossing wenst „in te prenten”. Deels kan ze dat niet, omdat de opvattingen der volwassenen hier uiteenlopen, deels wil zij dat niet, omdat velen de levenshouding, die inhaerent is aan deze dogmatische begrippen, enkel zouden willen aanvaarden als vrucht van gerijpt levensgevoel en levensinzicht. De openbare school kan en wil dus geen dogmatisch onderwijs in bijbelse geschiedenis geven, maar — en hier neem ik met instemming de gedachte over, door den heer Vrijburg in de inleiding ontwikkeld — haar „wichelroede” kan de plaats aanwijzen, „daarbij aan anderen overlatende, de schat te delven”.

Wie adogmatisch onderwijs wil geven, kan toch moeilijk verhalen voorbij gaan, waaraan van Christelijke zijde zo diepe strekking wordt toegekend. Het zou neerkomen op het verdonkeremanen van de belangrijkste stof en daarmee zou het onderwijs een anti-dogmatische strekking krijgen.

Welnu, de schrijvers geven het scheppingsverhaal niet, geven ook het verhaal van Christus' opstanding en hemelvaart niet, zodat de „wichelroede” hier haar taak zeer onvoldoende heeft vervuld. En, waarom moest het paradijsverhaal achterwege blijven? De kinderen vinden het prachtig, vooral als het met mooie platen wordt verteld. Het komt blijkbaar tegemoet aan een algemeen-menselijk verlangen zich „van Gods geslacht” te weten. Alle primitieve culturen hebben geloofd aan „een gouden eeuw”, waarin de gehoorzame mens in een geluksstaat zou hebben geleefd. Al die primitieven hebben op vage wijze weet gehad van een scheur, die in het menselijk bewustzijn is ontstaan, waardoor het koude verstand, dat 's mensen lot hoogmoedig in eigen beheer nam, geïsoleerd raakte van de in de diepte wellende bronnen van intuïtie, waarin men de goddelijke sprake beluisterde. Afgescheiden van de vraag, of men hier met historie te maken heeft in de eigenlijke zin des woords, is voor de kennismaking met de joodse cultuur dit verhaal even onmisbaar als de kennismaking met de voornaamste figuren uit de Griekse mythologie nodig is voor de kennis van de Griekse cultuur. Wij constateren hier dus een belangrijk principiëel en feitelijk tekort bij de schrijvers.

b. *Reformatorische instelling.* De openbare lagere school kan ook geen „reformatorisch” onderwijs in bijbelse geschiedenis geven, reformatorisch dan in de zin van direct verband leggende met de levenssituatie, waarin de hedendaagse mens

verkeert¹⁾. De lezer hoeft maar even kennis te nemen van de noot onder aan de bladzijde, om te ervaren, hoezeer een met (misschien onbewust) utilistische bedoelingen opgezette exegese van het bijbelverhaal met het beginsel van het „neutrale” onderwijs in conflict komt. Ik wil de schrijvers gaarne de eer geven, dat ze deze klip op verdienstelijke wijze hebben vermeden. Maar des te sterker viel mij de plaats op, waar ze hun principe ontrouw werden. Hun Christusfiguur is te veel tot het peil van „een voorbeeldig mens” weggezakt en de toeleg, om de zachte gevoelens eenzijdig heilig te verklaren, spreekt al te duidelijk. Wij zouden de schrijvers de lezing van Hoofdstuk XIV uit Foersters jongste boek „Oude en nieuwe opvoeding” willen aanbevelen, getiteld „Bergrede en zelfhandhaving der jeugd”, om van een te gemakkelijke aanprijzing van Christus als voorbeeld te leren afzien. Wij vrezen, dat de auteurs hier slachtoffer zijn geworden van het modeartikel der weerloosheid. Voor veler gevoel zullen zij met pacifistische bedoelingen de Christusfiguur scheef hebben getrokken. Die opzet spreekt het duidelijkst, waar wij op het meest onverwachte moment plotseling de Gandhifiguur voor de Christusfiguur krijgen geschoven, zoals in vele kringen te doen gebruikelijk is. Wij hoeven hier geen theologisch betoog te gaan houden, om aan te tonen, waarom dit, „reformatorisch” (ik ben me bewust, hoe sterk hier het begrip reformatorisch tegen het oorspronkelijke begrip opbotst) gebruik van de Christusfiguur velen hinderen moet.

c. *De moralistische instelling.* Zij probeert elk verhaal bewust dienstbaar te maken aan de zedelijke vorming der leerlingen door ethische waarderingen te verbinden aan de

1) Een typisch voorbeeld ontmoette ik dezer dagen bij een anti-militaristisch voelend orthodox/protestant, die, als godsdienstonderwijzer het verhaal van Abrahams offer vertellende, aan de kinderen had „uitgelegd”, dat de bereidheid van Abraham zijn zoon te offeren niets anders was dan een zwichten voor de publieke opinie, terwijl op het laatste ogenblik pas „zijn betere zelf” ontwaakte, waardoor Izaak gespaard bleef. De kinderen hadden nu goed te begrijpen, dat allen, die bereid waren hun kinderen nog aan de Moloch van de oorlog te offeren, als Abraham slaaf waren van de publieke opinie, die dit eiste en dat de mensen, in wie „het beter zelf” begon te spreken, dit vierkant weigerden. Men behoeft de betrokken tekst maar door te nemen, om te ervaren, hoezeer het verhaal hier (te goeder trouw) verwrongen moest worden, om deze „reformatorische” uitleg mogelijk te maken.

daden van de figuren, die aan de orde zijn. Het hoeft wel nauwelijks meer gezegd te worden, dat deze wijze van behandeling niet meer naar de smaak van deze tijd is. Men meent heden ten dage, in de eerste plaats te moeten opvoeden, niet met wat men *zegt*, maar met wat men *is*. Onze jeugd stelt ons — gelukkig — onverbiddelijk onder kritiek in dat opzicht. Op de vertelling toegepast, betekent het, dat de wijze, waarop de verteller zijn verhaal *beleeft* en kan laten *meebelev*, beslissend is voor de indruk, die het maakt, en dat de commentaren hier meer storen dan steunen. Mijn indruk op bijzondere en openbare scholen opgedaan, heeft mij bovendien sterk de indruk gegeven, dat dit vertellen meer ligt op het terrein der algemene dan op het terrein der bijzondere gratie. Gevoeligheid en fantasie zijn hier eerste voorwaarde voor succes. De bijzondere school heeft daarvan zeker niet het monopolie.

Wij zijn gewoon de neiging tot moraliseren te verbinden aan de Aufklärungspädagogiek, die de figuren van Brave Hendrik en Brave Maria als deugdmodellen schiep. Ik heb haar echter ook gevonden bij velen, die de Aufklärung (met de mond) geen goed hart toedragen. Ik denk hier aan verhalen voor zondagsscholen. In twee opzichten kan de bijbelse geschiedenis dupe worden van moraliseren. Men kan in de Kinderkerk b.v. Mozes ernstig horen berispen, omdat hij een Egyptenaar doodsoeg (Jahve zelf berispte niet, maar maakte van Mozes een Godsman!), men kan ook gevallen meemaken, dat men zelfs afziet van het vertellen van bijbelse verhalen, omdat het „niet goed” is aan kinderen Jacobs „gemene streken” te vertellen of Davids ouderdomszonden. Dat de levensechtheid van de bijbel juist spreekt uit het feit, dat een bedrieger (Jacob) langs de weg van veel leed en nood tot geestelijk strijder wordt (Israël) en omgekeerd den strijdvaardigen en vromen jongeling (David) ten slotte nog doet neerzinken in afgronden van gemeenheid, dat wordt door de moralisten, die graag met menselijk verguld werken, kennelijk over 't hoofd gezien.

Hoe staan de schrijvers in hun opvatting? Zij geven vele voortreffelijke bladzijden, waarin zij kennelijk zelf door de weergave werden ontroerd. Maar toch eist de achtergrond meer aankleding en moet de stof psychisch dieper worden verantwoord, om een directe beleving van de kant der leerlingen te waarborgen, die de zeer deskundige Mevrouw Laman

Trip—de Beaufort in haar voortreffelijk opstel over deze materie nodig vindt¹⁾).

De schrijvers halen de verhalen niet uit de grondverf. Mijn ruimte laat niet toe, om in details te treden en aan te tonen, dat juist door het verwaarlozen van karakteristieke bijzonderheden het leven in dit verhaal wordt gedoofd. Zodoende blijft alle spanning uit en de hele leerschool, die Jacob doormaakte bij den sluwen Laban, waar hij nog list tegenover list moest stellen, heeft geen zin voor de ontknoping van het drama, welke komt, als de sluwe Jacob zijn gedupeerde broer met angst en beving tegemoet gaat en in één nacht van zielenood het wapen der sluwheid aflegt, om te worden Israël, strijder met Gods wapenen.

Wie in deze verhalen de geweldige dramatische kracht niet beleeft en kan laten meebeleven, wie de spanningen in dit psychische gebeuren niet kan laten aanvoelen, ja, die stelt de bijbel bloot aan de kritiek der fantasieloozen, dat hij slechts „onbenullige verhaaltjes” zou geven. In het land, waar een Vondel zijn bijbeldrama's schreef, hoeft men in zulk een odium uit de mond van onderwijzers, dragers der nationale cultuur, zeker niet te berusten. Maar dan moet, zoals wij zeiden, de stof in de verhalen zelf psychisch ook dieper worden verantwoord. Als de onderwijzers deze verhalen uit eigen doorleving geen spanning kunnen geven, vervallen ze zo gemakkelijk in een bloedeloos en vervelend moraliseren, omdat ze toch aan karaktervorming willen doen en nu maar eigen wijsheid laten spreken.

Dat de schrijvers hieraan niet geheel ontkwamen, bleek reeds, toen wij op een neiging tot identificatie van de Jezus en de Gandhifiguur spraken. Waar zij de Bergrede zien als „de eigenlijke bedoeling van het Christendom voor het dagelijks leven”, schieten zij met hun moralistisch optimisme een weinig tekort in hun kennis van den werkelijken mens, waaraan het in de bijbel niet ontbreekt.

d. *De objectieve opvatting.* Wil tenslotte bijbelkennis een plaats kunnen krijgen in het program der lagere school, dan moet een objectieve weergave mogelijk zijn, die enerzijds de klippen vermijdt, die we hierboven aanwezen, anderzijds in het keuzeprincipe ten opzichte van de stof de schijn van willekeur vermijdt. (Ik acht het vanzelfsprekend, dat ver-

¹⁾ Mitteilungen aus dem „Hohen Licht”, Heft II, '34/35.

halen, die niet bij de kinderlijke leeftijd passen, worden uitgeschakeld). Bij het begrip „objectieve weergave” wordt dan bedoeld, dat aan de stof recht wordt gedaan, niet, dat hierbij de persoonlijkheid van den onderwijzer als subject geen factor zou zijn. Deze laatste hoogst belangrijke factor doet zich natuurlijk bij alle onderwijs gelden en niet bij het onderwijs in bijbelkennis alleen, als het waar is, dat de onderwijzer opvoedt met wat hij is. En een wraking van die persoonlijkheid zou dus een wraking moeten zijn over de hele linie. Omgekeerd, als de onderwijzer op bepaalde gebieden in een geesteshouding staat, die wij zeer kunnen waarderen, dan mag men aannemen, dat onze — begrijpelijke — scrupules hem deze stof te doen onderwijzen zullen verdwijnen, als hij zich wezenlijk in deze stof zal gaan inleven. Natuurlijk is er veel in de tijdgeest, dat ons wantrouwen rechtvaardigt, maar de tijdgeest is geen onveranderlijk gegeven (wij wezen daarop reeds in betrekking tot de vaderlandse geschiedenis) en men mag aannemen, dat een positieve gezindheid ten opzichte van de bijbel snel toeneemt enerzijds en dat ernstige kennismaking met de bijbel het middel bij uitnemendheid is die positieve gezindheid te kweken en te versterken anderzijds. De bijbel is nu eenmaal *het* boek der positieve gezindheid en de gelovige mag bedenken „dat Gods Woord nimmer ledig tot God wederkeert”. Een onderwijzer, die ongevoelig zou zijn voor deze gezindheid, hoort m. i. in de openbare school niet thuis, omdat hij de voornaamste der Christelijke deugden, die de onderwijswet eist, eerbied voor geestelijke waarde, zou missen. Maar ik ben te dien opzichte allerminst pessimistisch: de echte onderwijzer is nu eenmaal krachtens zijn aanleg een ethisch-social type, zodat, zo hij — door begrijpelijk gebrek aan inzicht (wat een opleiding!) — niet open is voor deze stof, daarvoor toch gemakkelijk open zal zijn te maken.

Maar ik had bij objectieve weergave het oog op de stof, waaraan recht moest worden gedaan. Als ik met overtuiging voor de mogelijkheid hiervan heb gepleit, dan voel ik in Mevrouw Laman Trip de Beaufort, die haar leven lang dit onderwijs heeft gegeven, mijn beste bondgenote. In haar straks genoemde opstel schrijft ze: „De bijbel, hij is niet joods, katholiek of protestants, vrijzinnig of orthodox, maar een openbaring, die zich verheft boven alle menselijke groepering”. Ik, die heb mogen merken, hoezeer in onkerkelijke kring de belangstelling voor de bijbel begint op te komen (bij

lezingen voor het socialistische Instituut voor Arbeidersontwikkeling heb ik dat o. a. ervaren), zou niet het laatst in het belang van de toekomstige ontwikkeling van het godsdienstig leven deze uitspraak van Mevr. L. T. willen onderstrepen. Belangrijker misschien nog is, dat zij uit haar ervaring meedeelt, dat de enige manier om de jeugd voor de bijbel te winnen, is zichzelf niet (als dogmaticus, „reformer” of als moralist) vóór de bijbel te plaatsen, maar hem direct in zijn volle dramatische schoonheid te laten beleven. In 't bijzonder pleit zij daarbij voor studie van de sociologische achtergrond van de bijbel, waardoor het mogelijk wordt de kinderen het milieu, waarin de verhalen spelen helder voor ogen te stellen.

Toch zijn er nog altijd, die „iets meer” willen, ja die menen, dat het echte pas bij het meerdere begint. Ik versta dit van degenen, die ook voor kinderen confessioneel godsdienstonderwijs willen en dit van meet af aan in de bijbelvertelling willen invlechten zeer wel. Maar van de anderen begrijp ik dit niet, juist op psychologische gronden niet. Een kind verdraagt geen scheiding tussen het feit en de waarheid achter het feit. De laatste moet onmiddellijk door het eerste spreken en als de onmiddellijke werking er niet is, kunnen redeneringen op deze leeftijd niet helpen. Deze laatste worden dan ook meest gegeven, waar het talent, om rechtstreeks te laten beleven tekort schiet, maar zij ontwrichten meer dan zij opbouwen.

Moge ik ter vergelijking het verhaal van Roodkapje geven. Waarschijnlijk is dat oorspronkelijk een natuurmythe, waarin de oude grootmoeder de stervende dag verbeeldt, Roodkapje het avondrood, de wolf de duisternis, de jager het licht, die straks na den wolf gedood te hebben Roodkapje als morgenrood en de grootmoeder als verjongde dag uit de buik van de wolf komt verlossen.

Welke onderwijzer haalt het in zijn hoofd een allegorische uitleg van het verhaal te geven aan jonge kinderen of b.v. in een beschouwing duidelijk te maken, dat de oude mythe aan begrip tekort schoot, omdat de verhouding tussen jager, grootmoeder en Roodkapje niet geheel klopt met onze inzichten in de oorsprong van het licht? Zulk een onderwijzer zou zich schuldig maken aan rationalistische demoralisatie en de onmiddellijke werking van het hele verhaal, dat in zijn naïeve vorm ook op primitieven een diepgaande werking

moet hebben geoefend, in gevaar brengen. Men zal zelfs in de hoge klassen ervaren, dat een uitlegging van deze verhalen niet de minste indruk maakt. Voor de waarheid achter de feiten gaat de jeugd pas open, als ze de puberteitsleeftijd heeft bereikt.

Ik geloof dan ook, dat de bezwaren tegen objectieve weergave bij niet confessioneel georiënteerden wortelt in oude rationalistische zonden, die zij nog uit de vorige eeuw met zich meedragen en dat alle lastige vragen, waardoor het kinderlijk gemoed op dit gebied heet geprangd te worden, uit de bezwaarden zelf opkomt, die geen ogenblik tot overgave kunnen komen, maar steeds met kritiek klaar staan. Die kritiek hoort echter bij de kinderlijke leeftijd niet en men bewijst de leerlingen geen dienst door deze kunstmatig te prikkelen.

De schrijvers hebben ongetwijfeld naar objectiviteit gestreefd. Dat ze niet volledig geslaagd zijn, hoeft na wat ik boven opmerkte, niet nader te worden uiteengezet. Ik bepaal mij hier tot enkele opmerkingen van geringe betekenis, die ik meen toch niet voor me te mogen houden.

In het algemeen vereist een historisch verhaal een gedragen stijl; hier dient zeker de woordkeuze uiting te zijn van diepe ernst. De schrijvers zijn — ik zei het reeds — kennelijk door hun stof gepakt en ook de vorm geeft daarvan het bewijs. Toch strepte ik een aantal uitdrukkingen aan, die m. i. uit de toon vielen. De schrijvers laten den pharao „murw” maken; noemen David een „pietere” herdersknaap, vertellen van Jozef, dat hij „bijzondere vaardigheid bezat in 't oplossen van raadsels en puzzles”, wat ook psychologisch wat laagbijdegrond is, zeggen, dat David „zekerheidshalve zijn kraaloojjes gericht houdt” op Saul's speer... zij zullen 't met mij eens zijn, dat de aangehaalde uitdrukkingen wat uit de toon vallen. Zo gaan ze af en toe de rol van verteller verwisselen met die van den onderwijzer voor de klasse en krijgen we tussen haakjes: (Nog spreekt men over de Benjamin van een huisgezin), of erger nog: (Wat betekent ons werkwoord jeremiëren?). Ook bezwijken ze een enkele maal voor de verleiding hun eigen licht te laten schijnen en de Joodse zienswijze bij te lichten: „Dit verbod, een godsbeeld te maken, was zeer belangrijk. Want andere volken, die wel godsbeelden maakten, voelden, dat hun goden zelf, hun beschermers, machteloos waren gemaakt, als de beelden

werden vernield. Dan was hun kracht, hun houvast gebroken. Dit nu kon bij de Joden nooit gebeuren. Vervielen ze ook telkens weer in afgodendienst, de beste bleven trouw aan hun onzienlijken God, hun Jahve, die later gedacht werd als de enige schepper en onderhouder der ganse wereld."

Wij vrezen, dat hier de Joden geen recht geschiedt. Ligt de gedachte niet meer voor de hand, dat *eerbied* de Joden belet heeft den Geest, Wiens naam niet uitgesproken mocht worden, in steen te eren? En als men hier utiliteit wil zoeken, waarom zou men dan niet aannemen, dat de abstracte Joodse geest zich aan elke vormgeving moet hebben geërgerd en aan de gehate Egyptische het meest? Deze beschouwingen vallen buiten de kinderlijke sfeer en zijn uiteraard subjectief en aanvechtbaar.

Zo is ook de poging de profeten als godsmannen de hand boven het hoofd te houden, m. i. minder gelukkig: „In sommige mensen werken vermogens, die door ons niet kunnen worden begrepen en waarbij men dus gemakkelijk van bedrog en bijgeloof meent te mogen spreken". De woorden van de profeten vinden hun rechtvaardiging in hun vervulling naar mijn mening.

Tenslotte moet nog opgemerkt worden, dat de oude Israëliet zijn godsdienst in een Ik-Gij of een Wij-Gij relatie heeft beleefd. Dit is wel het meest wezenlijke in die godsdienst en voor den gelovige het meest waardevolle, omdat deze relatie in sterke mate het geheim was van de kracht van hun geloof. Het is mij opgevallen, hoe hier de „Gij" in de relatie zoveel mogelijk versluierd ligt, zelfs zodanig, dat de kinderen het gebeuren niet zullen begrijpen. Mozes krijgt niet zijn opdracht van Jahve, er is geen brandend braambos, — „hij wordt zich (alleen) zijn levenstaak bewust". Mozes onderhandelt met den Pharao. „Om den Pharao murw te maken, dalen nu plagen neer op het volk van Egypte". De kinderen zullen niet begrijpen, waar die plagen vandaan komen, als Mozes als auctor intellectualis optreedt inplaats van Jahve zelf. Het „Over de verklaring ervan zijn de meningen der mensen zo verdeeld, dat wij er eenvoudig niet over spreken en slechts in 't kort de inhoud geven", lijkt mij in dit verband bovendien een vergissing. De schrijvers hebben eenvoudig het verhaal en dat objectief te geven. Wij zijn in 't geheel niet nieuwsgierig naar hun lekenuitleg, deze staat immers niet op hun program. „Anderen zullen immers de schat delven."

Zij staan hier slechts in de houding van gehoorzame en bescheiden vertellers met een paedagogisch geweten.

Intussen mag ons laatste woord over het eerste deel van hun arbeid geen woord van kritiek zijn. De schrijvers verdienen hulde voor hun initiatief. Als wij wat uitvoerig waren, dan was het in de hoop, dat wij hen met onze kritiek in geval van een herdruk van dienst konden zijn. Wij kunnen trouwens in de toekomst meer uitgaven van deze aard tegemoet zien en het leek dus juist enkele kanten van het probleem in het licht te stellen. Moge de openbare school spoedig het verwijt schuldig te staan aan het igorantisme op het gebied van de bijbelkennis, met de daad kunnen logenstraffen en ook langs deze weg haar aandeel in de geestelijke volksgezondheid bijdragen, die onder de huidige omstandigheden wel wat bijzondere zorg verdient.

Ik moet, wat de rest van de boekjes betreft, kort zijn. Laat ik beginnen met te zeggen, dat ik in het algemeen de keus van de stof kan waarderen en de wijze, waarop zij werd behandeld. Zo hebben mij bij name de opstellen over de Franse revolutie zeer kunnen boeien, al zijn er ook, die een weinig rieken naar het leerboekje.

Maar het gaat hier verder niet om détails, maar om de principiële lijn. Dan moet ik allereerst opmerken, dat ik in hun verhalen uit „de ontwikkelingsgang der mensheid” te zeer de continuïteit heb gemist, m. a. w. dat de eenheid van conceptie m. i. te weinig spreekt. Het werk bestaat m. i. te veel uit onverbonden momentopnamen. Deze momentopnamen brengen het bezwaar mee, dat de beelden, die voor de lens komen, te zeer afhankelijk zijn van de voorkeur der schrijvers. Het gaat met grote bewegingen als met mensen, ze hebben hun beau jour, hun grote tijd en ze hebben ook minder flatteuse aspecten. Wordt de grote beweging met liefde geschetst, en worden daarna de minder sympathieke uitingen met begrip behandeld, dan houdt zelfs de aanhanger het gevoel, dat de auteurs waardeerden wat ze konden. Maar duiken zo maar losse momentopnamen op, die eigenlijk slechts ongunstige indrukken geven zonder een achtergrond van begrip, dan wordt de aanhanger ongeduldig.

Deze opmerking is ook principiëel in verband met het standpunt, waaraan m. i. de openbare school gebonden is. De confessionele school — ik liet dat in mijn eerste stuk uitkomen

— wil en moet markeren. Zij moet haar beginselen vastleggen in het kinderlijke gemoed en geeft, zo te zeggen — een opvoeding in zwart en witstijl. Daar is iets voor te zeggen, maar een volk kan bij exclusivisme alleen niet leven. Als compensatie op de exclusieve school heeft het dus nog een andere school, waarin niet de antithese maar de synthese voorzit. We zien niet voorbij, dat deze synthese op zichzelf ook gevaar van ernstige principiële vervlakking meebrengt.

De taak van de openbare school is de kinderen ten opzichte van andersgezinden een sportieve houding bij te brengen. In plaats van te leren afwijzen en veroordelen, moeten de kinderen der openbare school worden gebracht tot een edelmoedig oordeel. Hierin zijn de Engelsen zo sterk. Die kunnen buiten zichzelf treden. Ik heb eens Mr. Lynch met vuur van overtuiging horen beweren, dat niemand het recht had ernstige volwassen mensen aan het oordeel van kinderen prijs te geven. „Hoe behandelt U Karel I, die de Engelse volksrechten schond?” ‘I always tell my children that Charles was a good husband and a good father. A man who had to pay with his head for his shortcomings cannot be spoken of without human sympathy in regard to his virtues. Children should understand that life is a tragedy in which we play our parts in the way we think they ought to be played but we all want forgiveness for our mistakes.’

Dit is uit het hart der openbare school gesproken. Het trof mij te sterker uit de mond van een man, die in zijn buitenschools leven weet, wat partij kiezen is.

De sympathie en het begrip nu, die Mr. Lynch wenste, is alleen bij kinderen te wekken, als wij de dingen in verband laten zien en in de reeksen conflicten licht laten vallen op het feit, dat partijen *te goeder trouw* voor hun waarheid hebben gestaan of voor hun waarheid zijn gevallen.

Laat ik duidelijk aangeven, wat ik bedoel. De schrijvers zetten de geschiedenis van West-Europa op verdienstelijke wijze in met een beschrijving van de oude Germanen. Ze heten zwerfziek, ze werkten met achterlijke arbeidsmethoden en hadden een strijdlustig temperament, dat zelfs in Walhalla niet tot rust kwam. Hier ligt voor de staatkunde zowel als voor de godsdienst een taak open. Deze Germanen moesten „honkvast” worden gemaakt, ze moesten leren werken, men moest hun tucht bijbrengen in hun maatschappelijke en zedelijke gedragingen en hun verbeeldingsleven moest gesublimeerd

worden, ze moesten tot een verhevener voorstelling van menselijke roeping worden gebracht dan in hun Walhallaverlangens tot uitdrukking komt. Ik verbeeld me er tegenover vervolgs klassekinderen in te zijn geslaagd te doen zien, hoe het hiërarchische leidingssysteem, zoals het uitdrukking vond in het Leenstelsel, zowel als het hiërarchische systeem der kerkelijke leiding met zijn overeenkomstige indelingen, in analogie met onze militaire rangen, alle op orde en tucht waren ingesteld.

In de rustige agrarische maatschappij, waarop de statische leidingmethode gedurende duizend jaren met voordeel is toegepast, dringen nu aan het eind van de Middeleeuwen visserij, zeevaart, handel en verkeer binnen, die de hele maatschappij beweeglijk maken, de levensgang uit de gewoontebanen trekken en van hele groepen van mensen eisen onder eigen verantwoordelijkheid te handelen. Nu rijst het conflict, nu staat Oud tegenover Nieuw, nu komt de vraag, of de oude banden elastisch genoeg zullen blijken, om niet te breken. Oud houdt op tucht en gehoorzaamheid, ziet de nieuwe verhoudingen met angst en wantrouwen komen en grijpt naar de oude, beproefde middelen. Nieuw wil onder eigen verantwoordelijkheid handelen, eigen geweten raadplegen, eigen ervaring (straks ook wetenschappelijk) raadplegen en aan de hand daarvan uitmaken wat waarheid is. Nieuw dringt naar vrijheid, Oud vreest (niet ten onrechte) voor anarchie. Natuurlijk is Oud hierbij vaak te conservatief. Niet enkel uit reactionnair bedoelen (Copernicus wordt aanvankelijk door de hoge geestelijkheid vriendelijk aangekeken), maar men vreest voor de gevolgen, die het afbreken van het oude wereldbeeld zal hebben voor een massa, die nog zo weinig tucht kent. Men ziet Nieuw tot excessen vervallen (Wederdopers) en ook in de conservatieve angst zat redelijkheid en gevoel voor verantwoordelijkheid. Zo gezien wordt het alles tot één grote tragedie, waarin partijen hun rol krijgen te spelen en waarin zelfs de grootste geesten (Erasmus) machteloos blijken. Als ik de gebeurtenissen in een dergelijke omringing plaats, valt daarop een ander licht. Dan lukt het ook de inquisitoriale geest van het oude Spanje te begrijpen. Zeven honderd jaar van strijd op leven en dood tegen de Moren met het Christendom als inzet... is het wonder, dat daar elke letter in het geloof gold als een artikel van de krijgswet? Is het wonder, dat hier een hardheid ontstond,

die wij van de lage, gemoedelijke landen ons in 't geheel niet konden voorstellen. (Max Weber heeft licht laten vallen op de vaderlijke gemoedelijkheid van het katholicisme uit dien tijd van de landen om de Noordzee). Maar is het ook wonder, dat een import van Spaans-Katholieke denkbeelden en... gevoelens hier in West-Europa moest voeren tot een strijd, waarin protestantse en katholieke haat aanvankelijk tegen elkaar hebben opgewogen? Maar zo — heb ik steeds menen te mogen zeggen — was het Nederlandse katholicisme van ouds niet geweest, zo was het ook later niet. In ieder geval hebben de katholieken later hun portie ellende tengevolge van onverdraagzaamheid te slikken gekregen. Maar kijk nu eens naar onze onderwijswetgeving: wij gunnen ieder zijn beginsel, niet, omdat we zo braaf zijn, maar eenvoudig omdat Nederlanders anders niet rustig zouden kunnen samenleven.

Als de schrijvers nu eens hun opstelletjes over de inquisitie, over Luther, Copernicus en Gallilei willen opslaan, dan zullen ze, hoop ik, mijn bezwaar begrijpen... de katholiek kan dat zó niet verdragen. Hij voelt bij verhalen als van Copernicus en Gallilei de goedkope vrijdenkersvisie, waarbij de Katholieke kerk als domper optreedt tegen een geestelijk heldendom. Daar zat wat meer aan vast voor wie zich verantwoordelijk wist voor de massa met haar gebreken en zwakheden. Een Katholiek hoofd van een openbare school heeft in „Het Onderwijs” nogal gefulmineerd tegen deze boekjes en getracht tegen hun historische betrouwbaarheid bedenkingen in te brengen. De kritiek leek me nogal geforceerd, maar de gevoelsgrond, waaruit zij opkwam, lag daarom wel voor me open. Een van de schrijvers is socialist. Het zou hem niet smaken, als iemand enkele losse lesjes gaf over de Commune van Parijs, een socialistisch straatoproer in Weenen of (hiertegen zouden communisten wel bezwaren hebben) als losse momentopname: de moord op de Czarenfamilie. Zulke incidenten werken altijd tendentieus, als men het complex van omstandigheden en verhoudingen, die ze opriepen, niet eerlijk en objectief heeft weergegeven.

Tenslotte nog één opmerking. Ik denk, dat ook de orthodoxe protestant zich wel even zal hebben gestoten. Als goede historici moeten de auteurs weten, dat en het katholicisme en het orthodoxe protestantisme een belangrijke staat van dienst hebben op 't gebied van de zending, waartegen die

van het Vrijzinnig Protestantisme vrijwel in het niet zinkt. Waarom het Vrijzinnig-Protestantisme weinig zendingsijver ontwikkelde, is uit zijn geestelijke habitus gemakkelijk te verstaan, al kunnen we dat niet aan kinderen duidelijk maken. Het is een bekend feit, dat de vrijzinnigen aan de zending heel weinig aandacht hebben geschonken. Ook de openbare school heeft dat weinig gedaan, wat van haar standpunt onjuist is.

Wij beginnen nu over de zending wel wat anders te denken. Maar des te meer ergert het ook orthodoxe protestanten, dat men prof. Albert Schweitzer plotseling is gaan verheerlijken in vrijzinnige kringen als een soort heilige der laatste dagen. Ik bedoel volstrekt geen kwaad van hem te zeggen, meen alleen dat er honderdtallen zendelingen werken, wier leven naast het zijne mag worden genoemd. Juist boekjes voor de openbare school, mogen naar mijn mening in deze eenzijdigheid niet vervallen. Ik zou geen bezwaar hebben, dat het leven van Schweitzer werd behandeld, als de opofferingen van katholieke missionarissen en van protestantse zendelingen (ik aarzel niet er bij te voegen: *van groter betekenis als missionarissen*) eerst in helder licht waren geplaatst.

De openbare school dient vóór alles rechtvaardig te zijn in haar keuze van historische personen en in haar oordeel.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

HET PROBLEEM DER ECHTHEID.

In het Zeitschrift für angew. Psych. und Charakterkunde (Bd. 48, 1935) schrijft *Th. Lersch* over „*Das Problem der Echtheit*”.

Reeds het spraakgebruik leert, dat er reële zietoestanden zijn, waarvoor in de classificaties en de terminologie der 19e eeuwse psychologie geen plaats was, als vroolijkheid, treurigheid, ijdelheid, gelatenheid en derg., waar de geheele persoonlijkheid als éénheid bij betrokken is en die de totaliteitspsychologie dus ernstig in studie moet nemen. En wel kunnen wij ze onder 3-erlei gezichtspunt bestudeeren, de vroolijkheid bijv. phaenomenologisch als een stemming, karakterologisch als een karakertrek en anthropologisch als een levenshouding. Op deze alle past nu echter het spraakgebruik de qualificaties „echt” en „onecht” toe. Wat is daarmee bedoeld? „Onecht” is niet 't zelfde als „gehuicheld”, „voorgewend”, al is 't nauw daarmee verwant; 't kan zeer goed eerlijk gemeend zijn; de wil om den medemensch wat voor te spiegelen ontbrekt. Bij den dood van iemand bv. die ons niet onverschillig was,

gevoelen wij als 't ware een zekere verplichting om bedroefd te zijn, overtuigen ons zelf ook gemakkelijk, dat wij werkelijk bedroefd zijn, terwijl toch een innerlijke stem ons zegt, en onze bekenden ook vaak 't gevoel hebben, dat die treurigheid toch niet heelemaal „echt” is. 't Is als het ware een verschijnsel, dat zich in onze ziel afspeelt, en als zoodanig een reflex der werkelijkheid op onze ziel, maar niet een reactie van ons innigste wezen op de werkelijkheid; 't is meer centripetaal dan centrifugaal. Het probleem der echtheid is dus niet te begrijpen, als we niet weten, wat we onder ons „innerlijk” te verstaan hebben. 't Is, wat Meister Eckhart den „Seelengrund” of ook wel 't wezen, „die Istigheid” noemde, het creatieve centrum onzer persoonlijkheid, waar niets meer onder of achter ligt. Wat daaruit stamt, wat van daaruit bepaald en beheerscht wordt, dat is „echt”. Zuiver innerlijke zielshoudingen komen evenwel evenmin voor als zuiver uiterlijke; wel zijn er extreme gevallen, maar de meeste zijn gemengd. Daarbij correspondeert steeds met den „indruk” een uitdrukkingsvorm; zoo behooren bij de treurigheid zekere voorstellingen van beroofdheid en vergankelijkheid, gedempte stem, afgemeten spreekrythme enz. Bij den echten rouw zijn dit de centrifugale openbaringen der innerlijke aandoening, maar zij komen even goed voor waar die samenhang met de kern der persoonlijkheid niet werkelijk aanwezig is, maar slechts als wensch, als poging: ze wellen dan niet op maar worden als 't ware „opgepompt”. Evenzoo is 't met liefde, vriendschap, dankbaarheid enz. enz. (Het is uit dit alles duidelijk dat een „echt” gevoel groote verwantschap heeft met een „Erlebnis”. G.) 't Lijkt meer, iets anders, dan 't is; evenals bij „onechte” juweelen, beantwoordt de verschijning niet aan 't wezen.

Bestaat er ook een onechte wil? Ja, zegt de schr. en wat hij daarom trent zegt herinnerde mij levendig aan wat ds. Pierson eens vertelde van een meisje op Tabitha Kumi, dat maar niet verkoos op te staan en op de vermaning, dat zij moest willen, antwoordde: „ik zou wel willen, als ik maar wou”. Ze had een onechten wil om op te staan en een echten wil om te blijven liggen.¹⁾ Moeilijker nog te beantwoorden is de vraag, of de onderscheiding „echt” en „onecht” ook op het denken toepasselijk is. Het „oordeel” is niet slechts een logische operatie, die alleen juist of onjuist, waar of onwaar kan zijn; 't bevat altijd ook een subjectief element, dat wij „overtuiging” noemen, en in zooverre kan 't echt of onecht zijn. Frost (Echt und Unecht, 1923) spreekt ergens van een „hart in 't denken”. Onecht is dus ieder oordeel, iedere uitspraak, die, in hoe geringe mate ook, napraterij is. Dat geldt evenwel ten volle alleen van ethische en zngd. waardeoordeelen. (De diepe weerzin van Plato tegen de dialectische virtuositeit der Sophisten — een zeer „echt” gevoel bij hem — berustte daarop, dat zulk jongleeren met beweringen en bewijzen onmogelijk „echt” kon zijn. G.) Bloot intellectualisme ligt dus ook altijd onder de verdenking van onechtheid. — Schr. spreekt nu nog kort over echtheid en onechtheid van wereldbeschouwingen met verwijzing naar 't beroemde boek van Jaspers, die daaraan een afzonderlijke paragraaf wijdde (bl. 35—39) maar verzuimt helaas te spreken van echte en onechte kennis, wat toch zeer voor de hand lag en zeer belangrijk ware geweest. — Onverdiende verdenking

¹⁾ Twee willen onderscheidde reeds Augustinus. Conf. VIII. 9. G.

van onechtheid rust op die ongelukkige menschen, wien 't nu eenmaal niet gegeven is, hun innigste bloot te leggen.

Hoe ontstaat nu de onechtheid? Schr. onderscheidt 4 „wortels”, en wel 1. de verwachtingsaanpassing, d.w.z. de suggestieve kracht, die nu eenmaal uitgaat van een omgeving, die iets van ons verwacht, bv. be^wondering voor een product van moderne architectuur. Deze suggestie werkt vooral sterk op kinderen, waarop reeds Homburger-Vorlesungen heeft gewezen (Schr. had gevoelig ook Binet, La Suggestibilité kunnen aanhalen. G.). Hieruit volgt de groote paedagogische beteekenis van het echtheidsprobleem. 2. de suggestief^zassimileerende kracht van het milieu is niets anders dan de meer onpersoonlijke vorm van 1; hiertoe behooren traditie, conventie, mode, publieke opinie en derg. Reeds Kant zeide in zijn Anthropologie: „hoe „beschaafder” de mensch, des te meer is hij comediant”, en Heidegger (Sein und Zeit) spreekt van „de dictatuur van „men””. 3. „das Selbstwertstreben”, zich openbarend als streven om hetzij in eigen, hetzij in anderer oog wat waard te zijn, wat te betee^skenen, de „aanstellerij” in al haar vormen. 4. 't pogen om 't eigen gevoel van minderwaardigheid kwijt te raken. 1 en 2 laten zich samen^vvatten als „adaequatie”. 3 en 4 als „compensatie”. Aan deze gevaren staan alle menschen bloot.

Wordt de onechtheid tot een constitueerend element van 't karakter dan ontmoeten wij vooral de hysterische persoonlijkheid, volgens de beschrijvingen van Kretschmer, Jaensch en Klages. Zie ook Nietzsche's „Der Fall Wagner” en Jaspers' beschrijving van den „nihilistischen” mensch en van 't S^zhy-type (t. a. pl. bl. 288 v.v. e. a.). Deze menschen kunnen niet leven zonder een rol te spelen. 't Geen niet zeggen wil, dat de „echte” tooneelspeler per sé „onecht” is, integendeel. (Ook de kleuter, die een rol speelt is nog volmaakt echt. G.). Daartegenover staan de diep^vvoelende en innerlijk standvastige karakters van 't J^z type, de naar binnen geïntegreerden.

Anthropologisch beschouwd is 't vermogen om onecht te zijn het privilegie van den mensch, dat tegelijk een adeldombrief en een fatum is. Het onderstelt nl. bewustzijn, nog juister: zelfbewustzijn. Reeds Schopenhauer heeft opgemerkt (Parerga, 340), dat alleen 't onbewuste echt is, en als zoodanig den diepsten indruk maakt. In de onbewuste organische natuur komt onechtheid niet voor, omdat 't uiterlijke en 't innerlijke daar harmonisch correspondeeren en elkaar wederkeerig doordringen.

Op de vraag naar de kenteekenen der echt^z en onechtheid wordt dan nog kort ingegaan. Er zijn subjectieve — alleen 't subject zelf toe^sgankelijk en uiterst moeilijk te onderscheiden; niets is gewoner dan zelfbedrog — en objectieve, die echter practisch veel minder beteekenis blijken te hebben dan de eerste intuïtieve indruk. Terecht zegt de schr. dat meestal daarnaar geoordeeld wordt, ten onrechte verzwijgt hij, dat ook hier „vergissen” maar al te „menschelijk” is, en dat achterdocht, hatelijkheid, rivaliteitsgevoelens en overschatting van 't eigen oordeel daarbij een groote rol spelen. Hierbij sluit aan in Bd. 49 (1936):

H. RUPPERT. Organische und unorganische Wertbildung im Jugend^zalter und das Problem der Echtheit. Had Lersch opgemerkt, dat, daar de „natuur” geen onechtheid kent, het onechte ons „onnatuurlijk” voorkomt, R. ontleent aan Pleisner (Die Stufen des organischen im

Mensch, 1928) de uitdrukking „natuurlijke gekunsteldheid”,¹⁾ om daar mede aan te duiden, dat 't streven om volledig te worden wat men reeds eenigermate is nu eenmaal een bestanddeel is der menschelijke natuur. In den mensch is dus altijd een spanning, een breuk; wat den vorm betreft wordt deze gekarakteriseerd door de tegenstelling „organisch—anorganisch”, wat de qualiteit betreft door: „echt—onecht”. Het dier kan niet anorganisch, niet onecht zijn. (Dit is niet geheel juist; „zich aanstellen” komt in 't dierenrijk wel degelijk voor, niet alleen bij honden, katten en (vooral!) paarden, die 't misschien van den mensch geleerd hebben, maar ook in 't spel en bij 't doodsliggen. G.) Bij den mensch echter ligt achter de echtheid altijd de achtergrond van de mogelijke onechtheid. Naarmate die spanning bij hen grooter of kleiner is, kunnen wij verschillende typen onderscheiden. Er zijn naïeve menschen, wien alles „van zelf” afgaat. Volgens Jaensch zijn zij echter inwendig hol, doorgangsruimte voor indrukken. Innerlijke naturen daarentegen dragen steeds 't bewustzijn in zich om, dat zij nog niet zijn wat zij konden en behoorden te zijn. Zoo bij 't duitsche idealisten, 't J₂-type, waarvan Fichte een prachtexemplaar was. Streven zij al te hard, stellen zij 't ideaal te ver buiten of boven zich, dan worden zij onvermijdelijk onecht. Dan is er nog 't J₃-type, zooals, naar 't mij voorkomt, de „echte” Hollander (dien Jaensch blijkbaar nooit bestudeerd heeft, omdat hij zelfs geen apart menschentype in hem vermoedt) de menschen, wien 't niet aan innerlijkheid ontbreekt, maar die geen behoefte hebben, dit naar buiten te keeren, maar zich eenvoudig geven, zooals ze zijn. Dezen hebben de beste kansen. Er zijn echter niet alleen typologische, maar ook ontwikkelingsverschillen. (Verg. Ruppert, Aufbau der Welt des Jugendlichen, 1931, bl. 37 v.v.) De kindsheid ligt nog 't dichtst bij 't organische; de overgangleeftijd is de crisis der innerlijkheid, die in den volwassen leeftijd tot bedaren komt; deze 3 phasen correspondeeren met de typen J₁, J₂ en J₃. Al naar mate deze ontwikkeling meer of minder „organisch” verloopt, is er meer of minder „echtheid”. Tegenover de traditie (de overgeleverde „waarden”) zijn verschillende vormen van „onechtheid” mogelijk: men ziet ze mooier of wil ze mooier maken, dan zij is, kritiseert er op los of eerbiedigt haar slaafs, veracht en verwerpt haar ganschelijk, of accepteert haar uiterlijk zonder werkelijke innerlijke verwantschap. In dit laatste geval ontstaan „alexandrinisme” in de cultuur, formalisme in opvoeding en onderwijs, oppervlakkig aestheticisme en luchthartig intellectualisme, die den mensch beletten in te zien, dat hij bezig is zichzelf te verliezen.

Dat alles is speciaal toepasselijk op den pubescent, die voor 't eerst met open oogen de wereld der volwassenen binnentreedt. Schr. verduidelijkt dit door tegenover elkaar te stellen de karakterschets van de 4-j. Hildegard, die ingénu met haar pop speelt, een en al aanvalligheid, daar zij de volmaakte eenheid vertoont van wat zij is en wat zij doet, met den 16-jarigen slungel van de Obersecunda van een gymnasium, wiens bewegingen alle even linksch en leelijk i. e. w. onorga-

1) Zelf heb ik aan een persoonlijkheid, die ik niet behoef te noemen het onderscheid leeren beseffen tusschen gekunstelde en ongekunstelde natuurlijkheid. G.

nisch zijn, omdat hij bij alles denkt, of 't wel zoo hoort en „zijn lichaam”, zooals Scheler ergens zegt, „aan 't lijntje voert als een schoothondje”. De wijze waarop hij zijn gedachten en gevoelens uit is daarmede in overeenstemming. „Onecht” behoeft dit alles echter nog geenszins te zijn, integendeel, als normale overgangstoestand is 't echt „echt”. De vraag is nu maar, of 't verloop werkelijk organisch is, en of niet, opzettelijk of onopzettelijk, zekere ontwikkelingsfasen worden oversprongen. Niet dat er spanning is tusschen ideaal en werkelijkheid is bedenkelijk, maar alleen, wanneer deze niet op organische wijze wordt opgelost, zooals bij dien knaap van wien Goldbeck (Die Welt des Knaben, 1926) vertelt, die op 12-j. leeftijd, diep onder den indruk van 't bezoek van een duitsch oorlogschip, zeeofficier wilde worden, later, toen dit niet mogelijk bleek, marinearts, en die ten slotte een volkomen bevredigend bestaan vond als scheepsbouwmeester. Dat was „echt”; bijna was hij „onecht” geworden, toen hij marinearts wilde worden, want dat was maar een surrogaat. Zulke menschen, die als 't ware door een innerlijke zekerheid veilig door de klippen geleid worden, noemt Jaensch „Kompasmenschen”. Het kleine kind leeft nog geheel in het onmiddellijk-tegenwoordige; zijn waardebepalingen zijn niet oordeelen, maar eenvoudig weergegeven ervaringen, „aanschouwing”, niet reflexie. Hoe „natuurlijker”, „organischer” het kind is, des te meer waarborgen biedt hij voor zijn toekomstige echtheid. Vol gevaren is echter de overgang uit deze naïeve natuurlijkheid tot de gecompliceerdheid van 't leven der volwassenen. Het normale gezonde verloop is, wanneer de hoogere lagen van 't zieleleven elkaar op de rij af opvolgen, wanneer m. a. w. de omwerking, die 't organisme moet ondergaan, begint met de motoriek, gevolgd door die van 't waarnemingsleven, vervolgens door die van het denken, dan van het willen en ten slotte van het religieuze bewustzijn. Maar o wee, wanneer een stadium overslagen wordt! Schr. vertelt dan van een jongen, die op eens met 12 j. geen „kind” meer wilde zijn, zijn speelmakkers den rug toedraaide, de schoollesstof versmaadde voor diepzinnige theologische boeken uit de bibliotheek van zijn vader, zijn moeder preeken hield over God en erfzonde en bij 's vaders afwezigheid alle „verantwoordelijkheid” op zich nam. Zelf echter was hij zich volstrekt niet bewust, dat hij zich maar een „air” gaf. Hij dreigde radicaal verloren te gaan. Schr. genas hem door hem als kameraad een begaafden student te geven, die nog echt jongensachtig was. De pubescent verkeert in 't voortdurende gevaar zich te verbeelden, dat hij zichzelf een oordeel vormt, waardebepalingen ontdekt en vaststelt, terwijl hij feitelijk slechts de waardeoordeelen van volwassenen napraat en ook nog niet tot meer in staat is, omdat 't Erlebnis (N. B.!) voor hem nog niet mogelijk is, maar hij kan zich maar al te gemakkelijk verbeelden, dat hij ze beleeft, omdat hij ze kan beschrijven. En als naderhand de tijd voor 't ware „beleven” gekomen is, dan is deze functie al verbruikt. Zijn eenige redding is dan nog, dat hij tot zelfontdekking komt, een heilzame, maar meest recht smartelijke kuur. (Meer bij Jaensch: „Aufbau der Welt des Jugendlichen”). In andere gevallen hebben wij niet zoozeer te doen met 't overspringen van een phase als wel met de anticepeerende hypertrophie van een bepaalde geestelijke functie, waarvan opzichzelf en op haar tijd de oefening noodig en nuttig is, als van 't staatsburgerlijk denken, het

logisch-philosophisch denken, de aesthetische „Einfühlung”, 't religieuze bewustzijn. Normaliter verlopen deze experimenten echter snel omdat de pubescent spoedig ervaart, dat hij er nog niet veel mee doen kan. Schr. geeft dan nog een paar voorbeelden van zulke overspannen en voorbarige zelf-experimenten, waar de onechtheid er dik oplicht, die echter minder frappant zijn.¹⁾ Over 't geheel wordt 't artikel tegen het eind hoe langer hoe vager en gaat een beetje uit als een nachtkaaers. In de niet overmatig duidelijk geformuleerde conclusies, waarmede het sluit, is 't moeilijk den inhoud van 't voorgaande precies terug te vinden. 't Is echter zeer gewenscht, dat deze onderzoekingen op uitgebreider schaal worden voortgezet. G.

BOEKBEOORDEELINGEN.

N. Berdiajew, *Von der Würde des Christentums und der Unwürde der Christen*. Luzern, Vita Nova Verlag, 1936. 81 p.

Reeds in P. St. XVI p. 68—9 heb ik de lezers van dit tijdschrift met den bekenden Russischen filosoof in aanraking gebracht. Tot mijn spijt moet ik zeggen, dat het thans verschenen werkje hem m. i. niet in zijn volle kracht toont. Het biedt drie, betrekkelijk los naast elkaar staande hoofdstukken. Het eerste — dat den titel van de gehele brochure draagt — spreekt in voor mijn gevoel te talrijke herhalingen de moeilijk lochenbare waarheid uit, dat de fouten der Christenen iets anders zijn dan de tekortkoming van het Christendom. Het tweede stuk heet *Vom Geist des Bürgertums*. Er blijkt wel heel duidelijk uit hoe weinig sympathie de schr. heeft voor wat hij „burger” noemt, maar het is mij niet duidelijk geworden, wat hij onder dien naam eigenlijk verstaat. Alle verkeerde dingen worden hem toegeschreven, tot de kruisiging van Christus toe (Es ist der Bürger gewesen, der Jesus Christus gekreuzigt hat), maar wat grand seigneurs als Kajafas en Pilatus te maken hebben met de mentaliteit van de bewoners der opkomende steden in de Middeleeuwen wordt niet aangegeven. In het derde hoofdstuk: *Die geistige Situation der modernen Welt*, worden de reeds t. a. p. p. 68 genoemde bezwaren van den schr. tegen de moderne techniek nog eens ontvouwd. M. i. wordt daarbij de demonie veel te veel gezocht in de machine, die op zichzelf slechts een trouwe dienaar is, en veel te weinig in den mensch, die haar misbruikt. Ph. K.

¹⁾ Zoo 't verhaal van den denkbeeldigen staat „Wälagra”, door 6 knapen opgericht, en waarvoor de leider, toen hij dreigde te verloopen, op 15-j. leeftijd een uitgebreid wetboek samenstelde. M. i. behoort dit geval tot de volkomen normale van een aan dien leeftijd eigen jongensfantasie, waarvan indertijd Day en Folsom in *The Ped. Seminary*, XXI en XXIV een paar hoogst interessante staaltjes uit America hebben medegedeeld, waaraan ik zelf een niet minder interessant uit Nederland heb toegevoegd; zie het tijdschrift „Kinderstudie” (sedert opgeheven), II, 1917/8, bl. 134—142, 145—150, 87—133. G.

Mag. Dr. Siegfried Stokman O. F. M.,
*De Religieuzen en de Onderwijspolitiek der
 Regeering in het Vereenigd Koninkrijk der
 Nederlanden.* Den Haag, R. K. Centraal
 Bureau voor Ond. en Opv. 1935, 473 p.
 f 4.50.

Het groots opgezette werk over De politieke geschiedenis van het L. O. in Nederland, waarvan enige delen van de hand van Dr. Cassianus Hentzen reeds verschenen zijn, is verrijkt door een nieuw deel, geschreven door een van diens leerlingen. Het behandelt in hoofdzaak de geschiedenis der kloosters in de Zuidelijke Nederlanden, na de vereniging en staat als zodanig buiten het eigenlijke gebied van dit Tijdschrift. Maar er is toch menige bladzijde van belang ook uit schoolorganisatorisch oogpunt. Zo de paragrafen over de schoolwet van 1806 en de pogingen der Regering tot verbetering van het onderwijs in het Zuiden (p. 29—46) en die over het staatsmonopolie in het onderwijs en het regeringsstreven naar invoering der neutrale school (p. 117—141). Merkwaardig, als teken van kentering der geestelijke stromingen, is de mededeling, dat „reeds de invoering van het Nederlandsch en het gebruik van in die taal geschreven boeken door bepaalde groepen beschouwd (werd) als een begunstiging van de ketterij” (p. 139). Voor den oorsprong van latere tegenstellingen in ons nationaal geestelijk besef, die zelfs thans nog niet overwonnen zijn, is belangrijk de strijd tegen het doordringen van de Mij. tot Nut van 't Alg. in de Vlaamsch sprekende gewesten en tegen de schoolboeken, daarbij gebruikt.

De schr. verdient allen lof voor de objectiviteit zijner beschouwing en zijn zakelijken betoogtrant, ook waar hij maatregelen beschrijft, die zeker zijn sympathie niet hebben.

Ph. K.

Waldemar Gurian, *Bolschewismus als
 Weltgefahr.* Vita Nova Verlag, Luzern,
 1935. 105 p.

De schr., dien ik in verband met een andere publicatie van zijn hand, reeds enigen tijd geleden bij de lezers van Paed. St. (Deel XVII, f. 224), introduceerde, laat ons hier het andere front zien, van waaruit het gevaar voor Christendom en Humanisme dreigt. Of eigenlijk ziet hij die twee tegenstanders niet als over twee fronten verdeeld. Het verschil van nationaal-socialisme en bolsjewisme betreft naar zijn mening meer den uiterlijken vorm, dan het wezen. In hun op sociale heerschappij en politieke macht geconcentreerde wereldbeschouwing ziet hij ze dicht bijeen. Voor beiden is karakteristiek, dat de staat als eerlijke poging tot verstandhouding van alle volksgenoten verdwenen is. De staat is ondergegaan in de partij, en die partij wil geen stuk van het menselijk leven buiten haar zeggingschap laten. En hier ligt nu het dreigende wereldgevaar. De gecompliceerdheid van het huidige leven ontwikkelt krachten in de richting van een grote simplificatie. De massa wil eenvoudiger, ongebrokener, ongeremder zich uitleven. Hier ont-wikkelt de schr. gedachten, die in de lijn gaan van Mennicke's Sociale

Psychologie. En hij laat zien, hoe zelfs een idealistisch streven in dienst van volk of mensheid op dien weg misleid kan worden. En zo eindigt zijn geschrift met deze vraag: „Leeft er in de huidige wereld nog een voldoende sterk geloof — niet slechts bij enkelen, want verborgen Heiligen kunnen er altijd en overal blijven —, dat tegenover de ontzettende en geraffineerd geleide massa-instincten en hun door hartstocht opgezweepte lichtgelovigheid tot een waarlijk sociale macht kan worden?”

Ph. K.

Dr. Erich Lange, *Die Erziehungslehre der evangelischen Theologie*. Berlin, Junker und Dünnhaupt, 1936. 98 p. M. 3,80.

Wie beseffen wil, hoe diep — ondanks alle invloeden uit het Oosten — de Nederlandse van de Duitse geestelijke situatie gescheiden is, kan zich daarvan door de lektuur van dit boek doordringen. De grote grondgedachte van het vooroorlogse Duitsland is geweest de samensmelting, tot onherkenbaar wordens toe, van humanisme en Christendom, het laatste opgevat als de zuiverste en hoogste vorm van het Idealisme. En het kon dus niet anders dan dat het doorbreken van het inzicht, dat deze amalgamerings niet gelukt, zich zeer langzaam en pijnlijk voltrekt. Daarvan getuigt dit boek op bijna elke bladzijde. Van dit thema kan de schr. nauwelijks afscheid nemen. Als wij op p. 42 gelezen hebben: „Die Lösung von der humanistischen Pädagogik ist vollzogen. Die evangelische Erziehungslehre muss nun darangehen, ihre eigenen erzieherischen Grundgedanken in den einzelnen Fragen zu verwirklichen,” hebben wij de hoop, dat hij aan die taak zal beginnen. Maar zij blijkt ijdel. In de dertig volgende pag. komt hij telkens weer op dezelfde quaesties terug, om ons dan op p. 73 te verzekeren, dat het nu „endgültig klar geworden (ist), dass die evangelische Erziehung nicht pädagogisch-philosophisch, sondern allein kirchlich-theologisch begründet werden kann.” Maar ook dan blijkt de Endgültigkeit niet bereikt. De spot over de filosofie als kennistheorie, die alleen maar aan het slijpen van de messen blijft, zonder ooit tot het gebruik van het geslepen mes te komen, behoeft blijkaar voor de kloof tussen filosofie en theologie geen halt te maken.

Onze schoolstrijd heeft, wat ook zijn minder loffelijke resultaten mogen zijn, in het Nederlandse volksbewustzijn wel heel duidelijk ingehamerd, dat paedagogiek niet buiten beslissingen over wereldbeschouwing om kan worden beoefend. En de leidende positie, die Gunning bij de opkomst der Nederlandse paedagogiek heeft gehad, maakt het voor ieder beoefenaar van dit vak tot een vanzelfsprekendheid, wat hier als gloednieuwe waarheid wordt gevonden: „Bildung und Erziehung sind nicht dasselbe. Bildung kann ihren Sinn nur haben innerhalb der Erziehung.”

Toch zou het onjuist zijn over het hoofd te zien, dat de jongste ontwikkeling in Duitsland ook kanten heeft, die ons iets te zeggen hebben. Door de positie in den totalen staat, die van de school zijn monopolie maakt, wordt het besef zeer sterk gewekt, dat de school niet de beslissende plaats in de opvoeding behoeft te bekleden, en misschien zelfs niet kan bekleden. „Die Schule ist nicht die entscheidende

Maar nog veel en veel verderfelijker is het, de belangstelling en de aandacht te willen forceeren met zoo macchiavellistische kunstmiddelen als cijfers en repetities!

't Is dan ook niet de vraag of de volwassenen, met name de onderwijzers en de leeraren, deze dingen inzien en toegeven of niet: het onderscheid tusschen echt en onecht bestaat en de kinderen kennen 't maar al te goed en weten practisch ook opperbest wat een evenement is en wat 't niet is. Maar het maakt wel een heel groot verschil, of die verschillen tot het bewustzijn der docenten doordringen of niet. Is dat wél het geval, dan zullen zij toch wel middelen en wegen weten te vinden om heel wat onechtheid op te ruimen of te vermijden.

En dan: het schoolleven biedt toch ook nog wel andere momenten aan dan alleen het *docere* en *discere*. In het schoolleven — *si vie y est* — is het niet zoo erg moeilijk het element van echtheid in te brengen door middel van het evenement. Of is 't geen evenement, wanneer een geheele school en masse naar den Haag trekt om daar het huwelijk van de Prinses „mee te maken”, of wanneer een geheele klas met één of twee docenten haar intrek neemt in een nederlandsche Jeugdherberg, in het Maarten Maartenshuis, in een kweekschool te Brugge of een kasteel in de Ardennen, om daar gedurende een halve of een heele week met haar docenten zich „echt” in te werken in een drama van Sophocles, een dialoog van Plato of een tooneelstuk van Henriette Roland Holst, of wanneer een „Kindergemeenschap” 4 weken lang een landhuis betreft?

Feitelijk hebben wij al overvloed van evenementen, te weten op het gebied van den sport. Het is thans niet de plaats om er over uit te weiden, dat hier veelal het schadelijke „des Guten zuviel” heerscht, maar laat de school zich dan toch ook beijveren andere en betere evenementen daarnaast te stellen! Heusch, er blijft nog ruimte genoeg over om de paedagogische armen uit de scholastieke mouwen te steken! Die het *echt* probeert, zal er *echt* plezier van „beleven”, dat garandeer ik hem.

BESCHOUWINGEN OVER HET GESCHIEDENIS- ONDERWIJS

DOOR

G. VAN VEEN.

II.

De werkjes van de heren Hartog en Plomp vormen wèl een sprekende tegenstelling met de Roomse handleidingen, die in mijn vorig stuk aan de orde waren. Ter ene zijde een strijdbaar, uit wat vernauwd bewustzijn levend confessiona-
lisme, waaraan schrijver dezes — met alle waardering van zijn sterke kant — gaarne een goede scheut Erasmiaans huma-
nisme zou zien toegevoegd, ter andere zijde dan een huma-
nistische geest, waarin de onvastheid van lijn oorzaak is van ongerustheid. (Entre ces deux mon coeur balance....)

Maar ter zake. De heren Hartog en Plomp hebben ons lager onderwijs verrijkt met „een cultuurhistorisch leesboek” voor de hoogste klassen der lagere school en voor het voort-
gezet onderwijs. Wederom ken ik den eersten auteur per-
soonlijk. Hij is een bekwaam en ernstig historicus, die op dit terrein al jaren nieuwe wegen zoekt en met zijn compagnon in deze boekjes zijn inzichten voor ons uitwerkt. Het was mij bovendien een aangename verrassing uit het voorwoord te ervaren, dat de Amsterdamse onderwijsinspecteur met die inzichten zo van harte instemt. Deze maakt speciaal over het onderwijs in bijbelkennis op de openbare school, waarvan hij een voorstander is, treffende opmerkingen.

Wat mij in deze boekjes bovenmate heeft verheugd, is dat schrijvers en inleider uit de oude kille sfeer van de negatieve neutraliteit zijn getreden en stof behandelen, die het openbaar onderwijs tot nog toe geheel liet liggen, zij het dan, dat zij zichzelf grenzen hebben gesteld, waarover we nog zullen moeten spreken. Het is duidelijk, dat uit hun arbeid een nieuw geloof in de waarde van het geschiedenis-
onderwijs spreekt, geloof, dat op de conferentie voor ge-
schiedenisonderwijs in 1925 dusdanig bleek weggezakt, dat een bekend onderwijsman het vak als zodanig ongeschikt oordeelde voor leerlingen van de lagere school. Als het aantal,

Erziehungsstätte. Sie leistet keineswegs grundlegende Erziehung. Ihre Aufgabe ist Unterricht." En daarom is ook het godsdienstonderwijs allereerst zaak van de Kerk. Dit zijn zeker voor velen ook in ons land niet onbekende klanken, maar het schijnt mij van betekenis, dat zij hier juist uit den boezem der Bekenntniskirche te voorschijn komen.

Ph. K.

Fr. S. Rombouts, *Verstandig studeren en vruchtbaar werken. Eerste Gedeelte, Werken en willen. Tweede Gedeelte, De juiste Techniek.* R. K. Jongensweeshuis, Tilburg. 1936. 132 en 110 p. f 1.50 en f 1.35. Nr 83 en 85 der Opv. Brochureenreeks.

De schr. geeft aan de hand van Benno Kern's onderzoekingen over het verschijnsel der oefening een analyse van het leerproces. In het eerste deel wordt hoofdzakelijk gelet op de betekenis van den wil; het tweede deel spreekt hoofdzakelijk over het inprentingsproces. In een derde deel zal de didaktische vraag besproken worden: Hoe leer ik anderen verstandig studeren en vruchtbaar geestelijk werken.

Deze beide deeltjes behelzen tal van nuttige wenken; zij zullen ongetwijfeld wie ernstig wil van nut kunnen zijn om zijn fouten in het leerproces te vinden en aldus te leren overwinnen. Maar ze betreffen toch allereerst den volwassene, die nog leerling wil zijn. Voor de school en dus voor den onderwijzer zal het derde deeltje het meest te zeggen hebben; we zien er met belangstelling naar uit.

Ph. K.

Heinrich Rupprecht, *Pestalozzi's Abendstunde eines Einsiedlers.* Leipzig. Felix Meiner. 1934. XVI en 200 blzn. 8^o. 5 Mk.

Eerst kort geleden ontdekte ik de hier vermelde uitgaaf; en na kennismaking achtte ik 't werk, oorspronkelijk 'n dissertatie, belangrijk genoeg om 't, twee jaar na 't verschijnen, in dit tijdschrift aantekondigen.

In enige opmerkingen vooraf wijst de schrijver erop, dat de duistere taal van de *Abendstunde* 'n ontleding vraagt tot in bijzonderheden; maar dat daarbij 't gevaar zeer groot is, 't beeld van 't geheel uit 't oog te verliezen. Voorts verlangt 't werk niet alleen, dat 't geplaatst wordt te midden van de geestelijke voortbrengselen van z'n tijd, maar ook, dat 't zal spreken als „eine durchaus originale Leistung". Wat de invloed van anderen betreft, is de schr. van mening, dat die van Rousseau slechts zeer zwak, die van Herder, Lavater, e. a. daarentegen veel duidelijker merkbaar is. Wat de systematische analyse aangaat, daarbij loopt men gevaar onwillekeurig vreemde maatstaven aanteleggen; terwijl 't toch ook niet mogelijk is, 'n klassiek geschrift alleen vanuit de eigen denkvormen en begrippen nader tot de lezer te brengen. Voor Pestalozzi in 't bijzonder is 't noodzakelijk om, teneinde de veranderingen in z'n geestesleven duidelijk voor ogen te krijgen, in de eerste plaats 'n zorgvuldig onderzoek van z'n afzonderlijke werken te ondernemen.

Hierbij nu heeft schr. ernaar gestreefd „die Programmschrift” van Pestalozzi voor velen te doen leven. De geschiedenis van 't ontstaan van de Abendstunde te geven, leek hem na Schönebaum's *Der junge Pestalozzi* overbodig.

Z'n werk is in twee gedeelten gesplitst; 't eerste behandelt de *vorm*, 't tweede de *wereld- en levensbeschouwing* van de Abendstunde. Ik kan hier natuurlijk slechts 't een-en-ander eruit aanstippen. 't Hoeft nauwelijks afzonderlijke vermelding, dat overal alle bewijsplaatsen staan aangegeven.

In 't eerste gedeelte begint schr. met eraan te herinneren, dat 't als van-zelfsprekend is aangenomen, dat de Abendstunde 'n verzameling van aforismen zou zijn. Hij acht dit echter onjuist: hij ziet er niet in 'n thematisch samengehouden verzameling van losse gedachten, maar wel degelijk 'n gesloten logisch geheel. Ten minste: in theorie, als bedoeling. Maar 't ging ook hier, zoals 't in alle andere werken van Pestalozzi zou gaan: 't ontbrak hem aan ordening van z'n gedachten; en zo ontstond vaak 'n volmaakte wirwar. „Aber das ist noch lange keine Sammlung von Aphorismen”.

't Tweede gedeelte begint met enige algemene beschouwingen. De vraag naar 't wezen van de mens vloeit bij Pestalozzi niet voort uit 'n theoretische belangstelling, maar uit de zorg om de nood van 't volk, dat dwalend ronddoelt. De Abendstunde bedoelt dan ook 'n „Anweisung zum seligen Leben” te zijn. Daarvoor is maar één weg: de weg der „Natuur” — wat de gelijkheid van alle mensen vooronderstelt. Maar — 'n gelijkheid, niet in zijn, maar in zullen. En de schr. besluit met de uitspraak dat, wat Pestalozzi wil „deutsch idealistisches Denken”, wat hij geeft „doch noch viel Stoa” is. Ik wijs er hier even op, dat, als Delekat in z'n werk over Pestalozzi de zin van diens „Methode” heeft besproken, hij ook hierbij tot ongeveer dezelfde konklusie is gekomen.

Er volgen dan twee hoofdstukken, achtereenvolgens over 't „Wezen” van de mens, en over wat hier onder „Natuur” moet verstaan worden. De schr. vindt hiervoor in de Abendstunde drie verschillende betekenissen, waarvan de belangrijkste is: de natuur „als der gottgesetzten Funktions- und Bildungsordnung”.

De schr. ziet in de Abendstunde twee levensbeelden, levensopvattingen, tot uiting komen. De scheiding bevindt zich bij de zinsnede: „In ferne Weite”. In 't eerste gedeelte overheerst 'n helder lichtend, in 't tweede 'n donker, droevig, maar dieper levensbeeld. Er staat hier: overheerst, want beide zijn niet scherp begrensd, maar als 't ware over elkander heengetekend.

De volgende afdeling behandelt de Abendstunde als „Anweisung zum seligen Leben”. Deze ontwikkelt zich nooit tot 'n imperatieve ethiek: ze is evangelie, niet moraal. Wat betekent hier: natuurlijk leven, vraagt de schr.; en hij geeft 't antwoord: redelijk leven. Om gelukkig te leven moet men blijven in de kleine kring van 't nabije. Vervolgens gaat dan de aanwijzing tot 'n natuurlijk in die tot 'n vroom leven over: eenvoud, onschuld, zuiverheid, zijn hier de begrippen. En „Ruhe” is een van de centrale begrippen van de Abendstunde. Ook de begrippen wijsheid en waarheid worden in dit verband besproken.

't Onderwerp van de volgende afdeling is „die Bildung des Menschen”. Schr. begint met erop te wijzen, dat Pestalozzi hier vrijwel uitsluitend

de term „bilden” gebruikt — slechts eenmaal komt „erziehen” voor. Hij schrijft dat toe aan de kleurloosheid van dit laatste woord in Pestalozzi's tijd, terwijl toen 't eerste 'n nieuwvorming was. Dan wordt de betekenis van „Bildung” in de Abendstunde besproken. Deze is de ontvouwing van de in de opvoeding aanwezige mogelijkheden tot hun hoogste vorm. Aangetoond wordt, dat deze Bildungslehre van zuiver biologische aard is. Deze wordt echter, als 't tweede, diepere levensbeeld gaat overheersen, eveneens verdiept, zodat dit probleem de liefde tot middelpunt krijgt. Maar hierdoor is de mogelijkheid en noodzakelijkheid van de Bildung geen vraag meer: dan toch is ze geworden tot 'n oerfunctie van 't leven.

De vraag van 't volgende hoofdstuk: „Wer bildet?” wordt beantwoord met: „die Natur in, außer, neben und über uns”. Daarna wordt besproken, dat de Abendstunde slechts een weg kent voor de ware Bildung, nl. de weg der natuur. In verband hiermee wordt dan uitvoerig gehandeld over de wetten van de educatio pura.

In 't laatste gedeelte van 't boek wordt gesproken over 't sociale leven in de Abendstunde. In tegenstelling met wat hierover gewoonlijk wordt geschreven, betoogt de schr. dat dit aan Pestalozzi's geschrift voorbijgaat. 't Heeft er slechts betekenis, inzover 't de menselijke Bildung bevordert of stoort. 't Gemeenschapsleven wordt er slechts opgebouwd uit de levens der individuen.

Achtereenvolgens komen dan aan de orde 't gezin, als oerel en bouwsteen van de staat; 't volk, als gezin in 't groot; de vorst en de tyran; Goethe, naar aanleiding van de bekende uitroep van Pestalozzi; de trekken in 't staatsleven, die in strijd komen met de gezinsgedachte; en ten slotte de religieuze gemeenschap.

Ik ben me ervan bewust, dat ik met deze korte, oppervlakkige aantekeningen slechts enigermate de inhoud van dit belangrijke geschrift heb aangeduid; 't echter in genen dele recht heb laten wedervaren. Zo heb ik nog geheel onvermeld gelaten, dat telkens wordt aangetoond, hoe de Abendstunde geheel wortelt in de tijd van z'n ontstaan, zodat meermalen uitspraken ervan bijna woordelijk bij tijdgenoten worden aangetroffen. En gezwegen heb ik ook over de filosofisch en religieus-filosofisch gefundeerde kritiek van de schrijver¹⁾.

Met 't oog op de vele kritiek, terwijl toch herhaaldelijk blijkt dat desondanks de schr. grote bewondering voor Pestalozzi's Abendstunde heeft, mis ik voor mij 'n slotbeschouwing, waarin tegenover die kritiek van die bewondering rekenschap wordt gegeven. Of zou die voor komen in de door de schr. in uitzicht gestelde uitgaaf van de Abendstunde „in ihrer rhythmischen Gestalt”; maar die, voorzover mij bekend, nog niet is verschenen?

In elk geval heeft Heinrich Rupprecht met dit werk 'n zeer belangrijke bijdrage geleverd voor 't beter begrijpen en waarderen van Pestalozzi's „Programmschrift”. P. L. VAN ECK Jr.

¹⁾ In 't gedeelte, dat de gemeenschap behandelt blijkt op enkele plaatsen, dat de sociaal-filosofische kritiek de kritiek is van 'n Duitser van 1934. Maar de sobere vorm ervan heeft niets kwetsends voor anders denkenden.

Ir. D. J. Kruijtbosch, *Avontuurlijk Wiskunde-Onderwijs*. Brussel's Uitgeversmaatschappij, Rotterdam. Ing. f 2,50.

Een *gezellig* boek, heilzaam om te lezen, nu een vooral op gevoelens en ervaringen ingestelde psychologie de behoefte aan het zuiver logische heeft teruggedrongen, met tot gevolg, dat de wiskunde als deel der opvoeding in 't gedrang is gekomen. In tijden van druk kan men niet blijven voortsjokken op het jaagpad van de sleur; men is zich gaan bezinnen op de didactiek van het vak en tracht door deze te verbeteren de belangstelling weer te doen aanwakkeren. De wiskundige doceermethode is vanuit de zuiver mededelende en uitleggende vorm, via de heuristische werkwijze, waarbij de leerlingen zich meer of minder verbeelden mee te werken, geëvolueerd tot een manier, waarbij men hen zoveel mogelijk alles zelf tracht te laten vinden. Een ieder bevredigende oplossing van het probleem, hoe de leerlingen in te leiden in nieuwe gebieden der wiskunde, is nog niet bereikt. In hetzelfde jaar dat Prof. Rutgers een philippica houdt tegen de z. i. gebrekkige wijze waarop de H. B. S. haar kandidaten voor Delft wiskundig voorbereidt, en vooral de eis stelt van voldoende techniek, houdt Dr. Dijksterhuis in Groningen een rede, waarbij hij „de epistemische methode” aanbeveelt. De leerling moet elk ogenblik in staat zijn zichzelf en anderen rekenschap te geven van de betekenis der termen die hij gebruikt, en van de motivering der methode die hij toepast. De belangstelling voor verdieping van inzicht, exactheid van bewijsvoering, en correctheid van terminologie, is van de zijde der nog jeugdige leerlingen niet bijzonder groot. Dit vormt een der grootste hinderpalen voor de verwezenlijking der epistemische idealen.

Juist om het wekken en behouden dier *belangstelling* is het Ir. Kruijtbosch te doen. Vooral voor leerlingen die echte wiskunde in hun leven weinig of nooit nodig hebben, zullen zijn avontuurlijke lessen zeker veel aantrekkelijks bezitten. Wil men iemand logisch leren denken, dan is het niet voldoende hem de logisch gerangschikte resultaten van het denken van anderen aan te bieden, maar moet hij zich die resultaten zelf verschaffen, bijv. door aan 't padvinderen te gaan met den hr. K. als leider.

Het boek is geen complete didactiek der wiskunde, doch vormt een verzameling amuseante problemen, gerangschikt onder: „Intuïtie, Analogie, Inductie, Experiment en Verificatie”, terwijl een proeve van praktische didactiek, nl. de eerste kennismaking met de logaritmen het slot vormt. Het grootste deel der problemen is ontleend aan bekende verzamelingen; alle worden op inductieve wijze benaderd en zoveel mogelijk wordt de intuïtie ingeschakeld. Aaneengelast door didactische opmerkingen en praktische wenken vormt alles te zamen een gezellig boek, waaruit voor elken wiskundeleraar en vooral voor hen die het wensen te worden, veel valt te leren.

Diverse opgaven herinneren aan puzzles en als men dan even denkt aan de stormen, die bij het L. O. over puzzles zijn losgebarsten, dan schudt men het hoofd bij de gedachte, dat dergelijke stof nu voor het M. O. wordt aangeboden. Het doet goed 's schrijvers enthousiasme te

ondergaan, al betwijfel ik of er voor het regelmatig toepassen van zijn methode wel tijd is. Want dit staat vast: zo glad als de schrijver het voorstelt, gaat het in den regel niet. Zouden er veel van die eenzame vingers verschijnen (p. 29)? Ik vrees er voor. Reeds jaren behandel ik op de Kweekschool het vergelijken van breuken naar de grootte, maar ik herinner mij niet, dat ooit een leerling op het idee gekomen is de aftrekking toe te passen, zonder dat ik het gesuggereerd had door voorbereidende oefeningen. En 't zelfde geldt voor het bekende meetkunde probleem op pag. 31. De op pag. 32 genoemde causale reeks heb ik helaas nooit in jeugdige hersens zien ontstaan. Op deze wijze zou ik kunnen doorgaan. Liever wijs ik nog op het standpunt door den schrijver ingenomen t.o. van de algebraïsche propadeuse op de L. S. Hij waarschuwt voor het niet te onderschatten gevaar, dat oplossing door middel van lineaire vergelijkingen zo licht tot mechanisch werk voert en geeft zeer instructieve voorbeelden, waarbij de rekenkundige oplossing sierlijker en waardevoller is.

Nogmaals, het is een gezellig boek om te bezitten en te raadplegen. Natuurlijk stuit men wel eens op een plaats waar men een vraagteken naast zet of op een aan den schrijver ontsnapte onnauwkeurigheid, maar deze vlekjes bederven de glans niet, die over het gehele boek ligt.

P. JANSEN.

Martha de Vries, „*Moeder wat gebeurt er?*” Van Dishoeck, 1936.

Van dezelfde schrijfster, wier vroegere bundels, „Mijn kleuters”, „Joop” en „Zusje” wij vroeger hier aangekondigd hebben, en waarvan wij veel goeds mochten zeggen. „Moeder wat gebeurt er?” is de titel van het eerste schetsje; dan volgen: „Moeder, weet vader het al?”, „Laat zijn eigen moeder 't hem maar vertellen” en „Ik wist 't al, moeder.” — Dat „het” is het antwoord op de vraag: „waar komen de kinderen vandaan?” Martha de Vries pleit niet zoozeer, dat de ouders — de moeder in de eerste plaats, maar den vader schakelt zij allerminst uit — die vraag eerlijk en eenvoudig en tijdig moeten beantwoorden, als dat zij laat zien, hoe dat gebeuren kan, in verschillende situaties; ook in het laatste schetsje „Moeder, hou' je niet meer van me?” Het boekje behoort dus tot een litteratuur, waarmee wij een dertig jaar geleden letterlijk overstroomd werden. Thans is het zoo'n brandende kwestie niet meer. Maar de schrijfster bewijst uit haar ervaring, dat nog vele ouders, ook in arbeiderskringen, met dit vraagstuk tobben, en zij kan het weten: in de bewaarschooljuffrouw, die in haar boekje de ouders zoo goed helpt met raad en aanmoediging, herkennen wij gemakkelijk haar zelf. Ook dit, als al de andere van haar hand, goed geschreven boekje zal dus zijn weg wel vinden.

G.

DENKBEELDEN OVER EEN PRACTICUM BIJ HET ONDERWIJS IN DE GESCHIEDENIS OP GYMNASIUM EN H. B. S. ¹⁾)

DOOR

Dr. M. O. ALBERS.

Wanneer we geen ander hulpmiddel hebben dan de klas-
sikale les, is het uiterst moeilijk om aan de leerlingen een
duidelijk begrip mee te geven van wat geschiedenis eigenlijk
is. Maar al te zeer zijn zij geneigd om de geschiedenis te
beschouwen als een conglomeraat van onomstotelijk vast-
staande feiten. Wel nemen zij, op ons gezag, een causaal
verband tussen de feiten aan, maar ook dat verband zien zij
weer te absoluut. Een bepaalde oorzaak heeft een bepaald
gevolg. Dat vinden zij volkomen duidelijk en zien niet in,
dat een kleine bijkomstigheid voldoende geweest zou zijn
om geheel andere gevolgen te doen intreden. Daar is toch het
bekende gezegde, dat de wereldgeschiedenis een gans andere
loop genomen zou hebben, indien de neus van Cleopatra een
ietsje langer ware geweest. Hun opvatting van de geschiedenis
is te absoluut en te objectief. Natuurlijk zal de docent hen
op de relativiteit en subjectiviteit der historische waarheden
wijzen, maar deze blote verzekering overtuigt de leerlingen
niet voldoende. Zij zijn bereid om ons op ons woord te
geloven, maar de waarheid van een dergelijke grondgedachte
dringt niet voldoende tot hen door, wordt niet geheel hun
eigendom. Wij kunnen vertellen, dat de schrijvers van ge-
schiedwerken slechts een eigen persoonlijke opvatting kunnen
geven, ook al trachten zij volkomen zakelijk te zijn, maar dat
denkbeeld vindt alleen dan ingang bij onze jongens, wanneer
wij hun herhaaldelijk teksten voorleggen, afkomstig van
auteurs van tegenovergestelde richting, waarin zij dan zelf de
wederzijdse subjectiviteit moeten aantonen. Ook de leraar
in de wiskunde kan immers niet volstaan met de leerlingen
te wijzen hoe men de wortel van een getal vindt, maar hij
zal hen die bewerking vele malen zelf laten uitvoeren. Wij
verzekeren onze leerlingen, dat de uitingen van staatslieden
en andere historische figuren dikwijls heel andere bedoelingen

¹⁾ Naar aanleiding van een lezing, door mij op 30 Januari l.l. voor
de Ned. Daltonvereniging gehouden, werd mij verzocht dit onderwerp
thans voor „Paedagogische Studiën” te behandelen.

en nevenbedoelingen hebben dan de opstellers zelf wel willen toegeven. Maar ook deze opvatting zal eerst dan in genoegzame mate wortel schieten, wanneer we hun een aantal concrete gevallen hebben voorgelegd om die onder leiding te analyseren.

De geschiedenis is geenszins het privilege der geschiedenisboekjes op school en der grotere werken in de kasten der docenten. Met ons vak is het gesteld als met de poëzie, die volgens de Genestet overal voor het grijpen ligt. Slechts is het de kunst wie ze al en wie ze niet kan vinden. Deze kunst nu dienen wij onze leerlingen bij te brengen. Geschiedenis is niet alleen een leervak met een bepaald materiaal van begrippen en feiten, maar ook een beschouwingwijze. Men zal niet in staat zijn om de historie wiskundig of chemisch, maar wel om de wiskunde en de chemie historisch te behandelen. Onze leerlingen moeten met deze beschouwingwijze vertrouwd gemaakt worden. In de gebouwen, poorten en torens van een stad moeten zij het historisch verleden kunnen opmerken. Evenzo in de beelden en schilderijen van een museum en in gelezen romans en gedichten (natuurlijk is het daarbij niet de bedoeling zich te verdiepen in aesthetische beschouwingen; deze zou ik willen overlaten aan de docenten in het tekenen en in de literatuur; het is alleen om het historische element te doen). Ook spreekt de historische structuur van een tijdvak duidelijk uit theorieën en idealen, uit levens- en arbeidsvoorwaarden, uit de dagelijkse omgeving en de levensgewoonten. Bijvoorbeeld, onze jeugd tooit zich gaarne met uniformen en insignes. Er is een streven naar collectiviteit merkbaar, het individu wil niet meer als zodanig, maar als deel van een groter geheel worden aangemerkt. Dat is niet een op zichzelf staand feit, maar het maakt deel uit van een heel complex van analoge verschijnselen, die tezamen een historische stroming vormen. Nog kort geleden was de toestand anders en wilde het individu uitsluitend als individu worden opgevat. Een ander voorbeeld: een leerling leest in de krant, dat er een staking uitgebroken of een collectief arbeidscontract afgesloten is. Ook hierop moet de historische beschouwingwijze worden toegepast. Allereerst verticaal, door te bedenken hoe de relatie tussen werkgever en werknemer zich in den loop der eeuwen heeft gewijzigd en welke stap in dat procédé het onderhavige feit betekent. Dan ook horizontaal, door na te gaan in welk

complex van analoge verschijnselen, in welke tijdsstroom dus, het onderhavige feit past.

Het instellen van dergelijke beschouwingen en onderzoekingen op school kost uit den aard der zaak veel tijd en reeds klagen de docenten der meeste leervakken, dat deze hun te krap is toegemeten. Om de benodigde tijd vrij te maken dient men iets anders te laten vervallen. Mijns inziens is het echter mogelijk om de politieke en militaire geschiedenis aanmerkelijk te besnoeien. Teneinde voor de historische oefeningen voldoende aanknopingspunten te behouden, mag de cultuurgeschiedenis niet worden aangetast. Zelfs zal deze misschien enigszins moeten worden uitgebreid. Het totale bestek der leerstof evenwel moet beneden de thans gebruikelijke omvang blijven.

De op deze wijze vrij gemaakte tijd zou ik dan willen besteden aan een soort van historisch practicum, een reeks van oefeningen, door de leerlingen zelfstandig, maar onder leiding van den docent te verwerken. Deze oefeningen zijn te rubriceren als volgt:

1. Series afbeeldingen van gebouwen, schilderijen, meubelen, gebruiksvoorwerpen enz., om daaruit, aan de hand van een inleiding, de verschillende stijlen en tijdsstromingen te distilleren.

2. Letterkundige teksten, om daaruit, aan de hand van leidende vragen historische informatie te ontlenu.

3. Statistieken, arbeidersbudgets en andere in cijfers luidende gegevens, om daaruit door analyse historische informatie te putten.

4. Leesstukken ter critische bestudering en onderlinge vergelijking.

5. Teksten van geschiedschrijvers van tegenovergesteld standpunt, ter critische bestudering en onderlinge vergelijking.

6. Historische documenten of samenvattingen daarvan, ter critische bestudering.

7. Historisch onderzoek ener collectie munten.

Natuurlijk is een dergelijke lijst nog voor uitbreiding vatbaar en zijn er ook oefeningen, die niet in een bepaalde rubriek ondergebracht kunnen worden.

Laat ik van de verschillende soorten van oefeningen enkele voorbeelden geven. Wat de foto's van gebouwen betreft, de leerling krijgt een beschrijving van de bouwstijlen der Oudheid met de voornaamste kenmerken en dan worden

hem een aantal afbeeldingen voorgelegd, waarvan hij moet uitmaken of de gebouwen tot de Dorische, de Ionische of de Corinthische stijl te rekenen vallen, of ze Grieks of Romeins zijn, enz. De conclusies dienen gemotiveerd te zijn. Deze oefening, die in de eerste klasse van gymnasium of H. B. S. thuis behoort, wordt door het merendeel der leerlingen zonder hulp tot een goed einde gebracht. Op dezelfde wijze kan men aan een eerste klasse nog voorleggen een aantal afbeeldingen van middeleeuwse kerken, aan een tweede klasse van bouwwerken uit de tijd van Renaissance en Barok en aan een derde klasse van meubelen uit de tijd van Lodewijk XIV, Lodewijk XV en Lodewijk XVI en foto's van vaderlandse woonhuizen en torens. Bij deze laatste oefeningen kunnen enkele excursies aansluiten. Een vierde klasse krijgt schilderijen en ook bouwwerken uit het tijdvak der Romantiek ter bestudering en een vijfde klasse hetzelfde uit de perioden van impressionisme, expressionisme en nieuwe zakelijkheid. Daarbij kan het resultaat worden bereikt, dat een leerling de meubels der bekende Lodewijkstijlen gemakkelijk uit elkaar houdt, een impressionistisch schilderstuk van een expressionistisch onderscheidt, zich in een vreemde stad ook historisch weet te oriënteren, oude huizen en poorten althans bij benadering kan dateren en van een toren zien kan, dat de bouw b.v. in de middeleeuwen is begonnen en in de renaissanceperiode is voltooid.

Wat de tweede groep van oefeningen, de letterkundige teksten betreft, uit den aard der zaak zijn vele dichtwerken en romans voor dit doel bruikbaar. In een eerste klasse worden b.v., aan de hand van leidende vragen, fragmenten bestudeerd van Maerlants „Der Natueren Bloeme” en van „Wapene Martijn”. In het eerste stuk wordt verteld van volken, die rauwe vissen eten en zeewater drinken, van volken met hondenkoppen en lange, kromme klauwen, die blaffen inplaats van te spreken; van landen, waar de mensen zo kleine monden hebben, dat ze hun voedsel alleen door een rietje kunnen inzuigen, en met mensen zonder hoofd en ogen in de schouders. Verder beschrijft hij mensen, die slechts één voet hebben, waarop ze heel snel kunnen hinken. Die voet is echter zo breed, dat ze als ze moe zijn op hun rug gaan liggen en hun voet als een parasol boven zich houden. Uit dit alles valt dan de slotsom te trekken, dat de tijdgenoten van Maerlant hun oordeel vormden over de ver-

schijnselen der zichtbare wereld zonder behoorlijke observatie, want niemand kan de in dit stuk beschreven monsterwezens ooit gezien hebben. Men geloofde zijn zegslieden, in hoofdzaak Plinius en enkele kerkvaders, zonder eigen critiek. Autoriteitsgeloof dus. De hier ten toon gespreide natuurkennis kan bij ons geen eerbied verwekken. In „Wapene Martijn” echter blijken de beschouwingen over de fouten van het menselijk karakter en over de maatschappelijke verkeerdheden even scherp en doeltreffend te zijn, als die over de natuur vals waren. Nu kan de gevolgtrekking worden gemaakt, dat de middeleeuwer dus de uiterlijke wereld slecht en oppervlakkig, maar de innerlijke wereld grondig kende, wat weer te verklaren is uit het feit, dat zijn belangstelling uitsluitend naar die innerlijke wereld uitging. Al jaren achtereen leg ik deze oefening aan mijn leerlingen voor. Met uitvoerige woordverklaring er naast bleek de oude tekst voor hen goed verstaanbaar en hun conclusies waren merendeels juist.

Voor een eerste klasse kan verder nog in aanmerking komen een samenvatting van Karel ende Elegast, voor de tweede klasse passages uit de Lof der Zotheid, voor de derde klasse stukken uit de Nouvelle Héloïse, voor de vierde klasse romantische gedichten en een samenvatting van Byron's Manfred. Ook kan men aan deze leerlingen elk een voor de literatuurles gelezen historische roman opgeven om die te onderzoeken op de aanwezigheid van romantische elementen. Voor de vijfde klasse komen moderne gedichten in aanmerking en ook hier kan men gelezen romans opgeven om te onderzoeken op impressionistische en expressionistische verschijnselen.

De derde groep van oefeningen, statistieken enz., zijn voornamelijk bestemd voor de hoogste klasse. Ze zijn voor jongere leerlingen te moeilijk toegankelijk en ook is er vóór de tweede helft der 19e eeuw bijna geen materiaal voorhanden. Zeer belangwekkend is b.v. de vergelijking van een aantal arbeidersbudgets. Ik beschik over enkele uit de jaren 1866, 1885 en 1924. Daaruit vallen allerlei conclusies te trekken, b.v. welk percentage van het inkomen in die jaren heenging aan kleding, voedsel, genotmiddelen, ontwikkeling en ontspanning en aan zaken, die de positie van den arbeider meer strijdbaar moesten maken. Voorts kunnen historisch ingerichte statistieken dienst doen van de balansstellingen van verschillende grote bedrijven, van de arbeidslonen in diverse ambachten,

van de spaarbanksaldi, van de vermogensbelasting en van ledental en vermogen der grote vakbonden. Behalve dat deze cijfers op zichzelf reeds veel informatie aan de hand doen, kan ook onderzocht worden in hoeverre er coïncidentie bestaat b.v. tussen de opkomst der grootbedrijven, de groei der vakverenigingen, de stijging der spaarbanksaldi, enz. Ook valt gebruik te maken van statistische gegevens omtrent de sterkte der politieke partijen, het zetetal in de Staten-Generaal. O. a. kan daarbij de invloed worden nagegaan der wijzigingen in onze verkiezingswetgeving. Men kan arbeidscontracten uit verschillende perioden onderling vergelijken, enz.

Door dergelijke oefeningen zal het den leerling duidelijk worden, dat de geschiedenis niet enkel met bloed en ijzer geschreven wordt, zoals Bismarck beweerde, maar ook met brood, boter en kaas, met belastingen en vakverenigingen.

4 Als vierde groep noemde ik leesstukken ter kritische bestudering en onderlinge vergelijking. Laat ik als voorbeeld nemen drie voor de derde klasse bestemde, geïllustreerde beschrijvingen van het Escuriaal van Philips II, het paleis te Versailles van Lodewijk XIV en het Trianon van Marie-Antoinette. Een reeks vragen, die betrekking hebben op ieder stuk afzonderlijk, kunnen het verband doen inzien tussen het karakter van het gebouw en dat van den vorstelijken bewoner. Bij onderlinge vergelijking komen allerlei eigenaardige punten van verschil tevoorschijn. Bijvoorbeeld blijkt uit de illustraties, hoe van het Escuriaal het gehele uiterlijk beheerst wordt door een enorme kathedraal, hoe in Versailles de hofkapel, hoewel ruim en pompeus, toch schuil gaat tussen de paleisgebouwen en hoe in Trianon zelfs geen kapel aanwezig is. Wel is er in het befaamde gehucht een kwasi-bouwvallig en schilderachtig huisje, dat als „de pastorie” wordt aangeduid, maar het is onbewoond en dient uitsluitend als sentimenteel décor.

Dergelijke groepen van leesstukken zijn in overvloed samen te stellen. Voor de eerste klasse kan men nemen een beschrijving van de Perzische oorlogen, waarin naast elkaar de militaire eigenschappen van Grieken en Perzen uitkomen, en voorts een passage uit Caesars Gallische Oorlog. Men kan naast elkaar beschouwen de Olympische spelen, een gladiatorengevecht en een toernooi. Men kan levensbeschrijvingen van Mozes en Jezus vergelijken en deze ten slotte toetsen aan bladzijden uit de Koran, die over Mozes en Jezus handelen. En zo is er ook voor de andere klassen veel te bedenken.

5.6 Over de vijfde en zesde groep van oefeningen kan ik kort

zijn. Een collectie historische schoolboekjes uit België, Frankrijk, Duitsland en Engeland levert aanstonds een massa tegenstrijdige opvattingen en standpunten op verschillend gebied. Ook kan men b.v. enige zorgvuldig geannoteerde passages vergelijken van Groen van Prinsterer en van Nuyens over Willem den Zwijger en de leerlingen eerst laten nagaan, hoe de auteurs elkander tegenspreken ten opzichte van verschillende van 's prinsen eigenschappen, zijn bekwaamheden, oprechtheid, beminnelijkheid, geloofsijver, belangeloosheid enz. Dan moeten zij van beide schrijvers het geloofsstandpunt bepalen en ten slotte nagaan welke redenen er kunnen bestaan voor katholieken en protestanten om over éézelfden persoon op zo uiteenlopende wijze te oordelen.

Voor critiek op documenten gebruik ik o.a. een samenvatting van de Deductie van Holland. De leerling moet eerst nagaan welke redenen de Witt opgeeft waarom hij geen stadhouder meer wenst. Dan welke redenen hij verzwijgt en waarom. De Witt beweert, dat het Huis van Oranje en de andere provinciën meer dank schuldig zijn aan Holland dan omgekeerd. Maar: waarom heeft Holland de andere provinciën gesteund, uit naastenliefde of uit eigenbaat? Mag hetzelfde gelden voor het Huis van Oranje? Vervolgens: is het uit verknochtheid, dat sommige provinciën voor Oranje opkomen? Of hebben ze andere overwegingen, die ze verzwijgen? Wanneer het laatste het geval mocht zijn, welke zijn dan die overwegingen? Als nu de eventueel verzwegen bewegredenen van Holland en van zijn tegenstanders naast elkander worden gelegd, zal blijken dat achter de schermen een geheel andere strijd wordt uitgevochten, een strijd om Hollands oppermacht in de Unie. Ook dient de leerling uit te maken of de Deductie de eerlijke bedoeling heeft om den tegenstander te overtuigen, dan wel of zij bedoeld is als een advocatenredenering om hem schaakmat te zetten.

Voor een soortgelijke behandeling lenen zich verschillende stukken, o.a. een samenvatting uit de Apologie van den Prins en grepen uit de Jacobijnse grondwet van 1793.³⁾

1) Deze en dergelijke oefeningen vereisen een met veel zorg uitgezochte en omvangrijke bibliotheek en tevens een uitgebreid fotomateriaal. Zijn deze niet aanwezig, dan kan van een speciaal boekje met oefeningen worden gebruik gemaakt. De schrijver stelde hiertoe een „Beknopt Leerboek der Geschiedenis” samen, in drie deeltjes, met daarnaast drie deeltjes „Experimenten”, die de bijbehorende oefeningen bevatten (Tjeenk Willink, Zwolle).

Als dankbaar materiaal voor eigen onderzoek kan verder nog een muntenverzameling dienst doen, doch uitsluitend voor de beide hoogste klassen, daar de geschiedenis van de 19e eeuw niet gemist kan worden. Ik besteed daaraan per jaar enige achtereenvolgende lesuren, deel de leerlingen in in groepen van 3 à 4 en geef aan elke groep een collectie munten van een bepaald land, waarvan de historische ontwikkeling hun voldoende bekend is. Zij moeten nu eerst alle munten identificeren en vervolgens alle historische informatie verzamelen, die in het materiaal is aan te treffen. Daarbij mag gebruik gemaakt worden van enkele boekwerken, die ik ter inzage leg, o.a. een uitgebreid handboek voor geschiedenis met index, een stel beknopte boekjes en een werk over munten (daar de eigenlijke numismatische werken te duur en te uitgebreid zijn, is hiervoor aan te bevelen de *Catalogus der Muntenverzameling van het Koninklijk Oudheidkundig Genootschap*, uitgegeven bij ten Brink en de Vries te Amsterdam, 1897). Verder mogen zij in het uiterste geval gebruik maken van een cartotheekje, waarin voor elke munt een kaart is opgenomen met volledige beschrijving.

Laat ik als voorbeeld Italië nemen. Men kan de Oudheid vertegenwoordigen door een muntje uit de Romeinse keizertijd en het verbrokkelde Italië der M. E. door enkele gothische muntjes, b.v. van Genua, Florence, Milaan, enz., waarop ook aanduidingen van keizers voorkomen. Antieke en gothische munten evenwel kunnen uitsluitend ter opluistering dienen, daar de leerling er te weinig uit kan afleiden en de datum ontbreekt. Daarna echter wordt het materiaal veel duidelijker. Geldstukjes van Milaan onder Frans I of Karel V, van Noord-Italië onder Oostenrijk, van de Kerkelijke Staat, van Napels, van Savoye, van Sardinië, geven de toestanden in de periode der Nieuwe Geschiedenis vrij goed weer. Daarna komen Napoleon als koning van Italië, Murat als koning van Napels en vervolgens de muntstukken uit de 19e eeuw, die weer de verbrokkeling tot uiting brengen. Daarbij zijn ook interessante bijzonderheden, zoals de revolutie-republiek te Rome in 1849 en de overgangstoestand in Toscane in 1859, toen de Oostenrijkse aartshertog was verdreven, maar de aansluiting bij Sardinië nog niet tot stand gekomen was. En ten slotte het koninkrijk Italië tot en met het fascistisch bewind, waarbij ook de depreciatie der valuta na de oorlog duidelijk tot uitdrukking komt.

De moeilijkheid is, hoe in het bezit van een bruikbare collectie te geraken. De leerlingen brengen gaarne het een en ander mee, maar hun bijdragen bepalen zich bijna steeds tot hedendaagse muntjes van vreemde landen of enkele duiten uit de tijd der Republiek. De stukken van historische betekenis zullen aangekocht moeten worden. Het aangewezen adres hiervoor is de firma J. Schulman te Amsterdam, die op verzoek uitgebreide catalogi en ook zichtzendingen stuurt. Naast exemplaren, die honderden guldens kosten, vindt men daarin ook muntjes vermeld van f 0,25 en f 0,50, die voor de geschiedenisles niets minder interessant zijn.

Het is mijn overtuiging, en ik vond die door proefnemingen reeds grotendeels bevestigd, dat door een dergelijk practicum de geschiedenis voor de leerlingen reëeler zal worden en dat het hen in staat zal stellen om de betrekkelijke waarde van woorden en geschriften beter in te zien en in hun omgeving althans enigermate het historisch verleden te herkennen.

BESCHOUWINGEN OVER HET GESCHIEDENIS- ONDERWIJS

DOOR

G. VAN VEEN.

III. (Slot).

Als ik tenslotte nog gaarne enkele opmerkingen maak over het geschiedenisonderwijs aan onze Middelbare Scholen, dan doe ik dat niet zonder begrijpelijke aarzeling. Iemand, die geen andere geloofsbriefjes meebrengt dan deze, dat hij zich uit persoonlijke voorkeur en sociale motieven sterk voor het onderwijs in geschiedenis interesseert, dat hij de reacties daarop heeft kunnen waarnemen bij zijn eigen kinderen en hun talrijke vriendschaar en van de resultaten een indruk heeft kunnen krijgen bij leerlingen van rijpere leeftijd, wien hij de historie der paedagogiek heeft moeten onderwijzen, heeft in de rij der specialisten geen recht om mee te spreken. Maar aan de andere kant herinner ik me toch ook weer, hoe een auteur

van leerboeken voor middelbare scholen een paar jaar geleden mijn oordeel over zijn werk vroeg, waarop hij bleek prijs te stellen en — last not least — dat overwegingen, die ik alleen in de paedagogische binnenkamer zou hebben durven uitspreken door een deskundige als Dr. W. H. Staverman én op een lezing te Amsterdam én in een artikel in „De Nieuwe Rotterdammer” van 12 Januari l.l. werden naar voren gebracht op een wijze, die een geprangd gemoed verried. Dr. S. klaagt in bedoeld artikel over de onvruchtbaarheid van het huidige geschiedenisonderwijs op de middelbare scholen, over „de overlading van het leerprogram met dood gewicht”. De jeugdige geest — zo zegt hij — wordt gevoed „met lijken, die al een eeuw dood zijn”. „Nu draagt het ene leraarsgeslacht die skeletten over aan het andere; ze poetsen ze soms een beetje op (plaatjes, platenatlassen), maar de lijken blijven dood, omdat de geest, die alles levend maakt ontbreekt”. De criticus verwacht van vrijwillige aanpassing der leraren weinig. Nodig vindt hij „een deskundig ingrijpen van regeringswege, waarbij in tegenstelling met het bestaande stukwerk op dit gebied, de organisatie van de programma's van het onderwijs en de opleiding der leraren wordt geregeld, waarbij de programma's duchtig worden besnoeid”.

Afgescheiden van de vraag, of de kritiek van den heer S. hout snijdt (wat ik wel geloof), ben ik van mening, dat zijn optimistische verwachtingen omtrent regeringsinitiatief dat alderminst doen. Wij kennen wel voorbeelden, dat initiatief van beneden in de regeringsbureaux verzandt; van enige aanpak van bovenaf, die niet van beneden af zou zijn uitgelokt, is ons geen voorbeeld bekend. Het is trouwens ook de natuurlijke gang van zaken, dat hervormingen van binnen uit worden gestimuleerd. Zouden ze worden „opgelegd”, dan mag men van haar inwendig effect zeker heel weinig verwachten.

Het moet dus mogelijk zijn de leraren zelf op een of andere wijze in beweging te brengen en het wil me voorkomen, dat het vak aardrijkskunde het bewijs heeft geleverd, dat dit kan. Heeft niet prof. Steinmetz met zijn bekende élan de strijd aangebonden tegen de „kapenkunde” en is uit zijn school niet een nieuw en levend geslacht van sociografen opgestaan, dat „het dood gewicht” over boord heeft verworpen en levende belangstelling meebrengt voor de dynamiek van de verschijnselen, waarmee ze hun leerlingen bezig houden? Dit alles is goeddeels het werk van één man, wien

het gelukke, om een uitdrukking van hemzelf te gebruiken, de lenzen in de ogen van zijn leerlingen anders te stellen, leerlingen, die toen ze eenmaal een nieuwe kijk op hun vak hadden gekregen, ook hun onderwijs gingen hervormen. Voorzover ik er over kan oordelen, heeft het vak aardrijkskunde daardoor in het bewustzijn onzer middelbare scholieren een heel wat betere rechtspositie dan het vak geschiedenis.

Het wachten is dus bij dit laatste vak op een reformator, die ook hier de geest der leraren in beweging brengt. Vergis ik mij, als ik zeg, dat de tijden hiervoor buitengewoon gunstig zijn? Wij hadden het vorige jaar aan ons Nutsseminarium een didacticum, dat de deelnemers wel in bijzondere mate heeft gepakt. Ik bedoel hiermee niet te zeggen, dat de besprekingen zich kenmerkten door grote eensgezindheid, maar wel kwam vast te staan, hoezeer de visie op de betekenis van dit vak samenhangt met het groepsethos en, hoezeer dit groepsethos zich in tijden als deze in ons roert. Als er één vak is, waarvan het nodig is, de doelstellingen aan gezette overwegingen te onderwerpen, voordat men aan de eigenlijke didactische vragen begint, dan is het dit vak geschiedenis. Pas als men aan dit vak „gelooft”, zal men nieuwe wegen zoeken. Tot zolang houdt sleur ongetwijfeld het woord en daarmee het memoriseren van allerlei, dat in het bewustzijn der leerlingen geen sporen nalaat.

De vraag is dus maar, of „de geest, die alles levend maakt”, werkelijk gestorven is, zoals Dr. Staverman ons wil doen geloven. Men kan van een scherp krantenartikelje — ook, al is de geprikkeldheid, waarmee het werd geschreven begrijpelijk — niet verwachten, dat het wonderen werkt. De handen moeten aan de ploeg worden geslagen. Doet men dat op de juiste wijze, dan is er geen reden tot pessimisme. Is niet de jongste tweedaagse conferentie, door de Vereniging voor Paedagogiek in de Internationale School voor Wijsbegeerte belegd, een succes gebleken, dat de initiatiefnemers heeft verbaasd? En blijken niet de eenlingen, die zich ieder op hun eigen terrein machteloos voelen, omdat ze contacten missen, geheel op te leven, als ze merken, dat wat hen bezig houdt, ook vele anderen beweegt? Dr. Staverman kan niet weten, of hij alleen staat, als hij niet geprobeerd heeft de vakgenoten in een liefst meerdaagse conferentie bijeen te krijgen en daar de vakproblemen in verband met de eisen, die deze tijd stelt, op het program heeft geplaatst. Het is waar, dat de geschiedenis-

conferentie van 1925, overigens druk genoeg bezocht, practisch zeer weinig heeft opgeleverd. Maar we zijn nu al weer twaalf jaar verder en het zou zeer wel mogelijk zijn, dat nu in de geesten veel is gekristalliseerd van wat destijds nog zeer diffuus was.

Ik hoop zeer, dat wij binnenkort een initiatief in deze richting mogen verwachten en ik ben optimistisch genoeg, om én van het lager én van het middelbaar onderwijs op grote belangstelling te durven rekenen. Moge de Vereniging voor Paedagogiek na haar jongste proefneming ook dit initiatief voor haar rekening nemen.

Als ik dus met de nodige reserve enkele opmerkingen waag te maken, dringen zich aan mij twee vragen op:

a. heeft de wijze, waarop geschiedenis op de middelbare scholen wordt onderwezen, voldoende contact met de tijdgeest?

b. is zij didactisch „bij“?

Wat de eerste vraag betreft, het is een gemeenplaats te zeggen, dat de tijd van het naakte positivisme voorbij is en dat de nieuwe tijd de zin der verschijnselen zoekt. Is de sfeer, die speciaal H. B. S.—A en H. B. S.—B beheerst (men pleegt op gymnasia een wat andere kijk te hebben) het aandacht hebben voor deze zin gunstig, of zal de historicus (zelf trouwens een kind van een positivistisch ingestelde opleiding vermoedelijk) tegen de geest van zijn school in moeten gaan? Duidelijker gezegd: is de op de practijk gerichte feitenkennis op de H. B. S.—A niet te zeer in ere, drukt de rechtlijnige logica van wiskunde en *ph*ysica niet te zeer haar stempel op de H. B. S.—B, dan dat de wat meer bespiegelende geest, die m. i. den historicus van ras nog heel wat meer dan den sociograaf kenmerkt, een harde dobber heeft, als deze op de school tot zijn recht moet worden gebracht? En, als het dan bovendien nog waar is, wat Dr. Staverman doet vermoeden, dat de tijdgeest de leraren maar heel zwakjes beroert, moet dan de toestand, waarin het geschiedenisonderwijs verkeert, niet vanzelfsprekend onbevredigend zijn?

Ik heb de indruk, dat het vak bij de leerlingen niet populair is en hoewel ik weet, welke reserves mij passen (men zou minstens onderwijsinspecteur moeten zijn, om hier met zekerheid en gezag te durven spreken over de wijze, waarop docenten hun taak vervullen), wil ik toch als mijn vermoeden uitspreken, dat hier in de gevoelstransfer iets moet haperen. Indien in één vak, dan is bij historie die gevoelstransfer het

geheim van het succes. De leraar moet zijn stof beleven, om die te kunnen laten meebeleven. Hiervoor is het levende woord (het hoeft volstrekt niet emotioneel geladen of gezwollen te zijn, om een intense belangstelling te vertolken) een onmisbaar voertuig. In de dagen, dat wij op de kweekschool gingen, hadden wij nog de veel gesmade Nuts-lezingen, waarnaar wij, als de veelal welbespraakte redenaar een onderwerp behandelde, met ademloze aandacht luisterden, wanneer een historische persoonlijkheid werd behandeld. Ik herinner me uit de tijd, dat ik onderwijzer in Twente was, nog een lezing in de grote zaal van Stork, waar een leraar uit Heerenveen, Van den Berg, een bekend Nutslezer, over Mirabeau sprak. De zaal was tjokvol en wij onderwijzers waren diep onder de indruk. Ik herinner mij uit mijn Bondstijd lezingen van prof. Kernkamp, de ene al prachtiger dan de andere en ook toen was de aula van de universiteit stampvol. Waar zijn de mannen gebleven, die ons toen zo konden begeisteren? Bestaan ze niet meer? En, als ze niet meer naar voren komen, leven we dan niet in een tijd, waarin we het pathos, waaraan deze tijd zo sterke behoefte heeft, moeten hervinden, om seinlichten te ontsteken, die wij node ontberen? Historische onderwerpen, vooral historische personen doen het weer in culturele verenigingen en „Het Nut” kan gerust zijn taak weer opnemen, als anderen het niet doen.

Vergis ik mij, als ik zeg, dat het teruglopen van de belangstelling voor de historie in het publiek ook in de scholen valt op te merken? En dat de gedeprimeerde toestand, waaronder de leraren blijkbaar hebben moeten leven, ook in hun lessen uitwerkt? Duidelijker gezegd, kan het zijn, dat onze jeugd is vernuchterd en verarmd, mede, doordat de „pakkende voordracht” in de scholen te veel heeft plaats gemaakt voor het instampen en het reproduceren van feiten, die als zodanig geen geestdrift kunnen wekken? Ik vraag slechts, zonderdat ik een antwoord kan geven, dat bewijskracht heeft. Ieder, behalve de onderwijsinspecteur, (en zelfs hij!) kan gewraakt worden. Alleen hebben we onze kinderen thuis, die lessen leren zonder enig enthousiasme. Ze vullen hun geest met dorre feiten, die niemand interesseren en die niemand onthoudt, omdat de vitamines der levensechtheid, waaraan de mogelijkheid der beleving hangt, door schematisering volledig zijn dood geprepareerd. Wij kennen zelfs den conscientieusen leraar, die het leerboek nog onvoldoende geconcentreerd vindt

en die zelfs de examenstof op eindeloze getypte bladen in elliptische vorm laat overbrengen en ze letterlijk uit het hoofd laat leren en opzeggen.

Er zullen toch werkelijk Ezechiels moeten opstaan, die deze doodsbeenderen leven inblazen. Dat zijn we met Dr. Staverman zeer eens. Dat leven kan pas opstaan, als bij leraar en leerlingen de zin van deze studie weer gaat leven.

In de boeken, die mij door den bovenaangeduiden auteur ¹⁾ ter beoordeling werden toegezonden, vond ik de gewone opstapeling van feiten, waarvoor elke paedagogische legitimatie ontbreekt, omdat het niemand duidelijk kan worden, waarom het de moeite zou lonen deze aan zijn geestelijke bagage toe te voegen. Worden de leerlingen er wijzer of verstandiger van? Of zullen ze slechts in de rommelkamer van hun herinnering op een ordeloze hoop worden geworpen, zonderdat ze ooit weer in het levend bewustzijn opduiken, om het inzichtelijk denken te richten voor het begrijpen van de eigen tijd?

De auteur zal antwoorden: Wat nu? En heb ik in mijn boek dan geen actualiteiten verwerkt, waardoor de kinderen tot het meeleven in de eigen tijd worden geprikkeld? Inderdaad. Het aanhangsel bevat een brief van Mahatma Gandhi aan den onderkoning van Brits-Indië, een fragment uit Friedrich Engels' „Die Lage der arbeitenden Klasse", een vlugschrift van Alfred Krupp, een open brief van Alexandra Tolstoj over het Bolsjewisme en nog veel meer. Maar.... het zijn alle snijbloemen zonder wortels en wat de historicus ons moet geven is kennis van en inzicht in de wortels der verschijnselen.

Zo vond ik b.v. in het werk Voor-Indië en China eenvoudig overgeslagen. Ik veronderstel, dat de auteur hiermee stofberking heeft bedoeld en een complimentje verwacht. Dat hij de cultuur van het Incarijk of die der Azteken niet behandelt, versta ik. Die prikkelen onze nieuwsgierigheid, maar wij hebben er geen belang bij, omdat zij op de onze niet hebben ingewerkt. Maar wat Voor-Indië betreft, wat een heerlijke gelegenheid, om de tegenstelling te doen voelen tussen een statische kastecultuur en onze dynamische Joods-Christelijke cultuur, op vrijheid en gelijkheid gegrond, begrippen, die (een weinig gedenatureerd) in de Franse revolutie tot politieke leuzen

¹⁾ S. Pregers, Overzicht der Algemene Geschiedenis. P. Noordhoff N. V. Groningen, Batavia.

worden. Op Brahma, die een „het” en Jahve, die een „Hij” was en als „Gij” pas zijn volle kracht deed werken. Wat een gelegenheid, om de mystiek van de verdroomde ziel van Voor-Indië tegenover het klare, bewuste en strijdbare realiteitsbesef van den Jood te stellen, om het Nirwana als oord van rust of niet-zijn te doen voelen, als een „ideaal”, dat geen beweging, verandering en strijd kon inspireren. En hoe interessant voor onze kinderen te weten, dat onze theosofen en Gandhi-vereerders nu nog uit de mystiek van dit verre oosten hun wijsheid putten en wat een gelegenheid op beide de aandacht te vestigen en licht te werpen door hun gedachten in de historie „thuis te brengen”. Lessen, zo opgevat, laten voor het leven hun sporen na. Maar in het bedoelde werk wordt Gandhi aan het slot als actualiteit naar voren gebracht, en de cultuur, waarin hij wortelt, is niet behandeld. Dit is symptomatisch voor een historische opvatting, die slechts met snijbloemen werkt.

En China.... Is het niet interessant voor de kinderen, als hun iets van de geest van het oude China is verteld, waarin verstandelijke wijsheid en gewoontevorming zulk een rol spelen, te horen, dat het China der 18e eeuw, dat een tijdlang open heeft gestaan voor Christianisering, via Jezuitenpaters zijn stempel heeft gedrukt op onze Aufklärung; dat onze physiocraten hun idealen betrokken uit China, dat de grote mannen der 18e eeuw (Leibnitz en Voltaire o. a.) met China dweepten, dat Lodewijk XV eenmaal op instigatie van Pompadour een lentefeest opende achter de ploeg omdat zulks zijn collega deed in China, dat zelfs de cijfergeverij op onze schoolrapporten uit China stamt? Deze laatste wijsheid mogen we de kinderen zeker niet onthouden, opdat zij China leren liefhebben!

Als intelligente jongelui aan de H. B. S. afgestudeerd zouden zijn zonder het verschil te voelen tussen Joods geloof, praktisch georiënteerde Chinese wijsheid en Indische mystiek en als ze deze niet in een bepaalde sfeer van gedragingen in de historie zouden hebben aan gevoeld, dan.... zou ik niet weten, waarom ze geschiedenis zouden hebben gestudeerd. Maar als ze deze zo verschillende klimaten inderdaad op zich hebben laten inwerken, aan de hand van bepaalde gebeurtenissen en daden, die daarop slechts een illustratie vormen, dan mogen de feiten uit het geheugen wegzakken, maar de geestelijke achtergronden kunnen niet verdwijnen, omdat ze duurzaam

geestelijk bezit zijn geworden en het oordeel in het heden blijven richten.

Mensen, die in deze achtergronden zelf geen belang stellen, plegen te zeggen, dat dit alles veel te moeilijk is voor kinderen.¹⁾ Ik ontken dat. Onder één voorwaarde. Deze n.l. dat de docent zelf zo in deze gevoels- en gedachtensfeer leeft, dat hij de vorm kan vinden ze te laten meebeleven. Men vindt natuurlijk geen vormen, die aan het jeugdige denken zijn aangepast, als men het zelf geen vreugde vindt er over te spreken. Maar is de vreugde er, dan vindt men bij pubescenten een gretig gehoor. En dan pas krijgen de historische feiten een dusdanige betekenis, dat de behoefte opkomt „er meer van te weten”. Ik verbeeld mij, dat ik op dit punt zelf ervaring heb, maar ik durf het pas neerschrijven, nadat ik van een bekwaam en bekend man met jarenlange leraarspractijk, de verzekering kreeg, dat er onder de leerlingen een grote *honger* bestaat naar levensbegrip, dat zich in de lessen van geschiedenis en literatuur zo gemakkelijk laat aanbrengen.

En hier zou ik dan willen aanhaken aan mijn eerste stuk, bij de Katholieke handleiding, die de „roep der Historie” wou dienen. Wat hebben wij aan een geschiedenisonderwijs, dat de leerlingen geen inzichten geeft in de eisen van de eigen tijd en in de conflicten, die zich onder onze ogen afspelen? Er is een cultuur in gevaar en de enige kans op behoud is, dat de leidende krachten zich daarvan bewust worden. De historicus dient te weten, welke waarden daarbij op het spel staan. En nu denk ik hem niet de rol toe van den populaireren propagandist, die met suggestieve middelen goedkope ideeën

¹⁾ Natuurlijk is het niet mijn mening, dat kinderen uit de eerste of de tweede klasse rijp zouden zijn voor deze behandeling. Het spreekt van zelf, dat die pas mogelijk wordt, als zij een overzicht hebben gekregen van het geheel. Ik denk me daarvoor dus speciaal de vierde en de vijfde klasse gereserveerd. Zoals het nu gaat, lijkt mij (als leek) de toestand wel heel dwaas. Aan het begin van de leertijd worden de antieke culturen behandeld, waarin onze cultuur geworteld ligt, en later, als de leerlingen pas van uit de eigen cultuur tot dieper begrip van deze oude culturen kunnen worden gebracht, wordt van de oude culturen niet meer gerept. De leerlingen kunnen meestal — ik spreek uit ervaring — de meest klinkende namen uit de oude geschiedenis niet meer thuis brengen en het meest elementaire inzicht in de strekkingen van deze culturen is hun vreemd. „Wij hoeven alleen maar de geschiedenis van de Franse revolutie af te kennen.” Chinese onwijsheid is troef — de chinese wijsheid laat men liggen.

aan den man moet brengen. Maar wel zie ik hem als den man, die laat zien, dat er niets nieuws onder de zon is en dat in het worstelperk der historie voortdurend is gestreden om de suprematie van ideeën en gevoelswerelden. Dan verwacht ik dus, dat hij het wezen van de antieke beschavingsvormen voor zijn leerlingen kan laten leven, dat hij aan kan laten voelen Oosters despotisme tegenover de democratische volksgeest van het oude Israël en het oude Athene en deze weer tegenover de geest van Sparta en het Oude Rome van de Keizerstijd kan stellen, om dan geleidelijk deze tendenties in ons feodalisme met zijn scholastiek, in Renaissance en Hervorming, in Liberalisme, Socialisme, Communisme en Fascisme straks te doen uitkomen.

Wie de leerlingen het besef weet bij te brengen, wat er werkt in de eigen tijd aan oude waarden, die kan er zeker van zijn, dunkt mij, dat zij met aandacht en belangstelling zullen luisteren, omdat uit de lessen dan het pulserende leven zelf tot hen komt. Wie de ogen van de jeugd voor deze vraagstukken opent, *zonder zichzelf op te dringen*, onderwijst niet alleen geschiedenis, maar *maakt* ze. In zulke lessen krijgen de feiten pas zin en betekenis, worden ze niet bekeken om zichzelfswil maar als uiterlijke symptonen, van wat er in de diepte werkt. En daarom zullen ze ook geen aandacht hebben, los van hun geestelijke achtergronden, maar komen ze pas *tegen* die achtergrond in het volle licht te staan, dat in de geesten van zelf blijft nalichten.

En tot slot nog even mijn tweede punt. Is het vak geschiedenis op de middelbare school didactisch „bij”? De vakman, die mijn betoog hierboven heeft willen volgen, waarin geïnspireerde lessen werden gevraagd, die sociaal en geestelijk inzicht gaven in eigen tijd, zal vragen: „Wilt ge ons soms dertig uur in de week laten *praten*, als maar *praten*, zonderdat wij eisen aan de leerlingen stellen?”

Zo stel ik mij het onderwijs, waarvan ik droom, niet voor. Integendeel: ik ben me zeer wel bewust, dat zelfs de geestdrift maat moet houden en dat de leerlingen van luisteren alleen niet kunnen bestaan. Maar ik zie niet in, waarom na een pakkende voordracht als inleiding niet meer aan de diepere doorwerking van de stof door middel van zelfstudie kan worden gedaan, wat heel iets anders is dan het memoriseren van lessen, die een paar dagen later weer vergeten zijn en geen spoor achter laten in de geest. Die zelfstudie op het

terrein, waarop door de leraar vooraf belangstelling is gewekt, zou kunnen geschieden door middel van vragen en opgaven met vermelding van litteratuur, waarbij (ter tijdsbesparing) heel goed arbeidsverdeling kan worden toegepast en in groepen gewerkt. Laten we veronderstellen, dat in een serie vragen na de behandeling der Romeinse geschiedenis aan een groep toegewezen wordt de vraag: „Welke zijn de oorzaken geweest van Rome's verval op 't eind van de Keizertijd?” Hoeveel aspecten heeft dit vraagstuk niet en wat een gelegenheid om de leerlingen uit de literatuur zelf te doen ervaren, dat men het accent anders legt, naarmate men zelf weer een andere kijk op het leven heeft! Dat m. a. w. de man, die de wereld- en levensbeschouwing primair oordeelt, graaft naar defecte levensopvattingen, de man, die economisch denkt, in de economische ontwrichting van de Romeinse landhuishouding de oorzaak zoekt en de man, die biologisch denkt, een teruggang ziet in algemene vitaliteit, om van andere factoren niet te spreken. Hier volgen dan telkens weer overzichten der feiten van uit een bepaald gezichtspunt en voor de openbare scholen zal de conclusie moeten zijn, dat niemand met „wiskundige” zekerheid kan vaststellen, wat in het complex voor oorzaken de dominante is, maar ook dat ieder mens voor zich de neiging heeft zo'n dominante te kiezen.

Ik stel me nu voor, dat ieder voor zijn onderdeel in de groep, rapport uitbrengt en dan kunnen de leden worden aangewezen, die ieder op de beurt een vraag voor de klas behandelen, waarbij discussie is toegestaan, desnoods door twee rapporteurs over hetzelfde punt tegenover elkaar te stellen. Als de leraar daarbij de leiding neemt en zijn licht, waar nodig, laat schijnen, zou er levende aandacht kunnen ontstaan, die bij de passieve houding, waarin nu de leerlingen worden gebracht en die hen maar te onbewogen laat, heel scherp afsteekt.

Ik hoop, dat de mannen van het vak deze opmerkingen willen verstaan zoals ze bedoeld zijn. Ze zijn slechts een poging wat leven te brengen in de brouwerij van het onderwijs in de geschiedenis, die ik meer dan enig ander vak beschouw als geroepen de leerschool te zijn voor het leven.

Waar Dr. Staverman zo luid spreekt, meende ik wel te mogen fluisteren.

DE SELECTIEVE WAARDE VAN EEN STILLEESSTUK BEOORDEELD NA 3½ JAAR SCHOOLGESCHIEDENIS

DOOR

Dr. M. J. LANGEVELD.

In Mei 1933 liet ik door twee tweede en één eerste klasse Lyceum het bekende stilleesstuk „Spaart de Vogels” van G. van Veen maken. Het onderzoek betrof 75 leerlingen. Ik kwam er toe deze leerlingen in vier groepen in te delen:

Groep 1: zeer goed	: 17 leerlingen:	22.7 %
Groep 2: goed	: 18 „	: 24 %
Groep 3: voldoende	: 18 „	: 24 %
Groep 4: onvoldoende	: 22 „	: 29.3 %
		<hr/> 100.0

Bovendien voorzag ik ieder stuk werk van een kwalificatie of prognose in woorden. Deze laatste kan ik door de grote verscheidenheid van criteria niet statistisch meedelen. (De simpele constatering: „de kwalificatie was goed of fout” is volkomen ontoereikend. Te vaak moet men zeggen: „Dit was juist, dat was nog niet te zien toen, die omstandigheid is er van buitenaf bijgekomen, enz.”).

Er zijn intussen enkele jaren verlopen, waarin de II. die in Mei 1933 in de tweede klasse zaten, in Juli 1936 eind-examen hebben gedaan (in geval zij niet doubleerden), terwijl de II. die in Mei 1933 in de 1e klasse zaten, in Juli 1936 overgingen naar de 5e klasse (ook weer met uitzondering van hen die doubleerden natuurlijk). De bedoeling is nu, om aan de hand van de schoolgeschiedenis van de 75 leerlingen over het genoemde tijdsverloop, de werkelijke waarde van onze groepering in Mei 1933 te toetsen.

Tussen Mei 1933 en Juli 1936 verlieten 22 leerlingen de school, verdeeld over de volgende groepen:

Groep 1: 3 leerlingen,	Groep 3: 2 leerlingen,
Groep 2: 5 leerlingen,	Groep 4: 12 leerlingen.

Ik heb getracht op de hoogte te blijven van hun verdere schoolgeschiedenis, om zodoende bij de nu volgende berekeningen over een zo volledig mogelijk materiaal te beschikken. Alle gevallen ging ik individueel na en ik heb getracht schijn-

resultaten te vermijden door m'n berekeningen zo voorzichtig mogelijk te maken.

De drie leerlingen van Groep 1 bleven goed. Van de vijf leerlingen van Groep 2 en de twee van Groep 3 heb ik geen nadere gegevens kunnen verkrijgen. Van Groep 4 kwamen er drie leerlingen weer in de 3e of 4e klasse terug. Deze drie worden in de volgende statistiek gerangschikt onder de rubriek: 2 maal gedoubleerd. De overige negen maakten het op een andere school nooit beter, ze worden ingedeeld onder: Elders mislukt. We krijgen dan de volgende samenvatting:

Groep	Aantal	Doubl. niet	Doubl. 1 ×	Doubl. 2 ×	Elders mislukt	Onbe- kend
1	17	9 + 3	5	—	—	—
2	18	7	6	—	—	5
3	18	5	6	5	—	2
4	22	3	3	7	9	—
Totaal . .	75	27	20	12	9	7

Uit deze statistiek blijkt duidelijk, dat de Groep 4 slechter is dan Groep 3, deze weer slechter dan Groep 2 en deze slechter dan Groep 1: *er bestaat geen twijfel meer aan de juistheid der oorspronkelijke kwalificatie, wat de groep als geheel betreft!*

* * *

We zullen nu de meest opvallende gegevens individueel beschouwen. Als zodanig rekenen we:

- A. Van Groep 1, de 5 leerlingen die 1 maal doubleerden,
- B. Van Groep 2, de 6 leerlingen die 1 maal doubleerden,
- C. Van Groep 3, de 5 leerlingen die niet doubleerden,
- D. Van Groep 4, de 3 leerlingen die niet doubleerden,
- E. Van Groep 4, de 3 leerlingen die 1 maal doubleerden.

A. *Hoe staat het in Groep 1 met de 5, die 1 maal doubleerden?*

- 1^o. Eén jongen zakte voor z'n eindexamen H. B. S. B.
- 2^o. Eén meisje doubleerde stellig door puberteitsmoeilijkheden.

- 3^o. Eén jongen heeft met karaktermoeilijkheden zeer te kampen.
- 4^o. Eén jongen doubleerde de 2e kl., o. a. door zijn destijds nog zeer infantiele houding. (Is na langdurige ziekte in de 4e kl. toch overgegaan).
- 5^o. Eén jongen is zéér jong. Onze kwalificatie luidde destijds reeds: „onvoldoende gevormd”.

B. Hoe staat het in Groep 2 met de 6, die 1 maal doubleerden?

- 1^o. Bij één jongen noteerden wij destijds, dat zijn braafheid hem zeer fraai werk deed leveren, maar dat sommige verschijnselen aantoonde, dat hij iets boven zijn stand leefde.
- 2^o. Bij twee andere jongens wezen we op de neiging, zich van de zaken af te maken.
- 3^o. Van één jongen signaleerden we de neiging, zich van de zaken af te maken.
- 4^o. Een zéér vlijtig meisje met een opvallend vermogen in te leven in een situatie.
- 5^o. Een jongen, waarvan we destijds noteerden: „Synthetisch zéér zwak, analytisch voldoende”.

C. Hoe staat het in Groep 3 met de 5, die niet doubleerden?

- 1^o. Bij 2 meisjes en 2 jongens hadden we duidelijk te doen met nog sterk infantiele kinderen, terwijl het ene meisje in die tijd grote fysieke stoornissen te overwinnen had. Alle vier zijn uitgegroeid en goede ll. geworden. Bovendien stonden alle 4 thuis onder goede leiding.
- 2^o. Eén jongen heeft stellig te laag getesteed.

D. Hoe staat het in Groep 4 met de 3, die niet doubleerden?

- 1^o. Eén jongen kan ik niet verklaren.
- 2^o. Eén jongen testeede slecht, doordat hij „lak” aan die testerij had.
- 3^o. Eén meisje heeft met zeldzame vlijt, accuratesse en een sterk inprentingsvermogen de A—H. B. S. doorlopen. De docenten zijn het zonder uitzondering eens over haar geringe verstandelijke vermogens.

E. Hoe staat het in Groep 4 met de 3, die slechts 1 maal doubleerden?

Hieromtrent heeft zich mijn oordeel niet gewijzigd.

Twee zijn er thans in de 5e, één in de 4e klasse geplaatst. Wij moeten hier het verdere verloop nog afwachten.

<i>Te hoog testeerden:</i>	van Groep 1: A, 5 ^o	1
	van Groep 2: B, 1 ^o , 4 ^o , 5 ^o	3
	totaal	4 leerlingen,
<i>waarvan door karakterologische invloeden:</i>		
	van Groep 2: B, 1 ^o , 4 ^o	2
	totaal	2 leerlingen.
<i>Te laag testeerden:</i>	van Groep 2: B, 2 ^o	2
	van Groep 3: C, 1 ^o , 2 ^o	5
	van Groep 4: D, 1 ^o , 2 ^o	2
	totaal	9 leerlingen,
<i>waarvan door karakterologische invloeden:</i>		
	van Groep 2: B, 2 ^o	2
	van Groep 3: C, 1 ^o	4
	van Groep 4: D, 2 ^o	1
	totaal	7 leerlingen.

De stil-leestest heeft dus, tegen hetgeen men verwachten mag in, 2 maal te hoog en 2 maal te laag getaxteerd.

Van 68 leerlingen werden dus 4 onjuist getaxteerd, d. i. bijna 6%. Indien dit het enige toelatingscriterium geweest zou zijn, was 3% gedupeerd geweest.

Neemt men Groep 4 als geheel, dan zou men er 22 van de 75 geweigerd hebben, waarvan 3 ten onrechte en 3 *mis-*schien ten onrechte. D. w. z. 29%, 4% en 4%.

Men had dus nog minstens 21%, hoogstens 29% der toegelaten leerlingen kunnen weigeren.

Is men geneigd de 5 van groep 3, die 2 maal doubleerden, hierbij te tellen, dan had men ten hoogste 36%, ten minste 21% nog kunnen weigeren.

Ten slotte nog een opmerking betreffende de 9 leerlingen, die door karakterologische invloeden onvoldoende getaxteerd zijn. Dit gaat over een geheel van 68 leerlingen, wat overeenkomt met 12%. Een zodanig belangrijk percentage wijst er op, dat een *selectie*-systeem eigenlijk niet de aangewezen weg is. Een geheel ander inzicht en geheel andere behandelingsmethodes dan de gangbare zijn dientengevolge van de kant der school vereist, en kunnen door deze methode van onderzoek bevorderd worden.

TIJDSCHRIFTEN.

Zeitschrift für angewandte Psychologie
und Charakterkunde. 49 (1935).

F. PALLOKAT. Ostpreussische Lehrlinge und Hofgänger in ihrem Verhältnis zu Beruf und Arbeit. Schr., woonachtig te Königsberg, en zeer goed bekend met het platteland van Oostpruisen, van oordeel zijnde, dat het wetenschappelijk psychologisch onderzoek der laatste jaren zich te uitsluitend met de stadsjeugd bezig houdt, heeft zich tot studieobject gekozen hoe de „leerjongens” van een klein landstadje van 1938 inwoners en de jeugdige daglooners („Hofgänger”) op een aantal landgoederen in den omtrek staan tegenover hun vak. Dagboeken bleken onbruikbaar, omdat zij op 't platteland ten eenenmale onbekend zijn, 't geen den schr. de opmerking ontlokt, dat men de waarde daarvan reeds daarom overschat heeft, omdat slechts een klein percentage der jeugd ze schrijft. Evenmin dweept hij met de „Reizwortmethode”, opstellen naar aanleiding van een stelletje opgegeven woorden, als bijv.: „arbeid — vreugde — loon”, hoewel — of omdat — hij ze uitvoerig heeft toegepast. Ook de vraaglijstmethode levert niet veel op; op 't platteland legt men niet gaarne zijn innerlijk bloot, allermint op schrift. 't Verst komt men met 't betrouwelijk gesprek en nog verder dan onder 4 oogen met een groep, waar 't gesprek zich dikwijls ontwikkelt tot een levendige discussie, waarin veel loskomt. Omtrent de eigenlijke psych. paed. vraag leveren de uitvoerige mededeelingen van den schr., hoe interessant en goed geschreven ook, niet veel nieuws op; wie actief deel genomen heeft aan voorlichting voor beroepskeuze heeft vrijwel dezelfde ervaringen opgedaan. Op school en tot op hun intrede in 't beroep vertoont de jeugd, de schr. constateert dat uitdrukkelijk, zoowat overal dezelfde karaktertrekken. Maar scherp komt 't verschil uit, dat de geheel verschillende levensomstandigheden, waarin de twee genoemde groepen verkeerden, binnen korten tijd tusschen hen veroorzaken. Die levensomstandigheden worden door den schr. zeer uitvoerig, levendig en aanschouwelijk afgeschilderd. Hij deed dit, omdat hij niet ten onrechte meende, dat men zonder voldoende kennis daarvan de psychische houding der jeugd tegenover haar werk niet begrijpen kan. Het resultaat is echter geweest, dat zijn studie veel meer oplevert voor de sociologie, dan voor psychologie en paedagogiek. Maar uit dat oogpunt beschouwd is zij dan ook buitengewoon interessant en daarom moge er hier althans de aandacht op worden gevestigd, terwijl voor alle bijzonderheden naar 't artikel zelf, dat afzonderlijke uitgave en ruime verspreiding zou verdienen, verwezen wordt. De schildering van de nog ietwat gemoedelijk patriarchale toestanden in 't landstadje, waar tot wederzijdsche tevredenheid de vakopleiding geschiedt bij kleine bazen, die met 1 tot 4 jongens werken, welke jongens regelmatig geleverd worden door de kleine arbeiders, die hun kinderen hoogerop willen, is zeer aantrekkelijk: wat echter deze goedonderlegde, maar passielooze waarnemer mededeelt van de toestanden zooals zij ook *thans* nog bij 't grootgrondbezit in Oostpruisen bestaan, is eenvoudig ontzettend. Hier leeft nog een geheele bevolking, oud en jong, in doffe wanhoop, in een toestand van uitmergelende hoorigheid onder harteloze landheeren, die van slavernij — de schr. zelf komt er ten slotte toe dit woord te gebruiken, bl. 70 —

niet veel meer verschilt dan dat natuurlijk geen handel in menschen gedreven wordt (ofschoon de *verplichting* van de kleine boertjes om hun kinderen terstond na, en dikwijls ook reeds vóór 't eind van den schoolplichtigen leeftijd, als „Hofgänger” op 't goed van een landheer te laten werken en als hij geen of nog te jonge kinderen heeft, *daarvoor andere kinderen te leveren*, ook daaraan herinnert). Geen wonder, dat de psychische houding dezer jeugd tegenover dat leven volkomen „negatief” is.

M. ZILLIG. Jugendstambücher. Ook deze schr. meent, dat 't dagboekonderzoek zijn besten tijd gehad heeft. Ter afwisseling heeft zij zich nu gewend tot 't onderzoek van 't „Stamboek”. Bij ons wordt dit woord vrijwel nog alleen gebruikt met betrekking tot het vee, maar in Duitschland is de naam blijven hangen aan de poëziealbums, die inderdaad de rechtmatige nazaten zijn van de werkelijke oude, adellijke stamboeken, welker oorsprong tot den riddertijd opklimt. Hun geschiedenis — die natuurlijk geschreven is — levert een aardig nieuw bewijs, hoe lagere standen altijd trachten 't den hoogereren na te doen, ook in allerlei uiterlijkheden, met 't gevolg, dat wat eenmaal hoogadellijk was met verloop van tijd kleinburgerlijk wordt. Bij ons heeft het stamboek nog tot een eind in de vorige eeuw voortgeleefd als „album amicorum”; in Duitschland was 't in mijn jeugd nog obligaata voor alle „höhere Tochter”; thans is 't ook daar afgezakt tot de leerlingen der volksscholen.¹⁾ Maar daar is 't nog zeer in trek, wel te verstaan bij de vrouwelijke jeugd, want, eigenaardig genoeg, het poëziealbum is een specifiek vrouwelijke liefhebberij; op de 307 knapen van de 3 hoogste klassen van Würzburger volksscholen, die mej. Zillig onders vroeg, hadden 3, zegge 1%, zulk een album, van de 270 meisjes: 146 of 54%. En dat niet alleen, maar dezen hadden hun album of van hun ouders, of van vrouwelijke familieleden of vrienden ten geschenke gekregen. En behalve de ouders en de klasseonderwijzer (als hij geliefd genoeg is) mogen alleen vriendinnen er in schrijven en wel hoofdzakelijk de klassegenooten, (1135 op een totaal van 1535). Wat deze daarin schrijven, is bijna altijd „poëzie”, en wel bijna uitsluitend versjes van 4 regels, maar geen oorspronkelijke; integendeel, men bepaalt zich hoofdzakelijk tot gangbare waar, die meestal nog door de moeder aan de hand wordt gedaan; vandaar ook dat men vele van deze gedichten in bijkans alle albums terugvindt, maar met variaties, die bewijzen, dat uit 't hoofd geciteerd wordt en de inhoud bijzaak is, bijv. wanneer in het albumbloempje „Alle Blumen welken, Eine aber welket nicht, Diese heisst Vergissmeinnicht”, het woord „welket” per ongeluk door „blühet” vervangen wordt.²⁾ Nog meer zelfs dan de sentimentaliteit

¹⁾ (Er waren ook ll. uit „hogere” standen bij; deze waren terstond te herkennen.)

²⁾ De auteurs worden nooit genoemd; bij onderzoek blijken vele bekende en minder bekende dichters hun onvrijwillige bijdragen te hebben geleverd, Goethe 't meest. Er bestaat echter ook een eigen litteratuur voor dat genre, verg. Lewalter u. Schläger, Deutsches Kinderspiel im Kinderspiel. In Kassel aus Kindermund in Wort und Weise gesammelt. Kassel 1911. Van de 66 door hen verzamelde poëzie-rijmpjes vond schr. er 34, d. i. 51% in haar collectie terug.

heerscht de vromigheid in deze producten en wel in meest zeer onkinderlijke vormen. Scherts en ironie ontbreken bijna geheel, een groot verschil dus met de jeugdige seminaristen, over wier „Kaba” ik, vorigen Jrg. bl. 250 v. refereerde. Voor het verschil, dat leeftijd en sexe veroorzaken, zijn deze mededeelingen dan ook wel leerrijk; zelfs kan men hier ook reeds zien, hoeveel in den overgangleeftijd een verschil al van twee jaar voor de ontwikkeling uitmaakt; de uitspraak: „Das Leben ist ein Kampf, bleibe Sieger” kwam in de 8e klasse 24 × voor, in de beide lagere klassen geen enkele maal. Met 14 j. wordt de inhoud ook iets meer persoonlijk, schoon nog niet veel; zichzelf geven de schrijfsters ook niet bloot. Telkens vindt men nieuwe bewijzen voor 't gebrek aan oorspronkelijkheid en aan eigen zieleleven op dezen leeftijd. De linkerbladzijde wordt gewoonlijk open gelaten voor teekeningen; meestal echter wordt daarop niet geteekend, maar een plaatje opgeplakt, dat gewoonlijk op 't daarbij behorende versje slaat „als een tang op een varken”, b.v. de afbeelding van een bavian naast: „Junges Leben, das du bist, Vergiss doch deine Mutter nicht” (de andere, bl. 106/7 meegedeelde staaltjes zijn niet minder vermakelijk). De reden ligt voor de hand: 't plaatje zoekt 't kind zelf uit, 't wijze versje neemt 't over; de bijdrage doet immers ook zoo haar dienst, de bezitster te herinneren aan de inschrijfster, d.i. de vriendin aan de vriendin en wel van den gunstigst mogelijken kant. Voor de bezitster zelf is 't album een kostbare schat, die haar in eigen en anderer oogen verheft en tevens den kinderlijken verzamel-lust bevredigt. Dat 't bezit ook later nog op prijs wordt gesteld blijkt uit 't feit, dat bij navraag op meisjeslycea 70 tot 90 % een album bleken te bezitten. Daar de mode en de imitatie natuurlijk ook een rol spelen, blijft de vraag, in hoeverre de eigenaardige atmosfeer van 't oude, aartsbisschoppelijke Würzburg van invloed is geweest, open staan; voorezover schr. buiten Würzburg steekproeven kon nemen (in een kloosterschool en in een kweekschool voor onderwijzeressen) vond zij wel verschil. Dat de zede aan een behoefte van het vrouwelijk gemoed beantwoordt, leidt zij af uit het feit, dat meisjes, die niet daartoe in de gelegenheid zijn, zich een surrogaat zoeken.

SCHROECK. Mimische Studien in der Schulklasse. Een kort, maar uiterst suggestief stukje, verlucht met 10 foto's, die hier helaas niet kunnen worden weergegeven. 't Zijn momentopnamen van 3 l.l. eener ambachtsschool, en stellen bij den eersten 2, bij de beide andere 4 fasen voor van gelaats- en gemoedsuitdrukking bij uitvoering van een moeilijke taak. Zij zijn, met spontane medewerking der klas, genomen zonder dat de sujetten zelf er iets van merkten. Zij toonen duidelijk, dat men hier met zeer verschillende typen van ernstige werkers te doen heeft en wekken de overtuiging, dat 't opmerken en bestudeeren daarvan zoowel voor den praktischen docent als voor den theoretischen onderzoeker van groote waarde moet zijn. Op de eerste afbeelding zien wij een eenvoudigen jongen, die 't blijkbaar ernstig meent, maar niet tot de allersnuggersten schijnt te behooren. Wat verlangd wordt begint eerst tot hem door te dringen. De gelaatstreken zijn nog niet gespannen, de oogen staren naar 't bord, waarop de opgave is afgebeeld; het hoofd is diep in de schouders gezakt, met beide, op de tafel rustende, losjes vastgehouden handen wordt de kin ondersteund. Terwijl de andere l.l. al aan den gang zijn, zit deze nog te peinzen. Op afb. 2

is hij begonnen. 't Tamelijk wezenlooze gelaat is nu vol spanning, 't smalle voorhoofd gerimpeld, de oogen opengesperd, de lippen energiek samengeknepen. Hij ziet zich voor een moeilijke taak geplaatst, maar is vast besloten zijn best te doen. — Nr. 2, een lange jongen, met iets salonachtigs in zijn slanke vormen, heeft de opdracht gekregen, voor de klas den uitleg van 't probleem te herhalen, dat de leeraar zoeven uiteengezet heeft en staat daarvoor overeind. Op 't eerste plaatje neemt hij deze opdracht in ontvangst: zijn beide werktuigen, potlood en pennehouder staan in de beide handen recht overeind op tafel. 't Bovenlijf is licht naar rechts gebogen: de geheele houding teekent bereidwilligheid, zonder spoor van spanning of angst. Op 't tweede plaatje zien wij hem letterlijk spreken: hij draagt vlot voor, de beide werktuigen marcheeren, zegt de schr. als „zijn soldaten” mede. Maar er komt een onverwachte kink in den kabel; op 't 3e plaatje omklemmen de handen stijf de werktuigen, alsof van hen de hulp komen moet, terwijl de oogen hulpzoekend voor zich uitstaren; de lippen zijn slap gesloten. Op 't volgende ziet hij met opgetrokken wangen, waarop een vergenoegde glimlach speelt, met vroolijke oogen neer op zijn papier, terwijl de rechterhand reeds 't potlood ten gebruike gereed houdt; hij is 't gevaarlijke punt voorbij en heeft zijn ietwat naïef zelfvertrouwen teruggevonden. Een „charmante” jongen, niet onbegaafd en niet onwillig, maar niet afkeerig van den weg van den geringsten tegenstand.

De derde heeft zoeven de beschrijving van een ingewikkeld werkstuk teruggekregen, die de klas 9 maanden geleden heeft moeten inleveren en waarnaar zij nu een werkteekening moet maken. Afb. 1 drukt zoo iets uit als „drommels!”. Het geheele gelaat staart ingespannen, met gefronste wenkbrauwen, op 't papier, de linkerhand krabt achter 't linker oor (dat schijnt dus wel een echt primitieve verlegenheidsuitdrukking te zijn. G.) en ondersteunt tevens 't peinzende hoofd: het potlood zit stevig vastgeklemd onder den wijsvinger der rechterhand, die op de tafel rust; de lippen zijn gesloten. 't Zal misschien niet meevallen, maar komaan! Op de volgende afb. zien wij hem echter reeds vergenoegd aan 't werk; de oogen bestudeeren met belangstelling 't papier, de mond is een weinig geopend, de linkerhand rust met ontspannen vingers op de tafel, de rechter is bereid aan 't werk te gaan. Geheel anders is de houding der handen op de volgende afb. Ze hebben 't papier ter nadere bestudeering opgenomen, want er heeft zich een moeilijkheid voorgedaan, die echter meer belangstelling dan bezorgdheid wekt; dat verraden niet slechts de oogen en de mond, maar ook de energiek saamgeknepen vingers der rechterhand. En inderdaad, de oplossing wordt spoedig gevonden en op afb. 4 zien wij hem vergenoegd glimlachend, maar zonder eenig spoor van zelfingenomenheid, genieten van zijn triomf, terwijl de vingers zich reeds in afwachting van den order tot uitvoering samentrekken. Een soliede werker, maar dien men kalm zijn eigen gang moet laten gaan.

Tenslotte wijst de schr. erop dat de momentphotographie voor zulke onderzoekingen veel bruikbaar en rendabeler is dan de film.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Dr. J. Tinbergen, *Grondproblemen der theoretische Statistiek*. Haarlem, Erven Bohn, 1936, 174 p. f 1.90.

De V. U. B., die reeds zo menig waardevol werkje deed verschijnen, is verrijkt door een deeltje, dat de aandacht verdient van hen, die dieper willen indringen in de methoden der correlatierekening. Behalve de uitvoerige bespreking in ten Seldam's Hoofdstukken, bezitten wij daarover nog weinig in 't Nederlands en ten Seldam's bespreking betreft slechts enkele vragen, hoofdzakelijk aan het testvraagstuk georiënteerd. Tinbergen's boek, hoewel veel beknopter, bestrijkt een wijder gebied. Het spreekt vanzelf dat het daardoor veel van den lezer moet vergen; gemakkelijke lectuur is het zeker niet. Daar staat tegenover, dat, waar het om inzicht, niet om technische verwerkelijking te doen is, het narekenen van elke afleiding van den lezer ook niet verwacht, laat staan geëist wordt. En juist die kwalitatieve uiteenzettingen van de grote lijn zijn hier door een bij uitstek bevoegde met grote helderheid gegeven. Ik hoop dan ook, dat althans de eerste honderd pagina's, die nog niet veel wiskundige ontwikkelingen geven, voor menigeen wegwijzend zullen zijn ten opzichte van de betekenis der correlatie-rekening. In 't bijzonder kan ik aanbevelen het Eerste Gedeelte over het meten, de kwalitatieve beschrijving van de samenhang van het Tweede Gedeelte (Systematische samenhang tussen twee en meer verschijnselen) en het hoofdstuk over eendimensionale frequentieverdelingen (o. a. de Wet van Gauss) uit het Derde Gedeelte.

Ph. K.

Kurt Leese, *Natürliche Religion und Christlicher Glaube*. Berlin, Junker und Dünnhaupt, 1936. 75 p.

De schr. heeft reeds in vroegere publicaties getoond, dat hij tot dien vleugel der „Duitse Christenen” behoort, wier echt en eerlijk Christelijke of Bijbelse overtuiging niet in twijfel mag worden getrokken. Ook dit boekje getuigt in dezen zin. In de eerste helft ervan laat hij zien, dat de gedachte van „natuurlijken godsdienst” niet vreemd is aan den Bijbel, maar daar in aansluiting aan de Stoa telkens wordt ondersteld. In het tweede deel, — dat met dit eerste eigenlijk in hoofdzaak verbonden is door een dubbelzinnigheid van het woord natuur — licht hij twee kanten van natuurreligie door een groot aantal teksten toe, n.l. Scheppingsgeloof en Natuurmystiek. In de terminologie van Persoonlijkheid in Wording zou men kunnen zeggen: de twee houdingen tegenover de Natuur, die hun culminatiepunten vinden enerzijds in opgaan-in, anderzijds in een kreuurelijke ik-Gij-relatie. Reeds om de vele duidelijk sprekende voorbeelden is dit deel als materiaalverzameling belangrijk voor wie zich interesseert voor de fenomenologie der wereldbeschouwing.

Maar de belangrijkste eigen bijdrage van den schr. voor het door hem behandelde probleem vinden we toch in het laatste korte hoofdstuk: Natuurvroomheid en christelijk geloof. De schr. laat daar zien — een moedige daad in het huidige Duitsland — welke demonie er kan huizen in de natuurreligie, en dat het juist het Oude Testament is met zijn tegenover elkaar stellen van Baäl's en Jahwe's dienst, dat eens voor goed die demonieën heeft onthuld en ontluisterd voor wie zich onder de

tucht van den Bijbel stelt. Tevens laat hij — terecht — zien, dat er ook een demonie schuilt in de idealistische ontluistering van Natuur en Lichamelijkheid. En met recht wijst hij er op, dat theologie en kerk, tot zelfs in onzen tijd, nog niet altijd die demonie hebben onderkend.

In dit verband heeft het mij verwonderd, dat hij in zijn eerste hoofdstuk bijna alleen over invloeden op de oude kerk van de zijde der Stoa heeft gesproken. Immers wat hij hier bedoelt is juist typisch Platonische en in 't bijzonder Neo-Platonische invloed.

Eenzijdig lijkt mij in de laatste bladzijden de omschrijving van den protestantsen mens, die voor kreatuurlijke vroomheid in levend gevoel van natuurverbondenheid zou open staan. Immers het klassieke getuigenis voor dit besef blijft altijd Franciscus' zonnehymne, die dan ook onder de verzamelde bijdragen niet ontbreekt. Maar het gaat toch moeilijk aan, Franciscus op te eisen voor het Protestantisme. En wie een weinig thuis is in de groeiende oecumenische beweging dezer dagen, weet, dat juist dat, wat de schr. bedoelt, in een deel der Russisch-Orthodoxe Kerk zeer levend is.

Doch dit zijn opmerkingen, die niet de hoofdzaak betreffen. Als zodanig zou ik willen noemen het inzicht, dat dit boekje geven kan in een oprecht zoeken van Duits-Christelijke zijde om dat, wat aanvaardbaar is in de nationaal-socialistische wereldbeschouwing van natuurgebondenheid van het demonische daarin te zuiveren en tot zijn recht te doen komen.

Ph. K.

Robert Fitzgibbon Young, M. A. *A Bohemian Philosopher at Oxford in the 17th Century*. George Ritschel of Deutschkahn (1616—1682). Uitgave van het instituut voor Slavistiek van de universiteit van Londen. Gedrukt door Eyre and Spottiswoode, Ld. Londen.

Deze encyclopaedische studie zou voor eene recensie in Paed. Studiën niet in aanmerking komen, ware het niet, dat de schrijver tal van feiten vermeldt, die voor den levensloop van J. A. Comenius en daarmede voor de geschiedenis der paedagogiek van belang zijn. De Heer Fitzgibbon Young, die in 1936 het eeredoctoraat aan de universiteit te Brno behaalde, wegens zijn Comeniusstudiën, is begaafd met een buitengewoon geheugen voor personen en feiten en bezit opmerkelijke linguïstische talenten. Deze eigenschappen maken hem als het ware voorbestemd voor het schrijven van korte biographiën en essays, waarin hij zijn met ongehoofelijken vlijt verzamelde kennis van feiten en personen weet neer te leggen. Hiermede wil ik allerminst zeggen, dat Dr. Fitzgibbon Young niet tot het schrijven van grootere werken in staat is. Zijn uitstekend gedocumenteerd werk over Comenius in Londen en zijn talrijke werken en verslagen in verband met zijn functie van Secretaris van den onderwijswijsadviesraad aan het Engelsche ministerie van onderwijs, zijn evenzoo vele bewijzen van het tegendeel.

De schrijver heeft een bijzondere belangstelling voor alles wat zich groepeert rondom het collegium invisibile (1645—1660). Dit college werd opgericht door de vrienden van Comenius, die hem in 1640/41 in Engeland hadden welkom geheeten en vormde de kiem voor de Royal Society, die later den toon zou aangeven in Europa op het gebied der academiën van wetenschappen.

George Ritschel, een Duitsch-Bohemer, als slachtoffer van den Boheemschen geloofsstrijd in Engeland gekomen, is er in geslaagd wegens zijn wetenschappelijke verdiensten tot eer en aanzien te geraken in zijn nieuwe vaderland. Hij gaf zijn *Contemplationes metaphysicae ex natura rerum et rectae rationis lumine deductae* in 1648 te Oxford uit en toont zich daarin een Aristoteliaan, die evenwel voor Bacon en Herbert of Cherbury sympathie gevoelt.

Meer dan zijn literair succes kunnen zijn betrekkingen tot ons land en tot Comenius onze belangstelling trekken. Volgens de nauwkeurige bronnenstudies van Young verhuisde Ritschel bij het uitbreken van den Burgeroorlog in 1642 naar Nederland. Hij woonde hier te Den Haag, te Leiden en te Amsterdam en was belast met de opvoeding van de zonen van George Rákóczý, den Vorst van Transsylvanië. In 1644 vertrekt hij dan naar Elbing om Comenius behulpzaam te zijn bij het schrijven van zijn pansophische en didactische werken. In 1645 vertrekt hij via Amsterdam, waar hij den Waalschen predikant G. Hotton, vriend van L. de Geer, bezoekt, weder naar Engeland met het doel in de Engelsche bibliotheken het noodige materiaal voor het metaphysische deel van het groote werk te verzamelen. Het is mogelijk, dat het beoogde doel een voorwendsel is geweest om den terugkeer naar Engeland te ondernemen. Want kort daarna ontstond verwijdering tusschen Comenius en Ritschel. De eerste wenschte de metaphysica louter als een kunst te beschouwen, terwijl Ritschel haar voor een zelfstandige wetenschap aanzag (p. 11).

Ritschel verdient volgens Young niet alleen als paedagoog en medewerker van Comenius, doch ook als filosoof der 17e eeuw naast Hobbes en Locke een eereplaats in de rij der Oxford-filosofen van de 17e eeuw. Inzonderheid Leibniz schatte hem hoog.

R. A. B. OOSTERHUIS.

Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College, Columbia University. 1936. Edited by I. L. Kandel M. A., Ph. D. Uitg.: Bureau of Publications Teachers College, New York City. 1936.

Verschenen is het dertiende deel van het bekende *Educational Yearbook* (1936) van de paedagogische faculteit van de Columbia Universiteit. Het bevat overzichten over het onderwijs in Argentinië, Australië, Brazilië, Canada, Chili, China, Czecho-Slowakije, Denemarken, Engeland, Duitschland, Nederland, Japan, Nieuw-Zeeland, Noorwegen, Schotland, Spanje, Zuid-Afrika, Zweden en de U.S.A. Volgens gewoonte wordt ook dit deel ingeleid door een kort overzicht van Prof. Kandel, waarin hij wijst op de verhouding tusschen onderwijs en Staat in de „totalitarian states”. Als belangrijk probleem wijst hij op het onderzoek naar den aard en de waarde van examens, zooals dit door het International Institute is ondernomen in Engeland, Duitschland, Schotland, Zwitserland en de Ver. St. Een overzicht van de tot dusver gepubliceerde resultaten vergezelt deze inleiding. Het is jammer, dat Nederland niet tot de uitgenoodigde landen behoort. Merkwaardig is het, dat het overzicht over Duitschland van de hand van Prof. R. Ulich slechts van historische waarde is. Maar waarschijnlijk is dit met opzet gedaan, immers in 1935 verscheen een uitvoerige beschrijving van hedendaagsche Duitsche op-

vattingen in het boek van Prof. Kandel: *The making of Nazis*, ook een uitgave van het International Institute. Het overzicht over Nederland is van de hand van ond. P. A. D.

Achilles Huysmans, *'t Nieuwe leerplan en de oude hoofdvakken*. Uitgave: J. van In en Co., Lier. 84 blz. Prijs: 6 fr.

De heer Huysmans noemt zijn brochure een proeve van interpretatie van het leerplan en den leidraad van 13 Mei 1936. Op dien datum werd n.l. in België een nieuw modelprogramma uitgevaardigd, dat nogal wat nieuwigheden propageert: een soort Gesamtunterricht voor de eerste vier leerjaren, een beperking van de parate kennis en de invoering van eenige aan Decroly ontleende denkbeelden (de globalisatie, de belangstellingscentra) enz. Het nieuwe leerplan heeft heel wat deining veroorzaakt: de instemming schijnt niet algemeen te zijn. De schr. heeft zich tot taak gesteld aan te toonen, dat de „oude hoofdvakken” taal en rekenen stellig beter tot hun recht zullen komen dan voorheen. Hij geeft uitvoerige beschouwingen over de didactiek van die vakken, die naar wij vreezen voor den gewonen onderwijzer te wijdoopig zijn en te veel aan den theoretischen kant blijven. Maar ongetwijfeld heeft deze verdediging van het nieuwe leerplan zijn waarde voor degenen, die nog twijfelen aan de juistheid van de verandering. P. A. D.

Frank M. Earle M. Ed. D. Sc., *Tests of ability for secondary school courses*. University of London Press Ltd. London. E. C. 4. 138 p. 5 sh.

De „Scottish Council for Research in Education” is sinds 1928 bezig met een onderzoek naar de normen van de schoolvorderingen van candidaten, die toelating tot het M. O. verlangen. Daarnaast heeft men ook nagegaan of men geschikte tests kon samenstellen, die de geschiktheid („intelligentie”) kan meten op het gebied van de moedertaal (woordenschat, idioom, zinsbouw), algebra (getalreeksen, werken met letters), eenvoudige meetkunde, enz. De heer Earle was voorzitter en rapporteur van de subcommissie met het onderzoek belast. Zooals gebruikelijk, geeft het rapport een groot aantal staten met correlaties. Het brengt den deskundige weinig nieuws; dat de „taaltest” beter de intellectuele be gaafdheid onderkent dan de reken- en wiskundige tests was reeds eerder door Kohnstamm en Van Veen hier te lande gevonden. P. A. D.

A. Nijgh en F. Roggen, *Taalboek voor de Lagere School*. 5 deeltjes. Uitg. W. Versluys, Amsterdam, 1936.

De schr. hebben zich natuurlijk ingespannen om iets goeds te leveren en gemeend de lagere-schoolmethodiek wat vooruit te brengen. Maar als het resultaat beneden de verwachting blijft, dan moet de beoordeelaar zijn plicht vervullen en zijn minder gunstig oordeel uitspreken.

De schr. meenen, „dat het ondoenlijk en ook niet gewenst is, taalboekjes samen te stellen, die het gehele taalonderwijs omvatten”. Ze motiveeren dit als volgt: „De vele series leesboeken met stof op allerlei gebied, de mondelinge voordracht van den onderwijzer, het contact tussen dezen en zijn leerlingen, de omgang der kinderen onderling, al

deze zaken werken samen tot vorming en ontwikkeling van het taalgevoel". Geen enkel taalboek kan, volgens de schr., hieraan (waaraan?) geheel voldoen. „Het is vrijwel regel, dat ieder die een vreemde taal gaat studeren, begint met woorden en taalregels te leren. En dat vindt men heel gewoon. Onze ervaring is, dat de eigen taal voor de meeste kinderen een vreemde is en dat de woorden en regels daar (waar?) even opzettelijk moeten worden bijgebracht als bij andere talen". Men wrijft zich de oogen uit dit anno 1937 te lezen. Voor het taalonderwijs achten de schr. het *onontbeerlijk* (de cursiveering is van hen!), dat elke geschikte leesles of deel daarvan van den verleden tijd in den tegenwoordigen of omgekeerd gelezen wordt. „*Ontstellend* is het op te merken, hoe weinig kinderen daartoe in staat zijn." Is dit opmerken zoo ontstellend? En waarom is die omzetting zoo onontbeerlijk? „In verband met bovengenoemde(?) noemen we de persoonsvorm voorlopig het tijdwoord. Jarenlange ervaring deed ons bij de werkwoorden drie groepen onderscheiden n.l. 1. „Gewone werkwoorden" zoals tellen. 2. *D* werkwoorden zoals branden. 3. *T* werkwoorden zoals wachten. Wij vragen dan ook naast het *tijdwoord* het *werkwoord* te noemen." In het derde deeltje (vierde leerjaar) vinden we den volgenden regel, die de kinderen moeten *onthouden!*: „Als 't tijdwoord in de tegenwoordige tijd *niet* op een *n* eindigt, dan schrijven we het in de verleden tijd ook zonder *n*." Ik vrees, dat deze dubbele negatie voor tienjarige kinderen verre van duidelijk is.

De laatste zin uit het laatste deeltje moge mijn stemming na bestudeering van deze uitgave uitdrukken: „De jager, die platzak thuis kwam, was mopperig." P. A. D.

G. Pfahler, *System der Typenlehren*, Zweite auflage, Leipzig, Barth. 1936. XX en 334 p. M. 18.—

De eerste druk van dit boek werd indertijd in dit tijdschrift (P. St. X, p. 267—8) vrij uitvoerig besproken. Thans verschijnt het boek opnieuw „mit unverändertem Text." Het is daarom voldoende den Nederlandsen lezer te wijzen op het verheugende feit, dat het boek weer in den handel verkrijgbaar is. Ph. K.

Linus Bopp, *Algemeene Heilpaedagogiek*. Tilburg, Bergmans, z. j. 347 p.

De oorspronkelijke uitgave van dit boek werd in P. St. X, p. 332 aangekondigd. Ik verheug mij, dat het thans ook in onze eigen taal toegankelijk is, in een kloeken zeer goed verzorgden vorm. Jammer is het, dat de vertaler geen meer Nederlandsen titel heeft kunnen vinden; maar ik moet hem volmondig toegeven, wat hij in zijn voorbericht zegt: „onze taal is nog uiterst arm op het gebied der paedagogische vakterminologie." En ik zou zelf geen beter voorstel kunnen doen. Ph. K.

P. Joh. Lindworsky S. J., *Experimenteele zielkunde*. Den Bosch, Malmberg, 1936. 433 p. f 2.40.

Lindworsky's *Experimentelle Psychologie*, (wel te onderscheiden van zijn *Umriss*, dien ik in Pt. St. VIII p. 314 aankondigde) behoort tot

de erkende standaardwerken. Dat het thans, zo goed verzorgd en voor zo lagen prijs in onze eigen taal verkrijgbaar is, verdient een woord van hulde voor uitgever en vertaler, die zich — voor zover ik uit steekproeven heb kunnen constateren — uitnemend van zijn taak gekweten heeft.

Ph. K.

The "Speedway" Test Cards in Arithmetic. Uitgave E. J. Arnold and Son Ltd. Leeds, Glasgow, Belfast. z. j.

4 pakken kaarten, elk van 50 stuks, zonder aanduiding van auteur of voor welk leerjaar ze bestemd zijn. Deze rekentests onderscheiden zich in niets van wat er reeds bestaat.

P. A. D.

The Life of Adventure. Uitgave W. en R. Chambers Ltd. London and Edinburgh. z. j. Prijs 8 d. per deeltje.

Van deze serie ontvingen we de deeltjes over Afrika, Azië, Australië, Indië en Zuid-Amerika. (Het deeltje over Noord-Amerika kwam niet in ons bezit). Ze zijn verzamelingen van interessante, avontuurlijke verhalen, bedoeld als aardrijkskundige lectuur. De naam van den verzamelaar ontbreekt.

P. A. D.

Hendrik Baelen, *Rekenspelen voor onze laagste klassen.* M. Pijck, Torhout. 87 blz. 8 fr. z. j.

Het Christelijk Onderwijzersverband geeft onder den weinig oorspronkelijken naam van „Opvoedkundige Brochurenreeks” jaarlijks een vijftal geschriften uit, waarvan het bovenstaande (no. 1?) ons bereikte. Het boekje wordt ingeleid door Dr. V. D'Espallier, die ook in ons land bekend is door zijn publicaties. Ik geloof niet, dat onze onderwijzeressen hierin iets van hun gading vinden: de bijgevoegde teekeningetjes zijn verre van fraai. Maar 't kan zijn, dat het aanvankelijk rekenonderwijs in België op zoo'n formalistische wijze gegeven wordt, dat het boekje van Baelen daar wat nieuws brengt.

P. A. D.

Drs. P. Dijkema, *Brieven aan ouders over opvoeding.* Uitgave: Erven A. de Jager — Groningen. z. j., 139 blz. Prijs: f 1,80, geb. f 2,25.

Een reeks korte opstelletjes, zooals men die in de laatste jaren meer in de groote en kleine pers vindt. Ze zijn niet kwaad, ik vermoed dat ouders ze met genoegen zullen lezen. De prijs is veel te hoog.

P. A. D.

Aafje Fokker, *Spelen en Feestvieren! Wie doet er mee?* 1936. Van Gorcum & Co. N. V. — Assen.

Een verzameling gezelschapsspelen, uitvoerig toegelicht, die stellig voor de ouders en onderwijzeressen van grooten dienst zal zijn.

NEDERLANDSE TAAL OP DE TEGENWOORDIGE KWEESCHOLEN EN HET EINDEXAMEN ¹⁾

DOOR

R. KUITERT.

„Zoo wij het kind werkelijk willen voorbereiden tot het leven, moet het moedertaalonderwijs de cerebraals bekleeden.”

Belg. Leerplan 1936, pag. 31.

In „Tijdschrift voor Onderwijzers en ter bevordering der Huiselijke Opvoeding” van 1841 schrijft een zekere G. enige „Vlugtige opmerkingen over het gebruik der Nederlandsche Taal”, die niet vleidend zijn voor de welsprekendheid en welschrijvendheid der Nederlanders. „Het is waarlijk te bezammeren”, schrijft hij, „dat onze taal over het algemeen zoo weinig gekend en geacht wordt. Het smart ons, en om den vreemdeling, die daardoor met veel schoons en edels, dat in onze taal het licht ziet, onbekend blijft, en om ons zelve, daar wij van het goede zaad, door velen hier gezaaid, meerdere vruchten zouden zien indien het door onze naburen naar waarde gekend wierd. Doch dit is niet anders. De vraag is maar, kunnen wij iets tot verbetering daaraan toebrengen en zijn wij mede schuldig aan de weinige achting, die onze taal over het algemeen bij anderen geniet? — Het is eene waarheid, die door de ondervinding dagelijks wordt bevestigd, dat men over het algemeen meer of minder geldt, naarmate men zich zelve op prijs stelt. En waarlijk, hoe kan hij achting vorderen, die zich zelve niet acht. Om meer ter zaak te komen, hoe kunnen wij vorderen, dat vreemdelingen onze taal zullen achten en zich op derzelver oefening toeleggen; terwijl wij zelve, bij alle gelegenheden, zoo grovelijk tegen dezelve zondigen en, waar de gelegenheid zich slechts aanbiedt, ten dienste van den eersten den besten, die ons ontmoet, haar gebruik met dat van eene andere taal verwisselen.” Nadat G. dan in enige pagina's de misbruiken tegen onze taal heeft aangetoond, eindigt hij met enkele wenssen, waarbij de volgende: „Mogt ieder onderwijzer zich beijveren,

1.

¹⁾ Rede uitgesproken op de jaarvergadering van de Kweekschoolbond, 3 April 1937.

om zijne leerlingen heldere en duidelijke begrippen aangaande de taal mede te deelen, opdat zij eenmaal op eene duidelijke en gemakkelijke wijze, zonder stootende taalfeilen, zich in dezelve kunnen uitdrukken...."

Het is na bijna honderd jaar, dat wij deze wens met waar-schijnlijk niet minder aandrang dan haar oorspronkelijke schrijver als grondslag kunnen gebruiken voor een verhandeling over „Het vak Nederlandse Taal op de tegenwoordige Kweekschool en het Eindexamen."

Dat het niet alles botertje tot de boom is met ons moeder-taalonderwijs op de lagere school weet ieder Nederlander nu langzamerhand wel; dat er nog wel enige wensen zijn betreffende het moedertaalonderwijs aan de Kweekschool en haar eindexamen is elk ingewijde bekend. Tussen het eerste en tweede feit moet een zeer nauw verband bestaan, aangezien het onderwijs op de kweekschool onmiddellijk zijn invloed doet gelden op dat van de lagere school. Zal dus het laatste zich in gunstige zin kunnen ontwikkelen, dan zullen er in het eerste belangrijke verbeteringen moeten worden aangebracht. Wanneer ik enige bladzijden over mogelijke veranderingen ten goede mag schrijven, zal ik mij zoveel mogelijk trachten te onthouden van kritiek op het huidige kweekschoolonderwijs en de aandacht zo sterk mogelijk trachten te binden aan een leerplan en methode, die ik voor ons moedertaalonderwijs wenselijk acht. Aanmerkingen op het bestaande hoop ik te beperken tot enkele, die voor goed begrip van het toekomstige nodig zijn.

Het begint langzamerhand zelfs tot in onze scholen door te dringen, dat onze leerplans, die opgemaakt werden onder intellectualistische hoogspanning en veel kans boden aan examendril en schijnwetenschap, binnen afzienbare tijd aan kant behoren te worden gezet. Er zijn reeds verschillende pogingen tot verbetering dezer leerplans aangewend, maar tot-nog-toe met weinig succes, wat ons niet behoeft te verwonderen: het kunnen in een tijd van overgang niet veel meer zijn als nieuwe lappen op een oud kleed, die weliswaar misschien gedurende enige tijd de indruk wekken dat de zaak „er weer knap uitziet," maar spoedig de oorzaak worden van nieuwe en grotere scheuren. Dit oplappen is intussen een methode, welke voortvloeit uit de omstandigheden. Een overheid kan slecht een nieuw systeem voorschrijven, als de

geest waaruit het geboren wordt niet die is der ambtenaren welke met dit systeem zullen moeten werken, tenzij deze overheid de macht en het vermogen bezit met het systeem de geest te veranderen. Vooralsnog is de situatie in Nederland niet dusdanig dat we een dergelijke omvorming kunnen verwachten, zodat een voorstel tot verandering van leerplan, leerstof en methode van de docenten zal moeten uitgaan.

Om ons onderwerp zo helder mogelijk te belichten is het zaak „Kweekschool” in close-up te vertonen en te trachten om te constateren in welke opzichten de Kweekschool zich onderscheidt van andere scholen met betrekking tot het moedertaalonderwijs. Het lijkt me niet verstandig dit in de richting van de z.g. kweekschoolsfeer te zoeken. In de eerste plaats is de ene sfeer van de andere sfeer slechts te onderscheiden door hen, die verschillende sferen kennen, dat zijn dus i. c. leraren, die bijv. aan Gymnasium of H. B. S. en Kweekschool les geven of hebben gegeven, in de tweede plaats is sfeer afhankelijk van zoveel persoonlijke factoren, dat er moeilijk een objectieve waardering van te geven is, in de derde plaats schijnt het mij, hoewel misschien niet ondoenlijk, toch uitermate lastig een moedertaalonderwijs gebaseerd op imponderabilia te verwerken in methodische realia.

We zullen dus een ander criterium hebben te zoeken en vinden dit in: Kweekschool is vakschool. Hier grijpen we de zaak aan in de tastbaarheid, dat het een school is, die zijn leerplannen heeft vast te stellen in voortdurend contact met de aanstaande onderwijsplichten der leerlingen; d. w. z. dat behalve een zekere hoeveelheid kennis en een zekere mate van vaardigheid óók aangebracht moet worden het vermogen om de verkregen kennis en vaardigheid dienstbaar te maken aan het onderwijzen van lagere-scholieren. Mag het voor de docent aan Gymnasia en H. B. S.-en nodig zijn, dat hij voor zijn vak bevoegd is, voor die aan een Kweekschool geldt dit, voortbouwende op het voorgaande, in nog sterkere mate, niet het minst wat het moedertaalonderwijs betreft, waar het programma der kweekscholen voor dit vak aanmerkelijk uitgebreider is als aan eerstgenoemde inrichtingen. Zonder vakbeheersing is lesgeven, is uitstekend lesgeven, is zelfs geniaal lesgeven mogelijk; maar dit lesgeven, al is het geniaal, houdt slechts in de verte verband met het opleiden voor een vak. Aangezien nu een normaal docent in den

regel slechts één, bij een zeer sterke gezondheid, veel aanleg en buitengewone werklust twee vakken beheerst, zou het vrij nutteloos zijn over verbeteringen te schrijven, als we niet mochten veronderstellen, dat in de toekomst aan een normale kweekschool de bevoegdheidskwestie even normaal is geregeld als aan een normaal Gymnasium, of een normale H. B. S. Blijft dit uit, dan zal er voorlopig niet verwacht mogen worden, dat onze a.s. onderwijzers inzicht krijgen in het later door hen te onderwijzen vak en de onderwijzers op de lagere school zullen wat het moedertaalonderwijs betreft aan de wens van de heer G. uitgesproken in 1841, in 1941 nog slechts in zeer beperkte mate kunnen tegemoet komen.

Intussen zijn er tekenen, die erop wijzen, dat wij in blijmoedig vertrouwen mogen geloven, dat deze normale toestand inderdaad spoedig de werkelijke toestand zal worden en kunnen onze aandacht dus wijden aan moedertaalonderwijs door vakbeheersende leerkrachten in voortdurend verband met het gebruik, dat de leerlingen later van hun verkregen kennis en vaardigheid moeten maken, waaruit, docht mij, rechtstreeks af te leiden valt, dat de behandeling der vakmethodiek voor de L. S. in handen moet zijn van de vakleraar. Dit onderwijs zal dan moeten aansluiten bij dat in de algemene methodiek, gegeven door de leraar in de opvoedkunde. Hier zal alleen vruchtbaar kunnen worden gewerkt, wanneer van een gemeenschappelijk programma wordt uitgegaan.

Bij het behandelen der vakmethodiek lijkt mij vooralsnog de volgende gang van zaken de beste: bij de verschillende onderwerpen worden de tot deze onderwerpen behorende methodische moeilijkheden behandeld; de docent kan aan de hand van de opvolgende wetenschappelijke inzichten duidelijk maken, op welke wijze en waar deze methodische invloeden hebben plaats gehad: zo kunnen bij de behandeling der klankleer enige beschouwingen worden gegeven over onderwijs in aanvankelijk lezen en spreken; bij de spelling over visueel of auditief spellingonderwijs, bij de voegwoorden over het beoefenen der zinsverbindingen, bij de interpunctie over onderwijs in leesritme, enz. Is het vak op deze wijze „wetenschappelijk” behandeld, dan kan men overgaan tot een beschouwing van enige methoden om te zien of ze, in hoeverre ze en op welke wijze ze met een bepaalde wetenschappelijke stroming in verband staan. De occasionele be-

handeling der stof zal de eerste twee jaren, de samenvattend methodische het laatste jaar kunnen plaats vinden.

Zonder erg ben ik met het behandelen van deze principiële vraag al midden in de praktische kwestie geraakt: hoe ontwikkelen wij de taalvaardigheid van onze a.s. onderwijzers. Ik gebruik zeer bewust het woord *taalvaardigheid* en niet *taalinzicht*, omdat het m.i. de eerste eis is, dat onze onderwijzers taalvaardig zijn en de tweede, dat deze taalvaardigheid zo nodig gesteund wordt door taalinzicht, welke laatste o. a. gewenst kan zijn in verband met hun onderwijstaak. Het is merkwaardig hoe een eeuw geleden, toen ons onderwijs begon knop te zetten tot de vruchten die thans beginnen te rijpen, in de vakbladen telkens werd geschreven, dat het er voor de onderwijzer in de eerste plaats op aankwam bij zijn taalonderwijs levend voorbeeld te zijn en in de tweede plaats pas op zijn wetenschappelijke taalkennis; voortdurend leest men waarschuwingen tegen hen, „die het *hoofdfundament, de doelmatige spreekoefeningen* over het hoofd zien, *denk-oefeningen te weinig met taal in verband brengen* en alzo *vaneen scheiden wat eigenlijk bij elkander behoort* en in de gang van het onderwijs hand aan hand moet blijven gaan.”¹⁾

De geschiedenis heeft gewild, dat ondanks deze herhaalde waarschuwingen ook bij de opleiding tot onderwijzer het „hoofdfundament” een ondergeschikte rol werd toebedeeld: in „De Kweekschool” van 1 Dec. 1936²⁾ kan men een warm pleidooi lezen voor het vermeerderen der moedertaalonderwijsuren op de kweekschoolroosters om deze te besteden aan.... de grammatica, terwijl alom en voortdurend tijdschriften, dagbladen, examenverslagen enz. in allerlei toonsoorten, saarden en sterkten klagen over het ontbreken van vaardigheid om zich schriftelijk en mondeling uit te drukken. Ik hoop bij de behandeling der grammatica aan te tonen, dat de vigerende theoretische beoefening van de taalkennis slechts in zijdelings verband staat met het taalkunnen. Misschien mag ik het in een beeld uitdrukken: de vlotheid van autorijden hangt niet af van een meer of minder nauwkeurige kennis van het automechaniek en zijn werking, eerste vereiste is de rijvaardigheid. Ik mag niet ontkennen, dat, wanneer men eenmaal de rijkunst beheerst, het wel eens gemakkelijk en interes-

¹⁾ Tijdschrift voor Onderwijzers, 1841, pag. 236.

²⁾ Pag. 46—49.

sant is te weten, waarom een bepaalde handgreep bepaalde gevolgen heeft, en — nu keer ik tot mijn taalonderwijs terug — de beoefening der taaltheorie mag in een bepaalde periode een gunstige invloed op het taalgebruik, vooral op zijn verfijning en veredeling kunnen uitoefenen, ons eerste doel moet de dagelijkse taalvaardigheid zijn en daarom wilde ik uw aandacht enige ogenblikken bepalen bij het meest natuurlijke, eerste en voornaamste deel van ons taalonderwijs: de opleiding van praten tot spreken¹⁾.

Het blijft — ook al aanvaarden we alle factoren, die hebben meegewerkt om de aandacht van het meest natuurlijke deel van onze taal, het spreken, af te leiden — het blijft een onvergeeflijke fout, welker gevolgen zich van minuut tot minuut en van geschrift tot geschrift in onze taaluitingen openbaren, dat ons moedertaalonderwijs het spreken bijna geheel verwaarloost. Practisch wordt dit verschijnsel in de hand gewerkt door het feit, dat bij de examens aan de vaardigheid in het „mondeling uitdrukken der gedachten” vrijwel geen aandacht wordt geschonken, maar — dit mag voor het onderwijs slechts aanleiding zijn tot een krachtige actie ter herleving van deze dode examenletter²⁾.

Dat men deze fout bij onze zuiderburen officiëel heeft erkend en van regeringswege naar verbetering streeft mag blijken uit de volgende passus voorkomend in het Leerplan van het Koninkrijk België 1936 (pag. 31):

„Indien de uitslagen van ons taalonderwijs niet geëvenredigd zijn aan de inspanning der meesters, indien klachten overal gehoord worden, dan is dit de schuld van een verkeerde opvatting van dit vak en van dit onderwijs.

Dat is geen bevestiging zonder meer. Het is de onafwijsbare conclusie waartoe men komt wanneer men de oorzaken opzoekt van de mislukkingen en wanneer men te rade gaat

1) Ter voorkoming van misverstand zij opgemerkt, dat tegelijkertijd en evenwijdig hieraan de opleiding tot „stellen” loopt; het is vrijwel overbodig op te merken, hoewel het in sommige kringen toch nog nodig blijkt te zijn, dat er in het stadium waarin onze taal verkeert een voortdurende wisselwerking tussen spreken en schrijven plaats vindt, waarvan een détailbeschrijving een afzonderlijke verhandeling zou eisen.

2) Was het moedertaalonderwijs in Nederland normaal, dan zou de redactie van Paed. Studiën mij na het lezen van deze bladzijden het handschrift waarschijnlijk hebben teruggezonden met de opmerking: „Mosterd na de maaltijd.”

bij de taalhistorici, de linguïsten en de kinderpsychologen. Hun meeningen zijn volkomen overeenstemmend.

Ons moedertaalonderwijs bleef tot nog toe hoofdzakelijk in gebreke in tweeërlei opzichten. Wij hebben de natuurlijke orde niet erkend en de bijzaak voor hoofdzaak genomen. Wij hadden geen helder inzicht in het na te streven doel en wij hielden niet voldoende rekening met de wijze, waarop het kind zijn moedertaal leert.

De taal is een middel tot uitdrukking, tot mededeeling en tot sociale activiteit.

Taal en leven zijn één. Er kan geen sprake van zijn de taal te leeren om haarzelf. Zij moet voor iets dienen, en vooral het kind, dat finalistisch en utilitaristisch aangelegd is, begrijpt geen doellooze activiteit.

Anderzijds is de taal een samenhangend geheel, en wij miskennen deze grondwaarheid door de verschillende onderdeelen zorgvuldig van elkaar te scheiden en te behandelen, alsof ze elk een eigen bestaan hadden.

Ten slotte, een „taal kennen” is in de eerste plaats ze kunnen spreken: het is dus tot het gehoor en niet tot het gezicht, dat men zich vooral moet wenden.”

De Nederlander spreekt over het algemeen slecht en het onderwijs heeft daaraan veel schuld. Wanneer we de schoolprogramma's der landen rondom ons nagaan, of de toepassing dezer programma's in de practijk meemaken, valt ons onmiddellijk op de zorg, waarmee het spreken wordt onderwezen. Wij mogen dan wellicht meesmuilen om leerlingen, die op de vraag van een leraar naast de bank gaan staan, het lijkt me dat ons dit niet mag verhinderen oor te hebben voor de taaltucht, die deze houdingtucht begeleidt en tot nadenken moet brengen over de achterstand in het Nederlandse Moedertaalonderwijs, temeer waar dit een achterstand van misschien wel een eeuw betreft. In de Schoolbode van 1872 (pag. 143, 144) vertelt R. Rijkens in een artikel Taalkennis (spreken) met instemming het een en ander over het Amerikaanse onderwijs: „Wat betreft het onderwijs in de moedertaal, daarin is men niet zo spoedig voldaan als bij ons.... Het is niet alleen maar genoeg, dat een kind zijn taal kent, het moet er ook gebruik van weten te maken. En niets wordt verzuimd, wat strekken kan om het zo ver te brengen. Men zorgt voor de uitspraak, men laat verzen

opzeggen, prozastukken uitspreken.... Men vordert, dat de leerling zijn denkbeelden over een bepaald onderwerp kunne uitspreken, verder dat hij ze kunne ontwikkelen en in een regelmatige woordenwisseling verdedigen.... Men beoogt voornamelijk de leerling eraan te gewennen, dat hij geregeld lere denken, dat hij zich rekenschap lere geven van hetgeen hij weet, dat hij het met klaarheid en met orde uitdrukke." — De schrijver wenst dat het vak spreken zal opgenomen worden onder de leervakken der lagere school in Nederland. (1872!)

Intussen is ons Moedertaalonderwijs op de L. S. nog steeds een vak, waarbij één spreekt (misschien ben ik dichter bij de waarheid als ik zeg praat) en de rest zwijgt¹⁾. De

¹⁾ Het zij mij vergund iets aan te halen, van wat het Belgische Leerplan (Ministerieel Besluit van 13 Mei 1936) omtrent het taalonderwijs in de lagere scholen voorschrijft.

„Kortom volgende twee zaken zijn van belang:

A. *De activiteit van den geest*: in den aard en het leven van het kind vindt men de reden waarom en de stof waarover gesproken wordt.

B. *De gesproken oefeningen*: men drukt uit wat men gezien, vastgesteld, onderzocht en ondervonden heeft.

Deze twee oefeningen steunen elkaar en zijn nauw verbonden.

Het eerste resultaat, dat men beoogt, is *dat het kind zich uite*. Dit is gemakkelijk te bereiken zoo men eindelijk eens ophoudt zijn uitdrukingsmiddelen te verlammen of ze in een verkeerde richting te sturen, zoo men de werkelijke kindertaal toelaat, zoo men niet voortgaat onze taal=van=volwassenen reeds bij het begin op te leggen. Eischen als: steeds een volledige zin, een mooie zin, die woordelijk de gestelde vraag herhaalt, een zoogenaamde goede houding (onbeweeglijk, de handen op den rug!), zijn zooveel dwalingen, die de natuurlijke opwelling tegenhouden en het kind haast in de psychische onmogelijkheid stellen zich uit te drukken.

Men moet dus de kindertaal toelaten.

Zij gelijkt niet erg op de onze; maar, willen wij dat dit later het geval zal zijn, dan moeten wij vertrekken met wat het kind ons geven kan. Zijn taal is onbehendig, zijn woordschikking onzeker. Het doet er niets toe. Dank zij de oefening en de spontaneiteit zal het zich meer en meer de onberispelijke taal eigen maken.

Laten we de korte antwoorden aanvaarden, de klanknaboetsingen, de uitroepen, de kreten, en laten we nooit vergeten dat gebaar en beweging deel uitmaken van de taal.

Dat een stelselmatige opleiding hier noodig is, hoeft wel niet gezegd. Het kind mag zich vrij uiten, maar het moet zich ook geleidelijk juister en zuiverder uitdrukken.

De meester zal hiervoor instaan; maar zoo dit een zekeren dwang veronderstelt, zal men in het kind zelf met zijn wonderlijk geheugen en zijn machtigen navolgingsdrang een actieven medewerker vinden.

oorzaak hiervan moeten wij zoeken bij de kweekscholen, waar de leerlingen er niet van worden doordrongen, dat taalonderwijs begint met spreekonderwijs en onze onderwijzers de plicht hebben het praten der kinderen te leiden, te ontwikkelen en te beschermen tegen de ruïneuze invloeden van dagdievend taalvagabondisme.

Op welke wijze kunnen we nu aan de kweekscholen de spreekvaardigheid ontwikkelen?

In de eerste plaats is daartoe nodig, dat onze leerlingen de grondbeginselen der spreektechniek worden bijgebracht, die

Het doel is: de taal tot een middel te maken dat aan allen de mogelijkheid biedt zich te doen verstaan en anderen te verstaan, te geven en te ontvangen.

Dit moest zonder dubbelzinnigheid gezegd worden, vooraleer wij de middelen onderzoeken waarover de school beschikt.

Deze zullen beschouwd worden in opzicht van hun doelmatigheid en hun opportuniteit, want de leeftijd van de kinderen, hun vroegere vorming en hun spontane belangstelling moeten mede in aanmerking komen.

Van het 1e tot het 4e leerjaar zullen de waarnemingsoefeningen in verband met het milieu de voornaamste spreekoefeningen vormen *): contact met de onmiddellijke werkelijkheid en onverbreekbare eenheid van woorden en zaken. De ervaring van het kind verrijken, dat is zijn woordenschat verrijken. Het kind is gretig naar naamwoorden. In den loop van de lessen zal het actief zijn, dus de werkwoorden zullen zich vanzelf opdringen. De zintuigen zullen steeds paraat staan, wat het gebruik van talrijke hoedanigheidswoorden vanzelfsprekend zal maken.

Bij het begin zal de onderwijzer vooral zijn aandacht wijden aan den woordenschat. Hij zal letten op het juiste woord en de pittige zeggwijze. De gesprekken betreffende de waarneming van het klimaat en de werkzaamheden op school zullen het vruchtbaarste gedeelte zijn van het taalonderwijs. Zij zullen den woordvoorraad geweldig verrijken en de leerlingen vertrouwd maken met den vorm van de zinnen.

Buiten de taal oefeningen in verband met de waargenomen zaken en wezens moet een ruime plaats voorbehouden worden aan *het vertrouwelijk gesprek*, waarin het kind over zichzelf vertelt. Het zal spreken over alles wat het gezien heeft, wat het wenscht, wat het zich voorstelt te doen en wat het bezit. Zoo de meester het sympathiek contact tot stand kan brengen en het vertrouwen winnen, zal hij verrast staan over het vlugge tempo van de vorderingen en vooral over de ontwikkeling van de spraakvaardigheid. Spoedig — eerder dan men in het algemeen vermoedt — zullen zekere kinderen in staat zijn een kleine vertelling op te dissen aan hun makkertjes."

Elke Noord-Nederlander, die met het onderwijs rechtstreeks te maken heeft, zij de bestudering van dit Zuidnederlandse leerplan ernstig aanbevelen.

*) Zie hiervoor o. a. het Nederlandse „Tijdschrift voor Onderwijzers enz.", Jaargangen tussen 1835 en 1845.

bestaan in het juist en practisch gebruik van adem- en spraakorganen. In de tweede plaats dienen ze de vorming der afzonderlijke klanken te beheersen, theoretisch en practisch, waartoe behoren uitspraak en eenvoudige phonetische aanduiding. In de derde plaats moeten ze weten welke veel voorkomende normale spreekafwijkingen er zijn en met welke eenvoudige middelen deze kunnen worden verholpen¹⁾.

De behandeling en beoefening der spreektechniek kan hand aan hand gaan met de beoefening der spreekvaardigheid, waarmee ik bedoel de keuze van het woord, de bouw van de zin, de samenstelling van de periode en de compositie van een inleiding²⁾.

De leergang daarvoor te volgen kan aldus zijn:

I. Oefeningen in het beantwoorden van vragen, waarbij van de leerling een duidelijk en volledig antwoord wordt geëist.

II. Korte inleidingen (± 7 min.) over zelf gekozen, vooraf bestudeerde onderwerpen.

III. Korte debatoefeningen over zelfgekozen, vooraf bestudeerde onderwerpen.

IV. Korte inleidingen over door leraar en/of klas opgegeven onderwerpen.

V. Korte toespraken voor de klas.

Bij deze methode is de leraar slechts reguleur van het klassemechaniek. De klas kiest en geeft onderwerpen, de klas oefent kritiek, de klas stelt het cijfer vast; één der leerlingen treedt bij de debatten als voorzitter op, bepaalt de tijd der sprekers, beoordeelt de aard van het gesprokene en heeft het recht van afkloppen. De leraar vult aan en grijpt slechts in, wanneer dit strikt noodzakelijk is: Taalvaardigheid wordt door oefening verkregen, de leerling leert sprekend en denkend zijn taal en niet zwijgend en suffend.

Wanneer we bij deze gang van onderwijs ervaren, dat de jeugdige taalbeoefenaars komen aandringen met fouten, die ze voor de radio, in vergaderzaal of kerk, bij de practische

¹⁾ Voor wat men hiervoor in België voorschrijft zie „Code général de l'enseignement primaire et normal” van Boursens (Programme des Ecoles Normales de l'État). Uit recente opgaven, die ik door vriendelijke bemiddeling van de U. B. te Amsterdam van de Ministeries van Onderwijs in Duitsland, Frankrijk en Engeland mocht ontvangen, blijkt dat ook daar (het schrijven uit Engeland geeft geen „algemeen” voorschrift) onderwijs in de spreektechniek is voorgeschreven.

²⁾ Zie opmerking pag. 110.

oefeningen op school enz. hebben opgemerkt, mogen we met blijdschap constateren, dat ons zaad niet op de steenrots is gevallen, omdat we ons van onmiddellijke tastbare resultaten niet te veel mogen voorstellen. Onze leerlingen hebben een achterstand van een jaar of tien in te halen, omdat in het algemeen gesproken op onze lagere en uloscholen geen spreekonderwijs wordt gegeven; bovendien is taalvaardigheid het lopen in de lange baan en houdt taalontwikkeling nauw verband met denkontwikkeling. Hiermee constateer ik, dat het onderwijs in spreekvaardigheid als vāk op losse schroeven staat en de taak van de neerlandicus slechts die van algemeen leider kan zijn, wĳl een gedeelte der uitvoering voor rekening komt van alle collega's, inzonderheid die in de vreemde talen en die in de exacte wetenschappen. De hulp van deze laatste is een zeer bijzondere: zij toch zijn door de aard van hun vakken de aangewezen docenten in de logische taal en deze is de afspiegeling van een strenge denktucht; daartoe staan hun nauwkeuriger en doeltreffender middelen ter beschikking om de eloquenten van de taalvaardigen te onderscheiden, waar de eersten zich, buiten exacte onderwerpen om ook voor de neerlandicus dikwijls lang vermomd weten te houden. Overleg tussen docenten in moedertaal en exacte vakken is noodzakelijk.

Bij het onderwijs in het spreken sluit dat in „de schriftelijke uitdrukking der gedachten” zich niet alleen nauw aan, maar valt er gedeeltelijk mee samen. Mogen we bij de resultaten van het eerste in aanmerking nemen, dat de niet geheel nauwkeurige woordkeus, de soms wat slappe zinsbouw en het wel eens leuterend zinsverband kunnen vergoed worden door intonatie, ritme, mimiek en gebaar, bij het tweede moet ons onderwijs er van stonde aan op gericht zijn de leerling het begrip bij te brengen, dat ze naar „het juiste woord op de juiste plaats” hebben te zoeken, waarbij voortdurend gebruik dient te worden gemaakt van het observeren van goede en slechte leesstof, zodat dus het stelonderwijs enerzijds op het spreekonderwijs, anderzijds op het leesonderwijs dient te rusten. Hoewel er geen scherpe scheiding tussen deze drie vakonderdelen kan gemaakt worden, wil ik toch trachten uiteen te zetten wat ons „stelonderwijs” in engere zin dient te omvatten: Het zal de leerling zowel moeten wakker maken voor de onderscheiding der stijlsoorten en stijlvormen,

stijlfouten en stijltekortkomingen, stijhelderheden en stijlschoonheden als hem trainen in het gebruik van beheerste taal. Mag het eerste al spoedig tot bevredigende resultaten leiden, het laatste blijkt in de practijk een buitengewoon moeilijke opgave te zijn. Ook hier wreekt zich de vooropleiding, die het hoogste effect meende te kunnen bereiken met invuloefeningen, ontleding en woordbenoeringen en zo ergens dan vinden we hier een stuk leerstof, waarvan de beheersing in direct contact staat met denkaanleg en denkontwikkeling. Men kan iemand leren zijn zin naar een bepaald syntactisch systeem te bouwen, een niet te moeilijk zinsverband aan te leggen, enige afwisseling aan te brengen in de woordkeus, naar een bepaald schema een bepaald opstel te maken, maar het is onmogelijk hem een zelfstandig stuk werk te doen componeren op een vreemd thema als zijn denk- en taalvermogen niet een vrij grote omvang heeft. Vooral het ontbreken van de vóorwaardelijke denkcapaciteit komt bij onze kweekschoolleerlingen menigvuldig voor. Ik moet dan ook vaststellen dat, zolang kwekelingen zonder enige contróle van de kweekschool moeten worden geplaatst, en het bestaan der kweekscholen afhankelijk is van het uitreiken van een voorgeschreven aantal einddiploma's in een voorgeschreven tijdsverloop, we slechts op onredelijke gronden zouden mogen verwachten, dat ze „eigen” gedachten in een „eigen” stijl weten te verwerken. Op dit feit móet de nadruk gelegd worden, aangezien van nietbevoegde zijde nog wel eens wordt verwacht, dat denk- en taalaanleg aanleerbaar zijn en deze verwachtingen niet onschuldig blijven, indien sommige dezer onbevoegden als gecommiteerden bij tijd en wijle het lot van onze candidaten in handen hebben.

Wanneer we billijkerwijze van onze leerlingen niet meer mógen, maar ook niet minder móeten eisen, dan dat ze bij het taalgebruik enige zin tonen voor aanschouwelijkheid, orde en helderheid, dan kunnen we ze daarin, gedurende de drie jaren waarin ze tot onze beschikking staan, helpen door bij hen te ontwikkelen nauwkeurige waarneming, concentratie van de geest, ordening der gedachten, juist woordgebruik. Eén van de middelen daartoe is de bij ons nog veel te weinig beoefende „explication de texte”, ook al omdat we daardoor een natuurlijke combinatie krijgen van stel- en literatuuronderwijs. Ik kan niet nalaten hierbij aan te halen een clause

uit een Franse „Instruction ministerielle sur l'enseignement français”, die op dit middel tot stijlontwikkeling betrekking heeft en waarop W. Kramer in zijn „Literatuur- en Stijlstudie”¹⁾ de aandacht vestigde:

„S'il est une caractéristique des réformes de 1902 en ce qui concerne l'enseignement du français, c'est que la lecture expliquée, trop subordonnée à l'histoire littéraire, a passé du second plan au premier et devient de plus en plus, dans sa précision nouvelle, un instrument d'éducation intellectuelle et morale. Bien pratiquée, elle est à la fois un exercice de logique et de composition, puisqu'elle marque et fait trouver aux élèves l'ordre dans lequel les idées se suivent et les liaisons qui les unissent, un exercice de précision, puisqu'elle précise le sens exact des termes essentiels par rapport aux idées qu'ils expriment; un exercice de style, en quelque mesure, presque, surtout aux élèves des classes de lettres, elle peut inspirer le sentiment des beautés littéraires; enfin, comme ces beautés ne sont pas de pure forme, un exercice dont la valeur éducative ne saurait être surfaite.”

Het is wel tekenend voor ons onderwijs, dat deze uitnemende oefening het — gezien de examenopgaven — nog niet veel verder heeft weten te brengen, dan tot wat lexico-logisch gepeuter.

Intussen zijn we op natuurlijke wijze van het stelonderwijs naar het vak lezen afgezakt, dat met zijn „innerlijke” zijde daarheen ligt gewend. Alvorens ons in dit gedeelte te verdiepen, dienen we echter eerst de technische kant te behandelen. Deze valt gedeeltelijk samen met de spreektechniek; wat ik daar opgemerkt heb over uitspraak en ademgebruik geldt ook hier. Bovendien hebben we de leerlingen de wisselwerking tussen het visuele en acoustische teken bij te brengen; deze instructie houdt o. a. in het toedienen van middelen tegen letterteken- en leestekenbedwelming. Door de onpractische aanpak van ons aanvankelijk leesonderwijs is er bij de Nederlanders een psychische toestand ontstaan, die men het best zou kunnen aanduiden met lettertekenhypnose. Om deze ziekte te genezen is het noodzakelijk bij het eerste kweek- schoolleesonderwijs korte leesteksten om te zetten in phonetische en ritmische transcriptie, waardoor de leerlingen lang-

¹⁾ 2e druk V.

zaamaan zichzelf worden en zich bewust, dat de letter~~s~~ en leestekens aan òns en wij niet aan hèn zijn onderworpen. Het blijft intussen zaak nog langen tijd de te lezen teksten vooraf van ritme~~s~~ en intonatietekens te laten voorzien, aan~~s~~ gezien in de practijk blijkt, dat hier wat „wat jong werd geleerd” bijna onuitroeibaar is.

Terwijl op deze wijze de leespekelzonden worden gewied, kan men de leerlingen het begrip bijbrengen, dat elke taalsoort zijn eigen ritme en kleur vereist en met welke technische middelen men schakeringen kan aanbrengen.

Zijn deze uiterlijke elementen verwerkt, dan kunnen we aan de innerlijke beginnen, waarbij ik als stelling zou willen poneren, dat noch het logisch, noch het aesthetisch noch welk lezen ook een genot kan zijn, indien de leesstof niet geheel begrepen wordt. Met begrijpen of niet~~b~~begrijpen staat of valt de betekenis van het lezen. Daarom is het nodig, dat de docent bij iedere leesles antwoord krijgt op de vraag van Filippus aan de Kamerling: „Verstaat gij, wat ge leest?” Om de betrouwbaarheid van dit antwoord te kunnen beproeven is niet alleen nodig, dat de leraar de betekenis der woorden en uitdrukkingen nauwkeurig kent, de compositie door~~s~~ schouwt en de culturele en geestelijke achtergrond, waartegen het stuk is geschilderd, weet te onderkennen, hij moet ook vrij wel kunnen afmikken, wat hij van de jeugdige lezer kwalitatief en quantitatief mag verwachten, d. w. z. in hoeverre deze indringend en in hoeverre beheersend moet weten te lezen. Moeten onze eisen voor het eerste scherp zijn, bij het laatste mogen we niet vergeten, dat vergaren van kennis tijd kost en bovendien de activering van latente stof afhankelijk schijnt te zijn van een, pas de volwassen leeftijd eigen ver~~s~~ mogen van plaatsing en schikking. Zullen we dus onze leerlingen voortdurend moeten terzijde staan met onze kennis en ervaring, we mogen ons onder geen voorwaarde tevreden tonen, voor ze zich de gewoonte hebben eigen gemaakt geen tekst half begrepen ter zijde te leggen. Op deze wijze bereiken we enerzijds het belangrijke resultaat van denktucht, dat alleen een mentale training in exact lezen kan opleveren, anderzijds zullen de leerlingen op grond daarvan bij hun eigen onderwijs terugschrikken voor het holle en doelloze gedaas van z.g. doorrenboekjes en ook van hùn kinderen eisen, dat ze verstaan wat ze lezen. Het zal ieder duidelijk zijn, dat zulk leesonderwijs op de L. S. bij voorkeur niet

aan hospiterende kwekelingen moet worden overgelaten „omdat het zo'n gemakkelijk en gezellig vak is” en op de kweekschool niet aan elk willekeurig collega, omdat „ieder ontwikkeld staatsburger toch wel kan lezen.”

Dat letterkundeonderwijs voor leesonderwijs noodzakelijk is, behoef ik niet nader te motiveren, aangezien de letterkunde noodzakelijk bleek te zijn om als culturele achtergrond het gelezene te stofferen. Was het leerlingenmateriaal van onze Kweekscholen gelijk aan dat der Gymnasia en H. B. S.-en, dan zouden we in de eerste klas met dit onderwijs kunnen beginnen, bij de bestaande toestand zullen we in den regel niet voor de tweede klas kunnen aanvangen, temeer nog, omdat onze leerlingen vrijwel altijd een stuk kennis ontbreekt, dat voor het verstaan van vele literaire producten onmisbaar is, n.l. de kennis van de bijbel en de Germaanse en Grieks-Romeinse mythologie. We hebben het eerste jaar meer dan nodig om deze propedeuse door te werken.

Is de voorbereidende stof het eigendom der leerlingen geworden, dan dienen we ons te bezinnen op de keuze tussen letterkundige geschiedenis en letterkunde. Terwijl de eerste een geheel is van namen en feiten, ligt de aard van het tweede in het doordringen tot de denkwereld van de kunstenaars, wier ideeën onderworpen zijn aan cultuurtoestanden, welke dikwijls vrij wat van de onze verschillen. Het lijkt me, in verband met al het voorafgaande overbodig, nog eens te beredeneren, dat voor onze kweekscholen, afgezien van het bijbrengen van enige literairhistorische feitenkennis, hoofddopgave is, dat de leerlingen begrijpen, woordkunst slechts dan te kunnen genieten, wanneer ze zijn ingeleefd, of althans hebben getracht een beeld te krijgen van de geestelijke gesteldheid, waarin de factoren kunstenaar, milieu en dichtsoort een totaliteit vormen. Het is, om een voorbeeld te noemen, volkomen onnodig te weten dat Nic. Beets zijn dichtbundels de namen van seizoenbloemen gaf, om aan het einde van zijn lange leven, waarschijnlijk zelf ietwat beduusd over de lengte zijner dagen, tenslotte nog een bosje immer groene „Dennenaalden” ter perse te leggen, maar wel zullen we bij de behandeling van Gwy de Vlaming bijv. eerst eens een paar gedichten van Byron en de vertalingen daarvan door de jonge Beets moeten lezen, terwijl we de sluier van het geheim zijner blauwbloederige aspiraties eventje dienen op te lichten. Een

dergelijke behandeling zal weliswaar enige lessen in beslag nemen, maar een goed begrip van een gedeelte onzer 19e eeuwse poëzie kunnen vormen, waarop de leerlingen bij de studie voor de hoofdacte kunnen voortwerken. Bij het letterkundeonderwijs moet het er ons vooral om te doen zijn de kritische zin op het leven wakker te maken, en het zaad te zaaien, waaruit op later leeftijd het zelfstandig oordeel zal rijpen. Op grond daarvan blijve dit onderwijs gefixeerd in de kunstwerken zelf. Dan kunnen we redelijk verwachten, dat er van onze leerlingen eventueel leiding zal uitgaan en ze rustig hun koers weten te bewaren te midden van het tumult en lawaai der schare schijnkritici en literaire snobs, wier oorverdovend hosannageschreeuw bij het verschijnen van elk nieuw modeboek velen het hoofd doet verliezen.

Over de perioden waaruit wij de te behandelen kunstwerken bij voorkeur hebben te lezen, heb ik me tot nog toe geen juist oordeel kunnen vormen. Wel heeft de ervaring me geleerd, dat deze keuze in zeer nauw verband behoort te staan met de klassehabitus en eigentijdse gebeurtenissen.

Tenslotte rest mij nog de bespreking van het z.g. grammaticaonderwijs, wat ik tot het laatst heb uitgesteld, enerzijds misschien met soortgelijke gevoelens als de poes die om de hete brij loopt, anderzijds evenwel in de overtuiging dat het in de rij der vakonderdelen naar stand en rang een plaats in het achterste gelid heeft in te nemen. De grammatica is in oorsprong niets anders dan een onderdeel van het Oude-talenonderwijs, dat in de zes klassen van het gymnasium was gerangschikt in de derde en vierde rij onder de namen grammatica en syntaxis. De grammatica omvatte de buiging, de syntaxis ging na hoe deze vormen in de zin diensten verrichtten. Door allerlei oorzaken heeft men o. a. ook in Nederland niet alleen het Latijnse onderwijssysteem overgenomen en de Latijnse terminologie, vertaald of onvertaald, maar men streefde er ook naar het analytisch Nederlands tot een synthetisch klassiek Latijn met Nederlandse woorden te vervormen, zó dat men de grammatica op de syntaxis kon toepassen. Dusdoende wrocht men een „verheven” Nederlands. Wie bijv. *sprak*: „Ik schaam mij *des* leerlings, die *der* buigingsvormen niet meester is”, gebruikte een hoger Nederlands dan wie *zei*: „Ik schaam mij over *de* leerling, die *de* buigingsvormen niet meester is.” Het „hogere” zocht men hierin,

dat de spreker tweemaal een genitivus objectivus wist te verschalken. Onder de hypnose van het klassiek Latijn was het oog verdonkerd en zag men een waanvoorstelling als realiteit.

Mogen we over deze periode gedeeltelijk heen zijn, o. a. omdat de academische opleiding het zwaartepunt zoetjes aan van de bijzondere naar de algemene taalkunde verplaatst, vooral in lagere regionen is de eerbied voor de oude grammatica-terminologie nog zo groot, dat het vrije uitzicht op de eigen taal belemmerd wordt en dit nu geeft aanleiding tot ettelijke conflicten, die niet opgelost zullen worden voor men heeft verlerd termen, die grammatische vormverschillen in een vreemde taal noemen, op de syntactische diensten in de eigen taal toe te passen en heeft ingezien, dat wanneer men de weinige vormnamen als grondslag voor de menigvuldige functies wil gebruiken er een afzonderlijke nomenclatuur tot aanduiding van de diensten dient te worden opgesteld. Elke taal heeft een eigen vorm- en functiesysteem en moet voor deze beide verschijnselen zelfstandig worden beschouwd, welke observatie verhelderd kan worden door vergelijking der afzonderlijke zelfstandige verschijnselen in de afzonderlijke talen. Ik zal een paar concrete voorbeelden noemen: Wanneer een Nederlandse koe in het bezit van een volle uier en dartelend kalf voornaamwoordelijk meestal met „hij” wordt aangeduid, dienen wij dat niet te verdonkeremen omdat onze Franse collega's — door de aard van hun studie wellicht meer verfijnd in sexe-onderscheiding — hun „vache” met „elle” aanduiden. Wel zullen „hij” en „elle” moeten dienen om te komen tot een beschouwing over voornaamwoordelijke aanduiding in enkele talen, taalsoorten en dialecten, waarbij we (wat het Nederlands betreft) enerzijds zullen moeten wijzen op een trek naar formeel parallelisme, maar anderzijds op de onmogelijkheid een taal te wijzigen op verlangen van collega's of op orders „van hogerhand”.

Een ander voorbeeld: het is ons, neerlandici, niet mogelijk bij onze „naamvallenleer” uit te gaan van vier bestaande Nederlandse naamvallen, omdat onze Duitse collega meent anders niet behoorlijk les in zijn Duitse naamvallen te kunnen geven. Hoewel we ons natuurlijk zeer geveleid voelen als Nederlander onmisbaar te zijn bij het „Deutschunterricht”, zullen we deze eervolle opdracht van de hand dienen te wijzen, omdat het onze taak is de Nederlandse naamvallen

te onderwijzen, waarbij we dankbaar gebruik maken van de nominale paradigmata in andere talen, ook in het Duits. Ik zelf bedien me hierbij dikwijls o.a. van Latijnse voorbeelden, vooral in klassen, waarvan één of meer leerlingen het voorrecht hebben gehad gedurende kortere of langere tijd een gymnasium te bezoeken. Mijn opmerkingen dienden dus geenszins om het Latijn te kleineren, integendeel, ik wenste dat onze a.s. onderwijzers deze taal inzoverre beheersten, dat wij althans de grammatische paradigmata en het syntactische grondstelsel als vergelijkingsmateriaal bij de studie van het Nederlands konden gebruiken. Maar dan het Nederlands als gelijke in rang naast het Latijn en niet „in subordinatione op een halve paardelengte afstand links er achter.” Ik hoop dat deze opmerkingen er toe zullen meewerken de lasterpraat, als zouden wij „nieuwmodische” Neerlandici de grammatica verwaarlozen, te ontzenuwen.

Willen wij op onze Kweekscholen taalinzicht door taalbeschouwing bevorderen ten einde de taalvaardigheid te verbeteren, dan dienen we in Nederland Nederlandse taalkunde te geven. Deze zal dan, wat de grammatica en syntaxis betreft, naast woordsoorten, hun buigingsvormen en diensten, moeten behandelen woordvormen (ze, zij; en, één, enz.), woordaccent, woordvolgorde en zinsaccent, want in het Nederlands zijn dit de voornaamste verschijnselen, die de syntactische variatie aanbrengen en de diensten bepalen. Vlak naast de syntactische diensten ligt de woordvorming als daaruit (althans gedeeltelijk) voortgekomen en voortkomende. Nemen we nu nog de spelling en haar toepassing, dan is daarmee de taalkunde in engere zin afgesloten. Wil men echter de noodzakelijk te behandelen onderwerpen: Algemeen Beschaafd, Groepstaalvarianten en daarbij speciaal de Kindertaal en Jongens- en Meisjestaal, onder het hoofd Taalkunde brengen, dan kan dit gevoeglijk, hoewel er ook redenen zijn, waarom men ze bij „Stijl” zou kunnen indelen.

Bij de beschouwing der grammatica zullen we er voortdurend op uit moeten zijn de leerlingen tot het bewustzijn te brengen, dat de beschrijvende grammatica van het Nederlands door henzelf moet en kan worden gecontroleerd, waar tegenover ze dus in zekere zin als vakmensen kunnen komen te staan. Dit is *conditio sine qua non* voor vruchtbaar moedertaalonderwijs aan de lagere school, dat niet behoort terug te grijpen naar studeerkamervoorschriften, maar moet

leven in de door de onderwijzer beheerste taalverschijnselen.

Voor het verwerken van het door mij ontvouwde plan zal vijf uren per klas per week voldoende zijn.

Alvorens nu tot de bespreking van het examineren der behandelde stof over te gaan, zij het mij vergund nog even in vogelvlucht deze stof te overzien: Bij het Kweekschoolonderwijs diene voorop te staan, het doel van de vakschool, waardoor we gedwongen zijn steeds naar twee zijden te werken: die der ontwikkeling en die der vakvaardigheid.

Eisen die wij aan de onderwijzer moeten stellen zijn:

I. Mondelinge en schriftelijke taalbeheersing, welke naast praktische oefeningen worden verkregen door bezinning op de kennis die voor het verkrijgen der nodige vaardigheid voorwaarde is.

II. Bedrevenheid om de onder I genoemde kennis en kunde te hanteren bij het onderwijs in de lagere school, teneinde het kind te kunnen voeren van de Kindertaal naar de Moedertaal.

Het is dan ook, wil het examen als spanningmeter fungeren, noodzakelijk, dat de sterkten van kennis en kundestroom beide worden opgenomen. Willen we inderdaad een indruk krijgen van de geschiktheid der candidaten om de moedertaal te onderwijzen, dan dienen we ons los te maken van de hang naar examendemonstratie. Het is, om een paar voorbeelden te noemen, waardeloos dat een candidaat zes verschillende soorten assimilaties met voorbeelden kan opdreunen, als hij niet weet op welke wijze hij verkeerde assimilaties bij zijn leerlingen kan verbeteren, en het is van geen betekenis als de leerling op het examen niet precies weet, hoe men de verschillende metra wel noemt, als hij maar duidelijk kan maken, dat de dogmatische toepassing der klassieke metriek op ons Germaans vers alleen mogelijk is door vernietiging van het autochtone ritmeweefsel.

Voor een dergelijke contrôle is voorwaarde, dat degenen die van Regeringswege aangewezen zijn om de deugdelijkheid van het Kweekschoolonderwijs door middel van het examen te beproeven in staat zijn de schijn van de werkelijkheid te onderscheiden en dat het voortbestaan van een kweekschool niet afhankelijk is van het getal der afgeleverde candidaten.

Voldoet het examen aan deze algemene eisen, dan pas

kunnen de *bijzondere* voor het Moedertaalonderwijs worden vastgesteld.

In aansluiting aan mijn betoog zal het examen ongeveer het volgende verloop moeten hebben:

I. Een onderzoek naar de spreekvaardigheid van de candidaat in te stellen door de contrôle van zijn mondeling examen en een aan een lagere school te geven les.

Het is bijna onbegrijpelijk dat wij onderwijsacten mogen uitreiken, zonder te hebben gecontroleerd welke taal de a.s. onderwijzer voor de klas hanteert. Men is het in het algemeen wel eens, dat de dagelijkse invloed van de onderwijzer wel niet overschat, maar toch ook vooral niet onderschat behoort te worden. Intussen gaat men rustig voort acten van bevoegdheid uit te reiken zonder enige zekerheid of de taalvaardigheid van de candidaat onder de omstandigheden, waarin hij ze ambtelijk moet gebruiken, voldoende is. Ook als men rekening houdt met wat spellingzenuwachtigheid en *geprikkeldheid* blijft het tekenend voor ons onderwijs, dat er onlangs wel een *afzonderlijk* onderzoek naar de spellingvaardigheid en niet naar de spreekvaardigheid werd voorgeschreven.

II. Een onderzoek naar de stelvaardigheid van de candidaat in te stellen door de contrôle van:

a. enige vragen over een tekst;

b. een kort opstel, te kiezen uit een reeks onderwerpen, welke stof voor de voornaamste psychische groepen moet bevatten.

Hier is een ernstige waarschuwing niet overbodig. Deze tekstvragen hebben niets te maken met die naar aanleiding van een gedichtje, zoals ze dikwijls werden en worden gegeven, n.l. dusdanige, die niet anders zijn dan toevallige grammatische of lexicologische nieuwsgierigheidsvraagjes, welke met het tekstverstaan niet alleen weinig te maken hebben, maar de verklaring zelfs in de weg staan. Ik mocht dit uitvoerig aantonen in N. Taalgids XVIII naar aanleiding van enige vragen over het „Verlaten Landhuis” van Geerten Gossaert, waarvan de dichter mij o.a. het volgende schreef: „Ik moet u eerlijk bekennen, dat ik, hoewel op dit gebied voor geen klein geruchtje vervaard, bij het doorzien dézer examenopgaven toch verbluft heb gestaan; geen wonder dat onze onderwijzers, wier hersenen gedurende hun opleiding op deze wijze worden geperverteerd, naderhand zo weinig

common sense blijken te bezitten. Niet slechts vraag 3, ook vraag 2, 4 en 10 heb ik gisterenavond tevergeefs trachten op te lossen en zonder twijfel zou ik op dit examen voor Ned. Taal schandelijk gezakt zijn."

De opstellen zijn dan slechts geoorloofd, wanneer inderdaad elk „type" der examinandi daarin zijn onderwerp kan vinden. Het moet daarom niet voorkomen, dat een Commissie van Gecommitteerden zonder ruggespraak met de examinerator enige onderwerpen schrappt, zoals mij eens overkwam. Toen ik met deze gang van zaken geen genoegen wilde nemen, heb ik mij laten ontwapenen door de mededeling, dat ze in het belang van de leerlingen meenden te hebben gehandeld, „omdat zoveel opgaven ze maar aan het weifelen brengen." Welgezindheid tenopzichte van onze kandidaten dient waardering, maar intussen hadden dat jaar de religieus en ethisch aangelegden hun onderwerp niet en ik moest achter de naam der gecommitteerden zetten: Taalinzicht — onvoldoende.

III. Een onderzoek naar de leesvaardigheid der leerlingen, waarbij leesuiterlijk en innerlijk op elkaar uitgebalanceerd moeten worden. Hierbij zal een occasioneel onderzoek naar bijbelkennis, mythologie en letterkunde onvermijdelijk zijn.

IV. Een onderzoek naar het taalinzicht der leerlingen in engere zin, waarbij de nadruk dient gelegd te worden op: zinsbouw en zinsdelenverhouding, woordbouw (fonetisch en semantologisch), Algemeen Nederlands, Kindertaal en Jongens- en Meisjestaal.

De spellingvaardigheid der leerlingen moet blijken uit hun schriftelijk werk. Een „afzonderlijk" onderzoek daarnaar kan slechts leiden tot de vermakelijke taalnonsens, waarvan ik in *Levende Talen* 93 pag. 48—50 enige recente staaltjes mocht geven.

Het ligt in de aard der zaak, dat ik mijn beschouwingen niet kan besluiten alvorens even aandacht voor de hoofdacteopleiding te hebben gevraagd. Hierover kan ik zeer kort zijn. Wat de taalkunde betreft is de opleiding ontwaard in het inpompen van een massa onbegrepen oppervlakkigheden en onjuistheden, die docent en leerlingen veel beslommering, weinig nuttigs, meestal vrij wat vermaaks schenken. Het is tekenend dat Dr. A. C. de Jong¹⁾ in een milde beoor-

¹⁾ *Levende Talen* no. 91, pag. 360—365.

deling nog 3 pag. kleindruk nodig had voor zijn zeer ingeperkte lijst van bezwaren tegen een veelgebruikt leerboek en het is een bedroevend verschijnsel, dat het desbetreffende programma is geïnterpreteerd op een wijze, die alleen uit de geest van Meester Warhoofd kan voorkomen. Met hetzelfde programma zou men kunnen geven wat onze hoofdonderwijzers nodig hebben, verdieping van het door mij ontvouwde programma der Kweekscholen, waarbij o. a. bijzondere aandacht diende gewijd te worden aan: Kindertaal, Jongens- en Meisjestaal en de wijze waarop de laatste zich uit de eerste ontwikkelen; de invloeden welke de taalontwikkeling bevorderen en de wijze waarop deze ten goede kunnen worden aangewend; de technische bijzonderheden van gesproken en geschreven taal en de wisselwerking die zij op elkaar uitoefenen.

Ook tegen de practische toepassing van punt *b* van het examenprogramma, Nederlandse Letterkunde, bestaan ernstige bezwaren. De schriftelijke examenopgaven vragen in het algemeen *inzicht* in bepaalde onderdelen, terwijl de examinatoren zich meestal moeten tevreden stellen met het taxeren van een nageschreven dictaat. Dit is alleszins verklaarbaar. Het is onmogelijk in twee jaren de „hoofdstromingen” der Nederlandse Letterkunde of althans wat daaronder verstaan wordt, te behandelen, benevens een vijftiwintigtal werken, die de candidaat moet gelezen hebben. De Renaissance bijv. met haar velerlei facetten kan zeker in geen korter tijd dan een kwartaal met blijvend resultaat verwerkt worden, terwijl een stuk als Vondel's Lucifer met zijn theologische, mythologische, staatkundige, natuurwetenschappelijke, strategische en ethische kant niet in een paar uur afgeraffeld kan worden, wil men althans de a.s. hoofdonderwijzer enig begrip dezer dingen bijbrengen en hem niet voort laten leven met een hoofd vol waanwijsheid en de zelfgenoegzame idee, dat hij „zoveel weet.”

Het is niet denkbeeldig, dat met het bestaande programma het effect van de hoofdaktoeopleiding beter kan zijn en het resultaat van het examen gunstiger, indien elk schriftelijk examen uit elk der „hoofdstromingen” een onderwerp zou bevatten. De opleider zal dan rustig één of twee der hoofdstromingen uitgebreid kunnen behandelen en volstaan met het aanbrengen van enige bekendheid met de anderen; de candidaat zal rustig zijn examen kunnen doen in het behandelde deel (de behandelde delen) en de examinerator zal

gemakkelijk kunnen nagaan of hij met verwerkte en beheerste stof te doen heeft, terwijl het hem onder de tegenwoordige omstandigheden slechts mogelijk is een cijfer voor „vlijt” neer te zetten, dat officieel een cijfer voor Nederlandse Letterkunde genoemd wordt.

Voor de taalvaardigheid van de candidaat (waarvan de uitspraak een voornaam onderdeel blijft) behoort een afzonderlijk cijfer gegeven te worden, dat bij het vaststellen van het eindcijfer belangrijke waarde moet hebben.

Terwijl ik in enige bladzijden het beeld van doelmatig Taalonderwijs voor a.s. onderwijzers heb mogen schilderen, kon ik van het huidige niet veel anders laten zien, dan dat het groten-deels ondoelmatig is. De taalvaardigheid en het taalinzicht van onze onderwijzers laat in het algemeen nogal iets te wensen over. Eén der oorzaken hiervan moesten we zoeken in het onvoldoende taalonderwijs bij de onderwijzersopleiding, waar reeds een eeuw strijd gevoerd wordt voor „het hoofdfondament, spreekoefeningen in verband met denkoefeningen.” Toen mij bij het raadplegen der oude vaktijdschriften goed helder werd, dat wij soldaten van een honderdjarige oorlog zijn, heb ik enige malen de lust voelen opkomen mijn vertoog maar in de pen te houden, omdat het mij aanvankelijk scheen, dat wij geen vorderingen van betekenis hadden gemaakt en hoop op verbetering mij een hopeloze hoop leek. Bij nadere beschouwing evenwel bleek mij, dat wij, vooral in de laatste jaren aanmerkelijk zijn vooruitgegaan. Wel staan onze methodes nog ver ten achter bij vele buitenlandse, wel hebben wij nòg geen ministeriële instructies¹⁾, die ons dwingen de weg van practisch moedertaalonderwijs in te slaan, maar overall groeit verzet tegen het bestaande en, wat meer is, de taalwetenschap is na een tijd van zoeken en tasten weer in een stadium van bewustheid gekomen en koerst een bepaalde richting uit, waarin de methodiek haar zal moeten volgen.

¹⁾ Intussen lezen we in de Memorie van Antwoord aan de Eerste Kamer inzake het ontwerp van wet tot wijziging en aanvulling der middelbaar onderwijswet: „Maatregelen welke de uitkomsten van het onderwijs in de Nederlandsche taal en letterkunde kunnen verbeteren, worden door den minister ernstig overwogen.” Handelsbl. 3—4—'37 Ochtendblad.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Paedagogische Encyclopaedie, onder redactie van R. Casimir en J. E. Verheyen; aflevering 1. Uitg. J. B. Wolters' U.M., Groningen, Batavia; De Sikkell, Antwerpen.

De hoogleraren Casimir te Leiden en Verheyen te Gent hebben elkaar gevonden om de leiding te nemen voor het tot stand brengen van een Paedagogische Encyclopaedie, en een honderdtal deskundigen hebben hun medewerking toegezegd. Het is een loffelijke onderneming; de eerste aanloop, die eens Zernike nam met zijn „Paedagogisch Woordenboek” — kent men het zelfs nog wel? — heeft eerst nu navolging gevonden. En er was toch grote behoefte aan. De herleving, of beter het ontstaan, van een wetenschappelijke beoefening der paedagogiek had behoefte aan een inlichtend en oriënterend boek, dat „een overzicht wil geven van het gehele terrein der opvoedkunde: een samenvatting van al wat er op het gebied van opvoeding en onderwijs in het verleden en het heden werd bevonden en verwezenlijkt; een woordenboek waarin voor elk term uit de paedagogische vaktaal een verklaring wordt gegeven”. De eerste aflevering is nu verschenen: de daarin voorkomende artikels zijn: *Aandacht* (door M. J. Langeveld), *Aanschouwing* (idem), *Aanschouwing bij Opvoeding en Onderwijs* (door J. E. Verheyen), *Aansluiting* (door G. van Veen), *Aardrijkskunde* (door C. Schreuder, J. E. Verheyen, F. Quicke), *Abnormalen* (wordt nog voortgezet). Het zou zonder waarde zijn, op grond van deze ene aflevering een oordeel uit te spreken; men kan slechts afwachten, wat de volgende zullen brengen.

Maar ik haast me, een opmerking te maken, die voor die volgende afleveringen misschien van belang kan zijn. Ze betreft bladzijde 1. Ik schrok bij het zien daarvan. De Encyclopaedie zal zich gaan bedienen van „Afkortingen”. Er zullen er drieërlei zijn; algemene afkortingen, dus geldend voor het gehele werk; hier volgen enige: Cg = congres; Ed = Education; Jb = jaarboek; K = kind(eren); Kt = kindertuin; Ps = Psychologie; Wet = wetenschap; enz., enz.; dan zullen boven elk artikel speciale afkortingen genoemd worden, alleen geldend voor dit artikel; ten slotte de gewone, algemeen gebruikte afkortingen: bl = bladzijde, bv = bijvoorbeeld, enz.

Na deze eerste bladzijde kan het spel beginnen.

Boven het artikel: *Aanschouwing* bij Opvoeding en Onderwijs staat: Aanschouwing = A; Aanschouwelijkheid = A.heid; Aanschouwings = A.ings; Aanschouwelijk = A.lijk; Zaakonderwijs = Z.ond.

Met deze wetenschap ga ik het artikel lezen: „Het A.ings Ond., „Ond. in het aanschouwen” is het beginsel van A.lijk Ond. tot afzonderlijk op het leerplan voorkomend *leervak* gemaakt.”

Boven het artikel *Aardrijkskunde* wordt mij medegedeeld, dat A niet meer *Aanschouwing* betekent, maar *Aardrijkskunde*, en *aardrijkskundig* zal voorgesteld worden door a. Zo lees ik midden in dit belangrijk artikel: „De nieuwe wet is een verbetering, maar de aansluiting van de a.sectie bij de Faculteit der Wet., betekent een nog te grote afhankelijkheid van de natuurWet.”. Ik was helaas bladzijde 1 vergeten; niet *natuurwet*, maar *natuurwetenschap* moest ik lezen. En elders: „In de nieuwe paed. Hb (bladzijde 1 gaf me licht: Hb = handboek) worden nieuwe eisen

gesteld aan het Ond. in de A." Ik keek nog eerst goed rond; ja, 't was nog het artikel over *Aardrijkskunde*, en dus A = Aardrijkskunde, niet meer Aandacht, ook niet Abnormalen.

Nu blader ik: Op pag. 11 moet ik „het K. in het K. eerbiedigen” (Zie alweer bladzijde 1), op pag. 12: „Tot levensecht A.ings Ond. kwam het pas met het doorbreken van het arbeidsbeginsel, de opbloei van de K. Ps.” (Zie alweer bladzijde 1). En op bladzijde 8: „dat Quercy in Parijs eveneens met een medewerker van Jaensch, geen enkel eid. K. vond. Q. e. a. staan zeer kritisch tegenover Jaensch' theorieën.”

Werkelijk, het werd me te veel, en toen ik aan mijn eigen intelligentie begon te twifelen, las ik gelukkig op bladzijde 9 het bekende: nihil est in intellectu, quod prius non fuerit in sensu (geen woord was afgekort). Deze afkortingen-massa zal het zintuig van het oog niet kunnen opnemen, en het geschrevene zal daarom het verstand niet kunnen binnendringen.

Het behoort naar mijn mening tot de goede voorschriften voor ambtelijke brieven, dat men daarin geen afkortingen mag gebruiken, een voorschrift, waaraan ook niet-ambtelijke schrifturen wat meer dan tegenwoordig geschiedt, behoorden te beantwoorden. Er zijn afkortingen, die nu eenmaal door het gebruik geijkt zijn en die niemand storen, maar de hier opgezette methode is af te keuren; erger, ik vrees hierdoor voor het welslagen van deze verdienstelijke, groot opgezette poging, dat in een ruim verspreid gebruik ligt. Men moet de goed gezinde lezers niet afschrikken; het artikel over *Abnormalen* las ik met het meeste genot, ongetwijfeld omdat de moderne hieroglyphen er zeer weinig in voorkomen, behalve dan de grote K. voor *kind*.

Schrijvers en Uitgevers moeten niet tegenwerpen, dat het hier een quaestie van ruimtewinning gold. Het artikel over *Aandacht* (= A) sluit: „De paedagogie van de A. veronderstelt de ganse Ps. van het K. in zijn ontwikkeling en de ganse Ps. van den persoon. Ampeler behandeling is daardoor te dezer plaatse onmogelijk”. In een werk als deze Encyclopaedie zal een „ampele behandeling” steeds onmogelijk blijven; men mag er zelfs niet naar streven; voor bekortingen is altijd gelegenheid; daarop dringe men liever aan dan door afkortingen het werk moeilijk leesbaar te maken.

Daarvoor belooft dit ernstig en groot opgezette werk te veel.

Amsterdam.

G. B.

Dr. M. J. Langeveld, *De Psychologische Analyse van de schoolklasse aan enkele voorbeelden toegelicht*. J. B. Wolters — Groningen, Batavia.

De Gemeentelijke Universiteit te Amsterdam maakt ernst met de opleiding van leraren. Ook met medewerking van het „Nutsseminarium” is voor verschillende vakken reeds een voldoende theoretische opleiding mogelijk gemaakt, die door een „hospitantenregeling” practisch wordt gesteund. Voor de methodiek en de didactiek van het onderwijs in het Frans, Duits en Engels zijn nu drie privaatsdocenten; voor andere vakken zijn zij te verwachten; het is te hopen, dat het lectoraat voor het onderwijs in de klassieke talen, dat Dr. Alma aetatis causa, helaas, zal neerleggen, niet onvervuld zal blijven. Naast deze docenten voor

de praktijk staat prof. Kohnstamm, als hoogleraar in de algemene theoretische paedagogiek en psychologie; Dr. Langeveld trad hem onlangs ter zijde als privaatsdocent in de paedagogiek der rijpere jeugd. In zijn openbare les behandelde hij toen het bovengenoemde onderwerp.

Terecht begint Dr. Langeveld met een afstand — juist is het woord, dat hij later gebruikt: een kloof — te constateren tussen den wetenschappelijken paedagoogpsycholoog en den „man voor de klasse”. Evenzeer terecht meent hij, dat het te doen staat die kloof te overbruggen. Meer dan vroeger erkent de praktijk van het onderwijs de behoefte aan de steun der wetenschap. Hoe omgekeerd ook de schoolpraktijk de wetenschap kan steunen, gaat hij door enkele voorbeelden verduidelijken.

Van den schrijver van de „Psychologie der Middelbare-schoolklasse” (Amsterdam, W. ten Have, 1934) was te verwachten, dat hij die voorbeelden zou zoeken op „het zo sterk verwaarloosde gebied der psychologie van de schoolklasse.”

Twee vragen stelt Dr. Langeveld dienaangaande: 1^o. welke problemen levert de schoolklasse als groep op? 2^o. welke methode staat ons ter beschikking om de gestelde problemen nader tot hun oplossing te brengen? Dr. L. zoekt deze problemen blijkbaar hoofdzakelijk in de relaties tussen de leerlingen, waaromtrent hij een aantal scherp onderscheiden vragen stelt. Daarbij mis ik een vraag naar de invloed van de groep op den individüelen leerling; het antwoord hierop is voor iederen opvoeder vóór de klasse van bijzonder belang. Ik erken, dat deze vraag niet zou gepast hebben in het verdere betoog; maar zij blijft niettemin belangrijk, en nader te onderzoeken.

Ik refereerde reeds, dat Dr. L. naar de methode vraagt om de gestelde problemen tot oplossing te brengen. In acht punten geeft hij aan, hoe die methode te vormen. Met Dr. L. verschil ik, wanneer hij *al* deze punten aan beginnende, onervaren leraren wil voorleggen; tot een oplossing acht ik hen niet in staat, zelfs al zijn zij enigszins theoretisch paedagogischpsychologisch geschoold; bovendien zouden hun resultaten toch geen betrouwbaar materiaal zijn voor — wat Dr. L. in de aanvang terecht zeer belangrijk acht — de overbrugging tussen wetenschap en schoolpraktijk. De wetenschap zou met deze „pontifices” voorzichtig moeten zijn.

Echter nu Dr. L. zelf naar deze punten aan het werk gaat, levert hij wel belangrijk materiaal. Het zou wenselijk zijn, dat de gevonden resultaten aan een groter aantal leerlingen getoetst werden. En dat dit door anderen gevonden resultaat aan een beginnend leraar werd voorgehouden.

Belangrijker nog, wijl actueler, acht ik een tweede vraag, die Dr. L. aan de orde stelt: is de grote klasse inderdaad een minder gewenste opvoedingsgemeenschap? (Waarom hierbij ook niet gesproken van onderwijsgemeenschap?). Het zou zeer leerzaam zijn — kón het — experimenteel deze wenselijkheidsgrens door een bepaald getal aan te geven. Maar alweer, dit te doen verblijve den ervarenen, niet den beginnenden leraar . . . , die andere zorgen heeft, en moet hebben.

Mogen echter andere ervaringrijken Dr. Langeveld volgen: steunen of corrigeren. Wetenschap en schoolpraktijk kunnen er slechts wél bij varen.

G. B.

Bulletin de l'Enseignement de la Société des Nations; no. 3, décembre 1936. Publicatie van het Secretariaat van de Volkenbond.

In „Paedagogische Studiën” jg. 16, pag. 118, en jg. 17, pag. 121 kondigde ik de eerste twee nummers van bovengenoemd tijdschrift aan, achtereenvolgens in December 1934 en idem '35 verschenen. Het derde nummer volgde één jaar later. Het houdt den lezer op de hoogte van het werk, dat de onderwijscommissies van de Volkenbond verrichten; maar dit werk opent geen nieuwe perspectieven. Dit kan ook moeilijk anders, omdat het vooropstaande doel blijft — moet blijven, nu het eenmaal Volkenbondswerk is —: hoe de beginselen van de Bond bij het onderwijs te doen doordringen. De tijden zijn er niet gunstig voor, en men is zich daarvan te Genève bewust, getuige de rede van den voorzitter der C. I. C. I., den hoogleraar Gilbert Murray, die het nummer opent. Volgt een verslag van de derde vergadering van het „Comité Consultatif pour l'enseignement de la S. D. N.”; het onderwijs in de geschiedenis en de aardrijkskunde werd er op 8 en 9 Juli 1936 behandeld. Voorbereid werd deze behandeling door een aantal memoranda uit verschillende landen over het onderwijs in beide genoemde vakken, die worden afgedrukt. Uiteraard kunnen zij niet in enkele regels geresumeerd worden. De belangstelling naar wat en hoe over het onderwijs in de geschiedenis en de aardrijkskunde in verschillende landen gedacht en geschreven wordt, kan hier bevrediging vinden. Het beperkte doel dezer memoranda n.l. hoe de Volkenbondsgedachte bij het onderwijs te doen doordringen, beperkt ook het belang dezer bijdragen.

Een memorandum van Piaget leidt een nieuw in te stellen onderzoek in: hoe het onderwijs in de vreemde talen aan de betere verstandhouding der volken dienstbaar te maken? Een onderzoek is in verband hiermede opgezet naar het onderwijs in de vreemde talen in de verschillende landen om tot een overzicht daarvan te geraken. Daartoe is een „Questionnaire” naar de Onderwijsdepartementen van die landen verzonden.

Een volgend artikel: „La Société des Nations à l'œuvre” verlaat reeds het onderwijsterrein.

Officiële verslagen van allerlei commissies op cultureel gebied volgen; o. a. van een, die tot taak had bij de verschillende Regeringen aan te dringen op een herziening der schoolboeken in Volkenbondsgaest. Men weet vooruit, van welke landen geen antwoord zullen zijn ingekomen: Duitsland, Italië, Japan. Men zou voor hun antwoorden de ingekomene van Monaco, Liechtenstein, Uruguay willen missen.

Er ligt een donkere schaduw over het onderwijswerk van de Volkenbond.

Toch doet het goed, mannen als Murray en Piaget hier te zien volhouden.

G. B.

Dr. K. H. E. de Jong, *De Parapsychologie*. Volksuniversiteitsbibliotheek, nr. 68, 1936. f 1,90.

Een voortreffelijk boekje en van een zoo strikte wetenschappelijkheid, als van dezen schrijver te verwachten was, maar die juist op dit gebied

zoo weldadig aandoet. In het kleine bestek is een eerbiedwaardige massa kennis en studie verwerkt. Het voorzichtige resultaat is, dat de realiteit van „supranormale” verschijnselen, zoowel „paraphysische” als „parapsychische”, niet kan geloofend worden al is een bevredigende verklaring, die iets meer is dan theorie, nog in geen enkel geval gevonden. Gaat men van de zeker geoorloofde onderstelling uit, dat den (wetenschappelijken) paedagoog niets menschelijks vreemd mag zijn, dan wordt de toezending van dit boekje aan onze redactie ter recensie begrijpelijk; evenwel moet ik bekennen, dat ik er niets specifiek paedagogisch in heb kunnen vinden. Ik zeg dit echter alleen om te verklaren, waarom voor een ampeler bespreking hier geen plaats kan worden afgestaan. Daarom slechts enkele opmerkingen, alle aan den buitenkant. Dat de schr. zich geweldig moest beperken, spreekt van zelf, maar toch voelt men 't als een leemte, dat van de even merkwaardige als goed gedocumenteerde praestaties van Swedenborg, waarvan iedereen wel eens gehoord heeft, met geen woord gesproken en nauwelijks zijn naam genoemd wordt. De schr. schijnt dit zelf ook gevoeld te hebben, want in de „Toevoegingen”, blz. 223 verwijst hij naar eenige geschriften over Sw., w. o. ook van hemzelf, maar daarmee is de lezer slecht gediend. Had mevr. van Calcar niet een plaatsje verdiend? En, naast Iamblichus, Cicero's „De Divinatione”? Of Nederland niet een beetje te kort komt? Was de oprichting van een nederlandsche vereeniging voor Psychical Research door Heymans geen afzonderlijke vermelding waardig? (Haar orgaan wordt, in afkorting, bl. 181 aangehaald). Van Justinus Kerner wordt alleen de naam tweemaal genoemd: zijn ervaringen met de „Scherin von Prevorst” hadden toch zoo goed in Hfdst. XV (bl. 99) gepast; vergis ik mij niet, dan behooren juist dit soort gevallen van „divinatie van het verleden”, tot de best geverifieerde. Van Meyers' „Human Personality” wordt alleen de eerste druk, in twee deelen van ± 700 bl. elk, geciteerd. Die zal wel weinigen toegankelijk zijn; er bestaat echter een posthume verkorte uitgaaf in één deel van 470 bl. van 1913, bezorgd door zijn zoon. Max Dessoir wordt bl. 49 genoemd, maar waarom niet zijn boek „Vom Jenseits der Seele”? Hoogst onbevredigend is het Register. De bedoeling schijnt geweest te zijn alleen van aangehaalde auteurs de namen op te geven, maar deze is dan gebrekkig uitgevoerd. Zoo ontbreekt bv. mrs. Sidwick (bl. 136, 209; wel worden veel van haar mededeelingen ontleend aan de „Proceedings” der „Society for psychical Research”, maar noch deze „Proceedings” noch de „Society” staan in 't Register). Evenzoo ontbreken: v. d. Spek (79), Driesch (103), Leaf en James (212), Hyslop (214), Freud (173), Nietzsche (10), Augustinus (20), en — de schr. zelf (205, 222/3); evenzoo besproken theoretieën als het zesde zintuig, de radiatie enz. Daarentegen bevat het Register tientallen van namen, die den „general reader” niets zeggen. De namen der besproken „gevallen” worden als regel niet vermeld, wat dubbel lastig is, wanneer, zooals vaak voorkomt met een „(z. b.)” in den text naar een vorige vermelding verwezen wordt (zie bv. Fleurière, 118 en 101); mevr. Morel (118 en 112); Taubmann (154 en 142); van de mediums krijgt alleen Eusapia Palladino de volle laag (7 plaatsen); verder worden alleen vermeld de éénmaal voorkomende mevr. Leonard, M. Perty en J. Kahn, de laatste een avonturier (127/8)! De vaak genoemde Iamblichus schuilt evenals Porphyrius en Damaskios, weg onder 't hoofd „Neoplatonica”, lees: „Neoplatonici”; maar de „Theosophen” en de

Akasha-Kroniek" (121/2) ontbreken geheel. — Gaarne had men ook iets gehoord omtrent die dorpen in Schotland waar de „clairvoyance" endemisch heet te zijn, en vernomen, hoe de schr. denkt over de „eidetische" verschijnselen en over de Tiefenpsychologie, als mogelijke elementen van verklaring; nu hooren wij alleen, niet zonder verbazing, dat het begrip van een „Unterbewusstsein" „hoogst verwerpelijk" is. Het leelijke germanisme „Freudsche theorie" (177), „Wollfsche wijsbegeerte" (6, niet in het Register), had schr., die overigens een zeer goed verzorgde taal schrijft, ons kunnen besparen; hij weet toch wel dat in goed Nederlandsch een „Platonische filosofie" nooit de filosofie van Plato kan beteekenen. Voor een volgende uitgaaf, die wij 't boekje hartelijk toewenschen, blijft dus nog wel iets te doen over. G.

K. Rau, *Untersuchungen zur Rassenpsychologie nach typologischer Methode*. Leipzig, Barth, 1936, 63 p., M. 3.80.

Het is de bedoeling van dit geschrift de typologie van Jaensch in verbinding te brengen met de thans in Duitsland heersende rassenbeschouwingen. 81 Marburger studenten (leeftijd 19—25 jaar) werden onderzocht met een aantal waarnemingstests (Brillen-, Spirale- en Nachbildtest), voorts met Rorschach-test en met een test om door kloppen het persoonlijk tempo te bepalen. Deze gegevens werden in samenhang gebracht met een aantal lichamelijke metingen. Als hoofdcconclusie wordt geformuleerd, dat de nordische Rasse de grondstructuur heeft van den J_3 -Typus van Jaensch of de overgangsvorm van J_3 naar J_2 . De fälische Rasse komt daarmede overeen, maar is meer „gefühlsbestimmt". De mittelländische Rasse daarentegen heeft de structuur J_1 vaak met een overgang naar S. Ph. K.

Dr. E. Speer, *Die Liebesfähigkeit (Konstaktpsychologie)*, München, Lehmann, 1935. 142 p. M. 3.20.

Op grond van een zeer omvattend klinisch materiaal geeft de schr. een beschouwing over het ziektebeeld, dat hij als dat van den zonderling aanduidt. Hij bedoelt daarmede den geïntroverteerde, voor wien een dieper gaand levenscontact met zijn medemens, en in 't bijzonder de uitdrukking daarvan op sexueel gebied, bijzonder moeilijk is. De lezer van Künkels Einführung wordt bijkans overal herinnerd aan het vierde geval (Ein Liebesunfähiger), dat bij dat boek als illustratie gevoegd is. Maar hier worden de zware conflicten en het tragische lot van deze patiënten aan tal van gevallen gedemonstreerd. Tegenover deze beschrijving komt m.i. de behandeling en genezing, tegen de bedoeling van den schr., wel erg op den achtergrond. Ph. K.

H. Hetzer, *Die seelischen Veränderungen des Kindes bei dem ersten Gestaltwandel*. Leipzig, Barth, 1936. 34 p. M. 2.40.

De bekende vroegere medewerkster van Ch. Bühler, thans in Berlijn werkzaam, geeft de resultaten van enige onderzoekingen over den overgang van kleuter tot schoolkind. 40 kinderen tussen $5\frac{1}{2}$ en 7 jaar worden onderzocht, bij wie naar de lichamelijke ontwikkeling 3 groepen volgens Zeller vastgesteld worden. Voorts wordt de psychische ontwik-

kelingstoestand vastgelegd met viervoudige methode: een test-onderzoek, een gesprek individueel met ieder kind, een bespreking met de moeder en een bericht van de school. Als tests fungeren die voor het 5e, 6e en 7e jaar van Bühler—Hetzer. Er blijkt een duidelijke samenhang tussen somatische en psychische ontwikkeling. De kinderen die nog de kleutervorm vertonen zijn nog niet rijp voor school, de overgangsvormen in vele gevallen niet. Wanneer een kind met lichamelijke „schoolkindvormen” grote moeilijkheden vertoont, moet men aan abnormale oorzaken, niet aan groeivertraging denken.

Herhaling van deze onderzoekingen in ons land schijnt mij ook om praktische overwegingen zeer gewenst. Ph. K.

Prof. Dr. Ernst Schneider, *Psychodiagnostisches Praktikum für Psychologen und Pädagogen*. Barth, Leipzig, 1936, 132 p. M. 6.60.

Dit boekje geeft zeker minder dan de titel doet vermoeden. Het is in werkelijkheid, wat eerst een ondertitel daaraan toevoegt: Eine Einführung in Hermann Rorschach's Formdeuteversuch. Maar die taak vervult het dan ook met nauwkeurigheid en beknoptheid. En daar zulk een inleiding in de literatuur ontbrak, maken wij er de lezers van dit tijdschrift gaarne op attent. Ph. K.

W. Kramer, *Inleiding tot de Stilistiek*. Bij J. B. Wolters — Groningen, Batavia. f 1,90, geb. f 2,25.

Het boek, waarover hier gesproken zal worden, is niet voor de school bestemd, maar is een studieboek voor vakmensen.

Op de vraag, of een bespreking er van thuis hoort in *Paedag. Stud.*, is mijn antwoord: „Ja!” In dit boek is een man aan 't woord, die van harte de opvatting is toegedaan, dat taal in de eerste plaats is een uiting van psychisch-fysischen aard onder leiding onzer rede, „een algemeen sociaal verkeersmiddel ener taalgemeenschap”, een middel dat alle leden dier gemeenschap zich eigen maken door 't gebruik en niet door 't leren ener grammatica of door stijloefeningen.

Onderscheidt men taal en spraak, dan verstaat men onder spraak de persoonlijke levensuiting in klank. Geschreven taal kan men eerst *levend* noemen, als men daarin des schrijvers gedachten en gevoelsleven hoort.

Met deze opvatting van taal neemt de stilistiek haar uitgang. Uit deze opvatting spruit het verschil voort tussen stilistiek en stijl leer. De laatste bestaat reeds zolang als er docenten bestaan, die aan anderen onderwijzen, hoe ze de taal moeten gebruiken — 't zij mondeling of schriftelijk — om de gewenste indruk teweeg te brengen. De stijl leer is dus de praktische wetenschap van het taalgebruik; de wetenschap, die men kan samenvatten in het voorschrift: zet het juiste woord op de juiste plaats.

Maar de stilistiek zoekt het verband op te sporen tussen de taaluiting en haar inhoud en tracht de uitdrukkingssymbolen, de taaluiting, te verklaren uit „de levensbeweging, die de drijfkracht is van die uiting”.

De heer Kramer volgt in deze *Inleiding* het voetspoor van De Saussure, Bally, Croce, Karl Vossler, Overdiep e. a. Als voorgangers en leermeesters zijn ook te beschouwen de kunstenaars-critici: wat liggen er niet een schatten van stilistische beschouwingen en opmerkingen in de letter-

kundige tijdschriften van na 1885, in de beoordelingen van Kloos, Van Deyssel, Verwey, Frans Coenen e. a.

Het karakter van deze Inleiding spreekt voldoende uit de titels der hoofdstukken. Achtereenvolgens komen er in ter sprake I: Wat is stilistiek? II: Methode der stilistiek; III: Activering van stijlwaarden (phonetische, morphologische en syntactische waarden); IV: Zinsrhythme en zinsbouw; V: Stilistische categorieën. Een register vergemakkelijkt het gebruik.

Een nadere beschouwing van de onderdelen acht ik in dit tijdschrift niet op haar plaats.

A. Z.

H. Godthelp, *Nieuwe Nederlandse Poëzie*.
Bij J. B. Wolters — Groningen, Batavia.
3 dln. Prijs per deel f 1,25, geb. f 1,50.

De drie bundels, gevuld met Nieuwe Nederl. poëzie, zijn „bedoeld als hulpmiddel om de leerlingen wat bekend te maken met de poëzie van een korte maar belangrijke periode van de Nederlandse Letterkunde, de tijd van 1880—heden”.

De samensteller bedoelde ze concentrisch te ordenen en bestemde ze „voor de hoogste klassen van Gymnasium, H. B. S., H. H. S. en Kweekschool”, terwijl 't eerste deeltje (hem) ook geschikt leek voor de hoogste klas van de Mulo-scholen. „De hoogste klassen van Gymn.” etc. zullen dus zijn de derde, vierde en vijfde, of de vierde, vijfde en zesde.

„Het samenstellen er van was een moeilijk, maar ook een dankbaar werk”, zegt de heer Godthelp. Ik hoop voor hem en den uitgever, dat het een dankbaar werk zal blijken, ofschoon ik vrees, dat de belangstelling voor deze serie niet zo groot zal zijn als voor de proza-serie. M. i. kan de poëzie-serie kwalijk *concentrisch* genoemd worden: tal van stukken uit de eerste bundel zijn zeker even moeilijk als vele uit de derde. Ja, verschillende uit de eerste bundel zou ik niet eens aandurven in elke 6e klasse van 't gymnasium, niet, omdat daar belangstelling voor poëzie ontbreekt, maar omdat het uithoudingsvermogen overspannen zou worden bij de lectuur van lyrische beschrijvingen, die ver buiten de belangstellingssfeer der gemiddelde leerlingen liggen.

Deze bundels zijn te gebruiken in klassen met ongewone jongelui, wier aanvoelingsvermogen ver uitgaat boven die van 't gros.

Mej. Dr. Aleida Nijland is indertijd met de eerste uitgaven van haar drie deeltjes *Verzen* voor de eerste drie klassen gelukkiger in haar keuze geweest.

Voor den heer Godthelp hoop ik van harte, dat ik mij vergis.

A. ZIJDERVELD.

Bibliotheek voor Bijb. Opvoedk. Uitgave
Drukkerij Stichting Hoenderloo. 19e Jaar-
gang. No. 5.

Prof. Dr. J. H. Gunning, *De Jeugd heeft de Toekomst*.

De bekende schrijver komt hierop zijn eigenaardige wijze in verzet tegen bovengenoemde zegswijzen. Hij zou nog eerder willen zeggen:

De Jeugd is de Toekomst.

Zijn voornaamste bezwaar is wel, zooals hij aan het slot zegt:

„God heeft de toekomst.”

Men leze.

20e Jaargang no. 5.

W. L. Schouten, *Aanleg en Erfelijkheid.*

Het boekje toont aan, dat de mensen, die wel gemeend hebben, dat er in den mens geen aangeboren aanleg aanwezig is, te enenmale gefaald hebben. En voorts houdt de schrijver zich bezig met de leer der erfelijkheid, zoals die ons in de Heilige Schrift geleerd wordt, waar zij spreekt van de erfzonde en zoals die door de wetenschap uit velerlei gegevens is geconstateerd.

Eindelijk wordt er op aangedrongen, bij de opvoeding met aanleg en erfelijkheid rekening te houden. Als voorbeeld wordt aangehaald, hoe ook het B.L.O. in dezen bewijst, hoe ver men nog kan komen met het misdeelde kind, wanneer met zijn aanleg wordt gerekend.

Zeer ter lezing aanbevolen.

Gr.

G. M.

Dr. R. B. Cattell, *The fight for our national intelligence.* P. S. King and Son, London, 1937. 164 p., 8 sh. 6 d.

De schr. is psycholoog bij de Leicester Education Authority en blijkens zijn vorige werken een bekwaam vakman. Hij is overtuigd van de mogelijkheid van rasverbetering: in opdracht van de Eugenics Society heeft hij in eenige deelen van Engeland een onderzoek ingesteld naar het intelligentiepeil. Hij beweert, dat de intelligentie erfelijk is en dat het aantal kinderen van ouders, die op een onder het normale verstandelijk peil staan, omgekeerd evenredig is met hun I. Q., m. a. w. dat de niet-intelligenten een grooter nakomelingschap hebben dan de intelligenten. Op grond van zijn berekeningen komt hij tot de conclusie, dat het verstandelijk peil van de Engelsche natie sterk daalt, ongeveer 1 0/0 per 10 jaar, zoodat over 300 jaar het halve Engelsche volk tot de achterlijken zal moeten gerekend worden. Het boek heeft groot opzien gebaard: terecht is er op gewezen, dat de erfelijkheidswetten niet zoo absoluut werken als de schr. het voorstelt.

P. A. D.

Handbook of suggestions for the consideration of teachers and others concerned in the work of public elementary schools. London, His Majesty's Stationery Office. 1937, 2 s., 600 p.

Men kan, wat het leerplan enz. der lagere scholen betreft, van regeeringswege drieërlei weg bewandelen. Men kan alles tot in details voorschrijven (Frankrijk), men kan zich afzijdig houden (Nederland), of men kan de onderwijzers helpen zich een opinie over hun werk te vormen door een zaakkundig exposé van de velerlei kwesties die met hun dagelijkschen arbeid samenhangen. In dit handboek, uitgegeven vanwege het Engelsche onderwijsdepartement volgt men de laatste methode. Men geeft slechts „suggestions” ter overweging, er is geen onderdeel van het practische werk of het wordt besproken. Het handboek gaat uit van de werkelijkheid en laat alle bellenblazerij achterwege. In dit verband treft ons het verschil met de toelichting op het pas verschenen nieuwe Belgische leerplan, dat in sommige opzichten wat Duitsch aan doet.

P. A. D.

OVER LEES-REKENOPGAVEN EN HUN DIDAKTISCHE EN DIAGNOSTISCHE WAARDE

DOOR

A. H. VAN DER HOEVE, PH. KOHNSTAMM en G. VAN VEEN.

(Mededeling No. 31 van het Nutsseminarium voor
Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam).

I. Inleiding en Algemeen Overzicht.

Reeds in Med. 23 hebben wij als Bijlage III enkele „modellen van niet te mechaniseren lees-rekenstof” medegedeeld. In de Bijlagen van het Rapport-Bolkestein zijn er wat meer opgenomen; drie daarvan vormden het werk R., dat mede gediend heeft als grondslag voor de Proeve van Individuele Beoordeling, in hoofdstuk V van Med. 24 behandeld. In § 2 van Hfdst. VI aldaar hebben wij nog enkele punten in verband met het rekenwerk besproken, terwijl deze wat uitvoeriger toegelicht zijn door een onzer in zijn beschouwingen over Het Rekenen, in aansluiting aan het Rapport-Bolkestein¹⁾ en in Med. 30²⁾). Maar een breder bespreking, in den trant van de hoofdstukken II tot IV van Med. 24 over het „taal”, resp. aardrijkskunde- en geschiedeniswerk, zijn wij den lezer nog schuldig gebleven.

Wij willen daartoe thans overgaan, met gebruikmaking van het zeer uitgebreide materiaal in den loop der laatste jaren te Utrecht en op andere plaatsen verzameld. Daartoe is te meer reden omdat de ervaring, bij de bewerking van dit materiaal opgedaan, onze inzichten op enkele niet onbelangrijke punten nader heeft gepreciseerd. Met het oog daarop schijnt het ons gewenst, voordat wij de uitkomsten van die bewerking den lezer voorleggen, den stand van het rekenvraagstuk volgens de zoëven genoemde geschriften te recapitulieren en aan te geven, welke punten wij thans door die bewerking duidelijker menen te zien.

Wij beginnen dan in herinnering te brengen enkele hoofduitkomsten van Med. 23, die wij als volgt recapitulieren:

a. Kinderen uit de hoogste klasse der door ons onderzochte L. Scholen beheersen in 't algemeen zulk werk, als in De

¹⁾ Paed. St. XV, p. 377; ook opgenomen in Losse Paed. Studiën.

²⁾ Paed. St. XVII, p. 92 en 33.

Paardendief, De ontvluchte Spion en Zwerftocht over de Veluwe van hen gevraagd wordt. Dat blijkt heel duidelijk uit het niet-Gaussisch verloop der cijfer-curve, die ook geen omhooglopen naar den kant der lage cijfers vertoont. Het daar gevraagde eenvoudige werk — een stukje tekst, dat in feite één lange schakel is van kleine opgaven, van opdracht tot opdracht nauwkeurig lezen, en op het bijgevoegde kaartje den beschreven weg van punt tot punt precies aangeven — bleken deze kinderen niet veel minder goed te doen dan een contrôle-groep van volwassenen (Med. 23, p. 107).

b. Een volstrekt ander beeld levert een voor den volwassene nauwelijks moeilijker eis, zoals Een Eendenkooi aanbiedt, n.l. een eenvoudige schematekening naar beschrijving te maken, en in de „taalwerk-attitude” uit te rekenen het oppervlak van een kwadraat van 50 m. zijde (l. c. p. 99—105). Van deze schijnbaar niet veel moeilijker opgaven bracht de overgrote meerderheid der kinderen zeer weinig terecht.

Bij nadere analyse is de verklaring van dit in 't oog springende verschil echter niet moeilijk. In de terminologie, die ons verdere werk ons heeft doen vormen, kunnen wij haar aldus uitdrukken. Bij het onder a bedoelde werk wordt van de kinderen niet meer gevraagd, dan wat wij (Med. 24) *oriëntering* zijn gaan noemen: het opzoeken in een gegeven tekst van één bepaalde feitelijke mededeling. Het werk onder b vraagt echter reeds meer dan eenvoudige oriëntering; het verlangt *combinatie* van de aangeboden gegevens onderling en andere gegevens, die het kind wel bezit, maar alleen in een andere attitude pleegt te actualiseren.

Wij kunnen deze uitkomst thans aldus samenvatten: In 't algemeen wordt in de hoogste klasse der L.S. het niveau der *oriëntering* behoorlijk bereikt, zodat de uitkomsten in dit opzicht van het „toeval” onafhankelijk worden; dit staat echter geenszins vast voor eenvoudige gebonden of vrije *combinatie*, a fortiori geldt dit negatieve resultaat voor de eisen van *ordering*.

Het tweede, wat wij thans in herinnering moeten brengen, zijn de eisen, die het gangbare rekenwerk aan de kinderen stelt, en die welke het Rapport Bolkestein en Med. 24 daarvoor in de plaats willen stellen.

De gangbare *vormsommen* vragen het vlug en betrouwbaar kunnen toepassen van de vier hoofdbewerkingen, vaak in

één lang aaneengeschakelde aandacht en met gebruik maken van grote getallen, die noch in de praktijk van het leven, noch in die van het voortgezet onderwijs plegen voor te komen.

De gangbare „denksommen” eisen — behalve het toepassen dier hoofdbewerkingen, in 't algemeen met veel eenvoudiger getallen — dat de kinderen een groot, maar nergens nauwkeurig afgebakend aantal „typen” van vraagstukken herkennen en een „beredeneerde oplossing” daarvan aan de hand van een voorgeschreven, zogenaamd „rekenkundig” schema kunnen neerschrijven ¹⁾).

Het Rapport Bolkestein wil nu in deze eisen op twee wijzen verandering brengen. In de eerste plaats richt het zich tegen de overmechanisatie ten opzichte van het cijferen. In de plaats van uitgebreide vormsommen wil het in het tweede onderzoek het vlug en vaardig rekenen toetsen, uit het hoofd voor kleine getallen en zeer eenvoudige breuken, schriftelijk voor niet overdreven grote getallen. Deze eis — die niet alleen voor de praktijk van het leven gewichtig, maar voor het voortgezet onderwijs vrijwel beslissend is — moet krachtig gehandhaafd worden. De vrij algemeen verspreide mening, dat men er behoorlijk aan zou voldoen, door de kinderen te drillen op lange vormsommen, is echter psychologisch onhoudbaar, omdat deze een geheel andere attitude vragen. Dat is ons gebleken uit een onderzoek met een serie van twintig eenvoudige opgaafjes, alle een kleine opdracht bevattende, die op papier mocht worden uitgevoerd. Ieder normaal kind uit de hogere klassen kon ze gemakkelijk aan. Het resultaat was echter, dat kinderen uit een vierde leerjaar

¹⁾ Het zou een overbodige opmerking kunnen schijnen, hierbij uitdrukkelijk te constateren, dat deze „oplossingsmethoden” niets te maken hebben met wat in de denkpsychologie, in 't bijzonder bij Selz en zijn school, „Lösungsmethoden” worden genoemd. Maar het is ons gebleken, dat de overeenkomst in naam (oplossingsmethoden, Lösungsmethoden) misverstand heeft gewekt. Wij wijzen er daarom op, dat deze zg. rekenkundige oplossingsmethoden van zeer beperkte toepasselijkheid zijn, ja juist de betekenis hebben om in de plaats te treden van de meer algemene, algebraïsche formulering, en deze te vervangen door een groot aantal, schijnbaar verschillende redeneringen voor bepaalde concrete gevallen; daarentegen bedoelt de „Lösungsmethode” van Selz juist aan een bepaald concreet geval een zo algemeen mogelijke regel te vinden en dien op alle daaronder ressorterende gevallen te leren toepassen, met abstractie van de verschillen in aanschouwelijke gegevenheid. De beweging, die de zg. rekenkundige oplossingsmethode en de Lösungsmethode van Selz van het denken vraagt, is dus juist tegenovergesteld.

van een niet-klassikale school de opgaven beter maakten dan die van een 7e klasse van een klassikale school. De laatsten waren zelfs verontwaardigd; zij hadden dit „nog nooit gehad”. Die verontwaardiging is niets anders dan de reactie op het gevoel van onveiligheid, dat zich van de kinderen meester maakt, zodra ze tegenover iets komen te staan, dat nieuw voor hen is. Dan zijn ze onmiddellijk hun zelfvertrouwen kwijt en is hun denken geremd.

Daarom achten wij deze mechanisatie en het opdrijven van de eisen voor rekenvaardigheid verkeerd. In deze Mededeling zullen wij echter dit punt verder vrijwel geheel laten rusten; alleen in hoofdstuk III zullen we aan een voorbeeld laten zien, dat met het oog op de selectie — en a fortiori voor de didactiek — de cijfervaardigheid niet hoger moet worden opgedreven, dan de bijlagen van het Rapport Bolkestein aangeven.

In de tweede plaats richt het genoemde rapport zich tegen de zoëven besproken „denksommen” met hun recepten van oplossing. Die recepten voor klaargemaakte gevallen zijn daarom zeer bedenkelijk, omdat zij in 't geheel niet rekening houden met wiskundig duidelijk aan den dag tredende verschillen, integendeel den schijn trachten te wekken, alsof zulke verschillen niet bestonden. In de boven reeds genoemde¹⁾ nadere toelichting omtrent het Rekenen in het R. B. heeft een onzer den opklimmenden graad van moeilijkheid aldus aangegeven:

- a. Sommen, waarbij men uitsluitend uitgaat van bekende getallen, en daarop volledig bepaalde bewerkingen moet toepassen. Als voorbeeld van zulk een som wordt t. a. p. de volgende, ontleend aan een H. B. S. toelatingsexamen, gegeven. Als iemand zijn waren voor f 3412.50 verkoopt, verliest hij $2\frac{1}{2}\%$. Voor hoeveel zou hij die waren moeten verkopen om $2\frac{1}{2}\%$ te winnen?
- b. Sommen van het „omgekeerde” type, waarbij niet het beginpunt maar het eindpunt der redenering in cijfers gegeven is, en men van hier uit zonder trucs terug kan redeneren, voortdurend in bekende cijfers denkende, bijv.: Een getal wordt met 3 vermeerderd, de uitkomst door 7 gedeeld; het quotiënt, met 6 verminderd, levert dan 29. Hoe groot was dat getal?

¹⁾ P. St. XV, p. 383 vlg.

- c. Sommen, zó geformuleerd, dat het zoeken van de uitkomst moet aanknopen aan een getal, dat naar zijn cijferwaarde onbekend is. Bijv.: A, B en C verdelen f 1798.50, B krijgt f 408.75 minder, en C f 612.75 minder dan A. Hoeveel krijgt elk? Zulk een som is in wezen een algebraïsche som; men kan haar òf oplossen langs den koninklijken, in dit geval den algebraïschen weg, òf men kan dat camoufleren, en er een „rekenkundige” oplossing van maken, wat altijd hierop neerkomt, dat men het lettergetal A met tal van woorden, in plaats van met een enkel symbool aangeeft.

Ten opzichte van de onder c genoemde sommen bepaalt het R. B. alleen, dat de oplossing ervan door het gebruik van lettergetallen (waarbij steeds ondersteld is, dat impliciet negatieve getallen niet ingevoerd worden) bij het toelatingsexamen toegestaan is. Med. 24 voegt daaraan toe: „dat o. i. gedurende een aantal jaren de Centrale Commissie zulke sommen *niet* zou moeten geven en een locale Toelatingscommissie alleen na uitvoerige voorbesprekingen met de aan haar school afleverende scholen, en nadat de laatste zich aan die eis hebben aangepast, wat de toelating vragende leerlingen betreft.”¹⁾

Daarentegen wil het R. B. aan de sommen, onder a genoemd, in dien zin uitbreiding geven, dat ze meer gegevens dan gewoonlijk bevatten en niet één, maar een aantal vragen voorleggen, en wel zó, dat niet *alle* gegevens voor ieder antwoord nodig zijn. Dit betekent dus, dat de candidaat bij de berekening van ieder antwoord altijd eerst een *keus* moet doen uit de gegevens, en dat hij orde moet weten te houden in het overzicht van meer gegevens, dan het gebruikelijke aantal, terwijl hij de oplossing niet kan vinden door in zijn geheugen te zoeken naar het juiste „type”; integendeel zou hij bij deze door hun groter aantal gegevens wat gecompliceerder maar overigens wat haar aard betreft hoogst eenvoudige sommen, zeker verdwalen, als hij zich door zijn geheugen, in plaats door den tekst wilde laten leiden. De bijlagen van het R. B. geheel, en de inhoud van het bekende boekje van Allaart en Van der Wyden, Eerst Lezen dan Rekenen, vrijwel geheel, behoren tot de aldus gekarakteriseerde categorie. Een uitvoerig empirisch onderzoek naar de uitkomsten, met zulke sommen verkregen, ontbrak echter tot nu toe. Het verheugt ons in staat te zijn, dit thans aan te bieden.

¹⁾ I. c. p. 251.

Het materiaal, dat wij in het volgende zullen bespreken, is van drieërlei herkomst. Het grootste deel ervan is ontleend aan een zeer omvangrijk onderzoek, in de jaren 1934 en 1935 ingesteld in de hoogste klassen van onderscheidene Lagere Scholen te Utrecht (6e klassen van B-scholen en 7e klassen van A-scholen) (zie hoofdstuk II); voorts zullen wij bepaalde punten toelichten met behulp van werk, opgegeven voor het toelatingsexamen der Rijks-H. B. S. te Schiedam in 1936 (zie hoofdstuk III) en van een onderzoek, ingesteld op de Admiraal de Ruyterschool te Amsterdam (zie hoofdstuk IV).

Voordat wij tot de gedetailleerde bespreking overgaan, willen wij echter, ter bevordering van de overzichtelijkheid voor den lezer, reeds hier de hoofduitkomst van ons onderzoek in de volgende stelling samenvatten: De overgrote meerderheid van de kinderen, die toelating zoeken tot M. en V. H. O., beheersen sommen van de beschreven eenvoudige structuur nog volstrekt niet; zodra zij — in stede van de ingeprente banen der gememoriseerde oplossingstypen te kunnen volgen — meer dan een heel enkele schrede zelfstandig moeten zetten, schiet de overgrote meerderheid hopeeloos te kort.

Daarmede is, naar onze mening, tot zekerheid geworden, wat wij bij de resumptie van Med. 23 nog slechts als een weliswaar vrij plausibel vermoeden konden aangeven.

Wij trekken uit die uitkomst de volgende twee didaktische conclusies:

1^o. De L. S. moet het niveau der categorieën *b* en *c* eerst betreden, nadat en voor zover als door een nauwkeurig onderzoek gebleken is, dat het niveau van categorie *a* volledig wordt beheerst.

2^o. Wiskunde-onderwijs kan eerst beginnen, als de l.l. zulke eenvoudige sommen even feilloos maken als de kinderen uit de door ons onderzochte klassen de opgaven omtrent oriëntering van Med. 23.

Wij sluiten ons dus aan — al zouden wij wellicht overwegen het woord „wiskundig” door „wetenschappelijk” te vervangen — bij de opvatting, door Prof. Mannoury¹⁾ in de volgende woorden neergelegd: „De meerdere of mindere gemakkelikhed, waarmede iemand zijn aandacht op een aantal

¹⁾ Woord en Gedachte, p. 30.

komplexen tegelijk vermag te richten is een van de meest wezenlike bestanddelen van die geheimzinnige en vaak vurig begeerde wiskundige aanleg." In elk geval menen wij, dat geen wiskundeonderwijs moet worden gegeven, alvorens gebleken is, dat de leerling in voor hem gunstige omstandigheden en met voor hem vertrouwde gegevens tot zulk richten van zijn aandacht in staat is.

Zolang echter de L. S. in 't algemeen haar l.l. daartoe niet schoolt, moet de waarschuwing, die wij boven citeerden (p. 141) uit Med. 24, p. 251, tegen een overhaast invoeren van lettergetallen¹⁾ op toelatingsexamens, met versterkten nadruk worden herhaald. Dat betekent dus, dat sommen, die tot het niveau van *b* of *c* behoren, voorshands in 't geheel niet op toelatingsexamens thuis behoren, want andere „oplossingsmethoden" zijn daar zeker ongewenst. Maar die beperking vloeit dan ook rechtstreeks voort uit al wat wij hebben te berde gebracht; immers, zolang niet zeker vaststaat, dat niveau *a* volledig wordt beheerst, moet men niet verder willen grijpen, naar niveau *b* of *c*. Men zou daarmee slechts schijnresultaten bereiken. Natuurlijk behoeft deze opmerking echter niet gemaakt te worden ten opzichte van die Lagere Scholen, waar het niveau van de *a*-sommen inderdaad reeds beheerst wordt.

Wij kunnen na deze inleiding thans overgaan tot de gedeetailleerde bespreking van ons materiaal.

II. Het Utrechtse materiaal.

Van het Utrechtse materiaal, genoemd in hoofdstuk I (p. 142), bespreken wij, mede met het oog op de plaatsruimte, niet meer dan een zestal sommen, die wij met Romeinse cijfers aanduiden.

Som I.

Som I luidde²⁾:

Een coöperatievekeuken levert een middagmaal, bestaande uit:

¹⁾ Omtrent het gebruik van lettergetallen op de L. S. zie: J. G. Bos, Rekenen en Algebra op de L. S., Paed. St. XVII, p. 97 en 146; J. Jonges, Enkele ervaringen bij het Rekenen, Paed. St. XVII, p. 361.

²⁾ Op gevaar af, een overbodigen raad te geven, zouden wij den lezer willen verzoeken zich de kleine moeite te getroosten om, voordat hij onze bespreking der uitkomsten gaat lezen, voor zichzelf de antwoorden op de hier volgende vragen neer te schrijven. Immers, onze zo beknopt mogelijk gehouden bespreking vooronderstelt, dat de lezer

aardappelen, groente en toespijs, per persoon, voor	f 0,46
hetzelfde met 1 ons vlees	" " " f 0,70
hetzelfde met 1½ ons vlees	" " " f 0,82
hetzelfde met 2 ons vlees	" " " f 0,94

Voor een extra-portie soep betaalt men f 0,20 en voor Zondagsmaaltijden 10 cent per persoon toeslag.

Een gezin bestaat uit 5 personen, waaronder 3 volwassenen. 2 kinderen krijgen evenveel als 1 volwassene.

Zondag, Woensdag en Vrijdag wordt een extra-portie soep genomen.

A. Beantwoord de volgende vragen:

- Hoeveel kost voor dit gezin het middagmaal met 1 ons vlees op Zondag?
- Hoeveel op Woensdag?
- Hoeveel op Maandag?

B. Hoeveel moet over de maand Augustus betaald worden, als 1 Aug. op Dinsdag valt?

C. Tegen hoeveel wordt 1 pond vlees berekend?

Zij werd voorgelegd aan 49 l.l. verdeeld over 2 klassen. Van de ene klasse, 6e klasse B-school van 22 l.l., maakten 6 de som geheel goed, van de 27 l.l. der andere (7e klasse ener A-school) was dit getal 2. Geschoold door onze eigen ervaringen en die der bovengenoemde medewerkers hebben wij het materiaal nauwkeurig doorzocht om na te gaan of een of andere „onduidelijkheid” in den tekst wellicht tot „misverstand” aanleiding had kunnen geven. Bij dezen tekst was echter niets van dien aard te vinden. De fouten komen alle neer op slordig omspringen met de gegevens, in 't bijzonder met het berekenen der verschillende werkdagen in Augustus.

Een merkwaardig voorbeeld van vastzitten aan de aanschouwelijke veelheid der gegevens levert een meisje (Nr. 15) dat onder Aa en Ab de prijzen van het Zondags- en Woensdagsmiddagmaal afzonderlijk berekent voor Vader, Moeder, de 3e volwassene en de twee kinderen (hoewel de tekst nergens van vader of moeder gewaagt) en eerst bij het Maandagsmiddagmaal tot het inzicht komt, dat de prijs direct

den juisten gedachtengang in zijn grote simpelheid duidelijk voor zich heeft; bij het lezen der drukproeven hebben wij aan ons zelf kunnen constateren, dat wij alleen dan de nuances weer juist konden waarderen, als wij vraag en oplossing ons opnieuw scherp voor ogen hadden gesteld. Dit is o.i. tevens een aanwijzing, dat van „drillen” bij vraagstukken van dezen aard nauwelijks sprake kan zijn. Bij de oplossing kan men niet op zijn geheugen vertrouwen; men moet, ook als men het vraagstuk vroeger reeds is tegengekomen, bij een hernieuwde oplossing altijd weer de tekst nauwkeurig raadplegen.

voor 4 personen berekend kan worden. Onnodig te zeggen, dat zij dus ook niet behoort tot het (overigens zeer kleine aantal) dat de berekening van B wat vereenvoudigt door te berekenen 4 weken + Dinsdag, Woensdag, Donderdag. Hoewel ze overigens zeer consciëntieus werkt, strandt ze daardoor in B, waar de veelheid der te beheersen gegevens haar te machtig wordt. Na de „afwijkende dagen” (Zondag, Woensdag, Vrijdag) in Augustus goed te hebben berekend, ook wat de 5 Woensdagen betreft, vergeet ze bij de „gewone” dagen, dat deze weer in zoverre verschillen dat er 4 Maandagen en 4 Zaterdagten zijn, maar 5 Dinsdagen en 5 Donderdagen. Haar totaal wordt dus $2 \times f 2.80$ te laag.

Karakteristiek onderscheidt haar berekening van B in 10 regels zich dan ook van die van den jongen uit dezelfde klasse, die in twee regels neerschrijft: In de maand Augustus kost dat alles $4 \times f 4 + 9 \times f 3.60 + 18 \times f 2.80 = f 98.80$.

Voor dezen jongen (Nr. 2) is het tevens kenmerkend, dat hij — het enige voorbeeld van zelfcontrôle, dat wij bij deze som vonden — een kalenderlijstje voor de maand Augustus bijvoegt ter bepaling van 5 maal voorkomende dagen. Daarom mag waarschijnlijk van hem verwacht worden, dat hij ook voldoende middelen van zelfcontrôle zal vinden en toepassen als de te beheersen veelheid niet meer een optelling zou toelaten in den — overigens gemakkelijk tot fouten aanleiding gevenden — vorm van de nevenschikking op één regel.

Het is nog niet voldoende, dat een leerling de juiste antwoorden voor deze som vindt, als dat geschiedt op zo omslachtige wijze, dat niet alleen onnodig veel energie er aan wordt besteed, maar ook de betrouwbaarheid in ernstig gevaar wordt gebracht. De jongen (Nr. 33), die voor B tot het juiste antwoord $f 98.80$ komt, maar er 31 regels van zijn schrift voor nodig heeft, heeft dringend behoefte aan groter efficiency in zijn methode van werken. En zijn antwoorden, telkens in één regel, op Aa, Ab en Ac tonen, dat hij dat gemakkelijk zal kunnen leren, als hij op het belang ervan maar met voldoende nadruk wordt gewezen. Maar dat gebeurt bij het gangbare rekenonderwijs juist niet; men neemt aan, dat het inzicht in de betekenis dezer efficiency wel vanzelf, spontaan, zal doorbreken of anders door gewoontevorming wel overbodig zal blijken. In beide opzichten dwaalt men daarbij. Alleen de zeer begaafde leerlingen komen tot zulke, schijnbaar voor de hand liggende, inderdaad heel

moeilijke ontdekkingen. Want — verg. de beschouwingen van een onzer in Med. 30 — theoretische intelligentie komt in verreweg de meeste gevallen niet tot stand door een creatief „ontdekken”, maar door overdracht „van de in de loop der eeuwen door menselijke kultuur gevonden doeltreffende schema's en abstracties”¹⁾. En transfer heeft alleen daar plaats, „waar hulpmiddelen van het denken, die aan bepaald aanschouwelijk materiaal zijn gewonnen, *met inzicht* overgebracht worden.... Dat transfer alleen *opzettelijk* mogelijk is, en niet of zeer gebrekkig wordt bereikt, waar zij aan spontaan reageren of toeval wordt overgelaten, ligt reeds opgesloten in de zoëven gecursiveerde woorden: met inzicht”²⁾. Ook wanneer men dus een jongen honderd maal slordig werk laat overmaken, zonder dat het werkelijk tot hem doordringt, *met welk doel* hier die netheid wordt gevraagd, zal hij een volgende keer weer in die slordigheid vervallen.

Het zal, na deze bespreking van som I naar wij vertrouwen, voor den lezer duidelijk zijn, waarom wij in deze gehele Mededeling ons doel zien in een kwalitatieve analyse van ons materiaal, allereerst uit didactisch oogpunt. Wij zien dus af van elk pogen om onze uitkomsten in precies berekende kwantitatieve uitkomsten neer te leggen; immers daartoe zouden wij onvergelykbare gegevens aan elkaar gelijk moeten stellen en dus juist onexact worden.

Som II.

Som II luidde:

A. wil met de trein, die om 7.14 uit R. vertrekt, naar U. reizen. Om tijdig aan het station te zijn moet hij 25 min. te voren van huis gaan.

De trein stopte onderweg aan tussenstations 2×1 min. en 1×4 minuten.

De afstand van R. naar U. is 54 km en de gemiddelde snelheid van de trein is 72 km per uur.

Te U. moet A. nog 17 min. lopen, eer hij bij zijn vriend is.

A. Vragen:

- a. Hoeveel minuten *rijdt* de trein?
- b. Hoe laat komt de trein te U. aan?
- c. Hoe laat is A. van huis gegaan?
- d. Hoe laat is hij bij zijn vriend?

¹⁾ t. a. p., p. 21; Paed. St. XVII, p. 34.

²⁾ t. a. p., p. 24; Paed. St. XVII, p. 37/38.

- e. Hoe lang is hij onderweg, eer hij bij zijn vriend is?
 f. Waar zal de snelheid van de trein minder dan 72 km per uur bedragen?

B. 's Avonds bereikt A. om 20.23 zijn woning.

Hoe laat vertrok de trein, die een even grote snelheid had als die van 's morgens en onderweg even lang stopte, uit U., als A. van het station direct naar huis gegaan is?

Zij werd gemaakt door 127 leerlingen; slechts 26 daarvan vinden het goede antwoord voor B; daarbij kan men nog een zestal rekenen, die bij de laatste berekening of reeds eerder een cijferfout gemaakt hebben, die geen ander te kort dan slordigheid verraadt. Een nauwkeurig onderzoek van het gehele materiaal levert niets, dat op onduidelijkheid van den tekst of misverstand van de bedoeling der vraag wijst. Ietwat anders is dat bij Aa; 20 leerlingen tellen bij den eigenlijken rijtijd de 6 minuten stoptijd op, in overeenstemming met het spraakgebruik van het dagelijks leven, dat geen verschil maakt tussen de uitdrukking „de trein rijdt over dit traject zólang” en „de trein *doet* over dit traject zolang”. Maar deze misvatting kan geen invloed hebben op het verkeerde antwoord van ruim 90 leerlingen voor B.

Deze fouten in B tonen duidelijk, dat de leerlingen geen weg meer weten in de gegevens. Van 20.23 worden allerlei onjuiste getallen afgetrokken, heel dikwijls 93 minuten (het antwoord van Ac), vaak ook de 25 minuten wandelen + de rijtijd van den trein zonder stoptijd; ook allerlei andere combinaties komen voor; om de reeds aangegeven reden leek het ons niet de moeite waard al deze fouten te rubriceren. Dikwijls werd ook de aftrekking (al of niet met het juiste getal) verkeerd uitgevoerd, bijv. doordat 20.23 als een decimale schrijfwijze werd opgevat. Het zou kunnen zijn, dat zich hierbij reeds een invloed van de moeilijkheid van een „omgekeerde” bewerking doet gelden (boven I, p. 140, onder b).

Ook de onderdelen van A geven zeer veel fouten meestal van denzelfden aard; ze openen echter geen nieuwe gezichtspunten.

Som III.

Als som III gebruikten wij som 32 uit Allaart en v. d. Wijden, n.l.:

Willem gaat om half 9 per fiets van A naar B met een snelheid van 12 km per uur. B is 18 km van A verwijderd. Halfweg woont een vriend van Willem.

Nadat hij een uur gefietst heeft, springt zijn band. Hij kan nu naar zijn vriend gaan en daar een fiets lenen, of direct doorlopen naar B. Lopende legt hij 5 km per uur af.

- a. Teken de weg, zet een streepje, waar de vriend woont en een kruisje op de plaats, waar de band springt.
- b. Wanneer zal hij in B aankomen, als hij doorloopt?
- c. Wanneer zal hij in B aankomen, als hij bij zijn vriend een fiets gaat lenen en daar 5 minuten oponthoud heeft?

De som werd aan 44 l.l. voorgelegd; het aantal goede antwoorden voor *a* bedraagt 33; dat voor *b* is even groot; dat voor *c* slechts 16. Uit de foutieve antwoorden blijkt nergens iets, dat naar onduidelijkheid van den tekst of misverstand wijst. Er valt weer geen andere conclusie te trekken, dan dat de functies die wij „ordering” hebben genoemd, n.l. het achter elkaar vasthouden van enige, ieder op zich zelf heel eenvoudige stappen van redenering, bij deze kinderen zo weinig vorming heeft gehad, dat zij reeds bij dit aantal gegevens verdwalen.

Som IV.

Ietwat anders liggen de dingen bij onze som IV, die als volgt luidde:

- I. Jans vader wenst radio aan te schaffen. Hij vraagt daartoe prijsopgaaf.
 - a. Aansluiting bij de distributieradio kost hem voor aanleg f 15. Maandelijksse contributie f 2,50. Aanschaffing van een luidspreker f 17,50.
 - b. Een eigen toestel kost f 120, terwijl voor het aanleggen van een antenne f 12,50 berekend wordt. Voorts moet hij jaarlijks rekenen op f 20 onkosten, terwijl na 7 jaar het toestel versleten is.
 1. Wat zou hem de distributie in 7 jaar kosten?
 2. Hoeveel het eigen toestel?
 3. Waartoe zal Jans vader besluiten?
- II. De distributie-maatschappij verlaagt na 1 jaar het maandabonnement met 20%.

Hoeveel voordeel levert dit Jans vader in de 7 jaar op?

Zij is voorgelegd aan 92 l.l.; de vragen onder I 1, I 2 en I 3 worden bevredigend gemaakt (resp. 59, 67 en 62); daarentegen is het aantal juiste antwoorden op II ontstellend klein, n.l.: 19.

Dit ligt natuurlijk niet aan het grote aantal gegevens, dat men daarbij moet verwerken, immers de gehele redenering is: 20% van f 2.50 is 50 cent, per jaar f 6, in zes jaar f 36.

Bedroevend en treffend is het nu te zien, hoe het er in de meeste kinderhoofden uitziet. Wij geven op de greep maar wat voorbeelden.

Nr. 77 schrijft: Het voordeel spaart hem per jaar uit $\frac{20}{100} \times f 244.50 = f 48.90$. Dat is in 7 jaar $7 \times f 48.90 = f 342.30$.

Nr. 40: De distributiemaatschappij verlaagt na 1 j. het maandabonnement met 20% , dus in 7 j. $7 \times 20\% = 140\%$. Hij heeft er dus voordeel van $\frac{1}{140} \times f 942.50 = f 6.73$.

Nr. 13: Nu kost de distributie na 1 jaar, per maand 20% minder. Nu kost het maandelijks $\frac{1}{5} \times f 2.50 = f 2$.

Dat kost in 6 jaar $72 \times f 2 = f 144$. Dit levert voor Jans vader $f 210 + f 32.50 - f 174 = f 68.50$ voordeel op.

Nr. 32: De korting = $\frac{1}{5} \times 2.50 = f 0.50$.

Hij heeft dan nog 6 jaar eer het toestel op is. Dan moet hij betalen f 144. Het voordeel $210 - 144 = f 66$.

Zelfs onder de l.l. die er wèl uitkomen, vindt men omwegen als deze van Nr. 54: De contributie is dan $6 \times 12 \times f 2 + f 15 + 17.50 + 12 \times 2.5 = f 144 + f 15 + f 17.5 + f 30 = f 206.5$.

Het levert op $f 242.5 - f 206.5 = f 36$ voordeel.

De voorbeelden van Nr. 13 en 32 illustreren, dat de fout niet — gelijk de lezer misschien verwachtte — alleen of hoofdzakelijk zit in het verkeerd lezen van de bepaling „in de 7 jaar”, waarbij men dan ermede rekening moet houden, dat de verlaging niet over 7 jaar, maar over 6 jaar moet worden berekend. Natuurlijk komt deze fout veelvuldig voor, maar ze is niet overheersend; en ze gaat altijd met andere fouten gepaard, als in de voorbeelden Nr. 77 en 40.

Er zijn dan ook in het materiaal geen aanwijzingen te vinden, dat er fouten worden gemaakt, doordat woorden niet begrepen of verward worden. Zelfs de moeilijke woorden contributie en distributie spelen geen rol van enige betekenis in dit opzicht; slechts 3 maal wordt een schrijffout gemaakt bij I3 en wel Jans vader zal besluiten een contributie-radio te nemen of Jans vader zal contributie nemen.

Overigens levert vraag I3 bijna uitsluitend antwoorden in overeenstemming met de suggestie, dat alleen het *prijverschil*, uit Ia en Ib volgende, op de beslissing invloed kan hebben, zoals explicite gezegd wordt door Nr. 89 die antwoordt:

Jans¹⁾ zal natuurlijk besluiten de distributieradio te nemen. De „vrije combinatie”, die ook nog andere overwegingen, bijv. het verschil in programma tussen distributieradio en eigen toestel, zou laten gelden is voor de leerlingen uitgesloten door de rekenattitude²⁾. Het enige zweem, dat misschien in die richting is gedacht, levert het woordje „wel” in het antwoord van Nr. 68, die schrijft: Jans vader zal wel distributie nemen. Want dat is na 7 jaar f30 goedkoper en 't eigen toestel is na 7 jaar versleten.

De sterkste tegenstelling met dit antwoord vormt waarschijnlijk dat van Nr. 85: Jans vader zal besluiten met de distributie omdat de distributie maatschappij na 1 jaar het maandabonnement met 20% verlaagd.

Maar ook Nr. 47 plaatst ons voor onoplosbare raadsels, door de bondige mededeling: „Jans vader zal besluiten naar het eigen toestel”, nadat ze de distributiekosten op f105 en die van het eigen toestel op f840 heeft berekend, een berekening die dan — met behoud der conclusie — in f242.50 en f272.50 wordt verbeterd. (Een verbetering, die tevens wel aannemelijk maakt dat wij ook in dit geval geen opzettelijk verkeerd antwoord moeten gaan zoeken).

Overigens zijn nadere motiveringen heel zelden; voor verreweg de meeste kinderen is de zaak uitgemaakt door de vergelijking van de eindcijfers van I1 en I2. Van de andere financiële momenten der vergelijking (nog afgezien van de muzikale, waarop wij doelden) dus bijv. de grote uitgave in eens bij het eigen toestel, het renteverlies en de risico als men binnen de 7 jaar zou willen ophouden, het voordeel van de niet versleten luidspreker en aanlegkosten boven de antenne, als men een tweede periode van 7 jaar zou willen ingaan, heeft klaarblijkelijk geen der kinderen iets bemerkt. Dat was trouwens te verwachten, en wij releveren deze omstandigheid dan ook alleen, om te doen zien hoe dwaas de eis is, vraagstukjes als deze zo te maken, dat ook kritische volwassenen er een voor hun denken ondubbelzinnige probleemstelling in ontmoeten. Het is helaas niet overbodig, daarop nog te wijzen, omdat een deel van de kritiek op stil leeswerk in opmerkingen van dezen aard nog zijn kracht zoekt. Tevens tonen de overwegingen van deze alinea, dat de omissie van

¹⁾ vader is weggelaten.

²⁾ Een controleproefje met een paar volwassenen leerde dadelijk, dat bij hen wel die overweging wordt gemaakt.

de preciseringsvraag¹⁾): Waarom? in I 3 hoogstwaarschijnlijk in dit geval niet veel invloed op de ontvangen antwoorden heeft gehad.

Som V.

Som V illustreert de opmerkingen der laatste alinea nog op een enigszins andere wijze. Zij luidt:

Een boek is 35 cm lang en 22 cm breed. Op de voorzijde er van plakt men een étiquet, lang 9 en breed 7 cm, zó, dat de langste zijde er van evenwijdig loopt met de kortste zijde van het boek.

De afstand van de bovenzijde van het étiquet tot de bovenrand van het boek is $\frac{1}{3}$ van de afstand van de onderzijde van het étiquet tot de onderkant van het boek.

Van de zijkanten van het boek is het étiquet overal evenver verwijderd.

Bereken:

- a. de afstand, waarop de zijkanten van het étiquet verwijderd zijn van de zijkanten van het boek.
- b. de afstand, waarop *onder*- en *bovenzijde* van het étiquet verwijderd zijn van *boven*- en *onderkant* van het boek.
- c. De oppervlakte van de voorkant van het boek, die niet door het étiquet bedekt wordt.

Waarschijnlijk zijn de meesten onzer lezers, evenals wij zelf, heengelopen over de hoogst onverwachte verschuiving van „boven en onderkant van het boek” ten opzichte van „onder- en bovenzijde van het étiquet.” Het mag dan ook verwondering wekken, dat er nog één leerling is geweest, Nr. 14, die zich van wat er toch inderdaad in de opdracht staat zo nauwkeurig rekenschap heeft gegeven, dat ze telkens de hoogte van het etiket optelt bij de afstanden, resp. van de beide bovenkanten en de beide onderkanten, dus 14 en 28. Zij verdient daarvoor een pluimpje; de andere l.l. die die afstanden juist berekenen geven de veel meer voor de hand liggende antwoorden op de vraag naar de afstanden tussen *onder*- en *bovenzijde* van het etiket en *onder*- en *boven*-kant van het boek, d.w.z. dus 7 en 21. Het zijn er helaas maar 17 van de 60. Van de overigen maken 41 rekenfouten bij de plaatsbepaling van het etiket, 1 levert geen antwoord. Velen verdelen den afstand van 28 cm, die in de hoogte buiten het etiket overblijft, in drieën, inplaats van in vieren, geen van dezen heeft blijkbaar behoefte gevoeld om zijn

¹⁾ Verg. Langeveld en Palland. Denkend lezen, p. 4. Aanwijzingen voor den leerling onder 3°.

uitkomst nog even te verifiëren, door na te gaan of $9\frac{1}{3}$ nu wel werkelijk $\frac{1}{3}$ van $18\frac{2}{3}$ is. Trouwens ook tal van andere fouten komen voor. Wie dit mocht willen toeschrijven aan de verwarring, ontstaan door de onverwachte formulering van opdracht *b*, ziet zich deze verontschuldiging uit de hand geslagen door het feit, dat opdracht *a* ook reeds door 29 leerlingen fout is beantwoord (niettegenstaande het feit, dat de opdracht hier volstrekt ondubbelzinnig is en slechts vereist het verschil van 22 en 9 te halveren) en dat daarentegen de op *b* volgende opdracht *c* betrekkelijk goed is gemaakt, nl. 39 goed en „slechts” 21 fout.

Van een veelheid van gegevens, die de kinderen zouden doen verdwalen, is natuurlijk bij dit uiterst eenvoudige vraagstukje geen sprake; het ontstellend grote aantal fouten moet voor een belangrijk deel toegeschreven worden aan het ontbreken van de voor de hand liggende controle door een enigszins behoorlijke tekening. In dit opzicht was de verdeling der 60 l.l. over 2 klassen leerzaam, evenwel in ander opzicht dan men oppervlakkig zou vermoeden. In de ene klasse, van 33 l.l., werd geen enkele tekening gemaakt ter illustratie; desniettemin behoorden van de 18 l.l. die vraag *b* goed maakten 16 tot deze klasse. In de andere klasse, van 27 l.l., maakten 16 leerlingen wèl een tekening, maar zo slecht, dat ze er alleen maar hinder van ondervonden. De 2 l.l. van deze klasse, die *b* goed oplosten (één ervan was Nr. 14, die we boven reeds een verdiende pluim gaven) hadden géén tekening gemaakt. Daaruit volgt in de eerste plaats, dat het verbluffend verschil in goede oplossingen voor *b* (2 van de 27 uit de ene klasse tegen 16 van de 33 uit de andere) als een nieuw argument te beschouwen is voor de stelling dat niet in de eerste plaats, laat staan uitsluitend, de oorzaak van de verkeerde uitkomsten toe te schrijven is aan „verwarring” door een onduidelijke opgave. Maar ook omtrent de betekenis van het maken van een tekening geeft dit verschil veel te denken. De raad, veelal aan kinderen gegeven: maak een tekening, blijkt enkel onder bepaalde omstandigheden doelmatig. Waarschijnlijk is ze onder andere omstandigheden zelfs verkeerd, omdat ze de verwarring vermeerderd. In het laatste geval heeft de tekening voor den corrector echter dezen waardevollen kant, dat zij den staat van verwarring, waarin het kinderlijke denken verkeert, overtuigend zichtbaar maakt.

Aan welke voorwaarden is nu het ontstaan van de goede tekening gebonden? Wij zouden menen:

1. aan een in rustig zelfvertrouwen zich instellen op den tekst.
2. aan een zuivere opname van den tekst.
3. aan het vermogen, in lijnen uit te drukken wat men leest.

Zou men ons in dit geval vragen, waar ligt bij de zestien, die wel een tekening maakten en er toch niets van terecht brachten, de oorzaak van de mislukking, dan zouden we moeten antwoorden: waarschijnlijk hapert het reeds in 1 en daardoor komen de l.l. met 2 en 3 in 't geheel niet klaar. Het is (in theorie) mogelijk, dat het met 1 in orde is en dat het kinderlijk intellect bij 2 faalt. Maar dit laatste lijkt onwaarschijnlijk, omdat de groepen in concreto verschillen aanwijzen, die niet uit aanlegverschil zijn te verklaren. In theorie is het ook mogelijk, dat het inzicht via de zuivere opname tot stand kwam, maar dat de expressie in lijnen mislukte. Deze mogelijkheid echter is zeer gering te achten, omdat er geen rekenboek bestaat, waarin de tekening wordt verwaarloosd. Wij blijven dus bij 1 en 2 en herhalen: 2 komt niet tot stand zonder no. 1. Is het rustig zich instellen op den tekst, de z.g.n. attitude in orde? Wij moeten zeggen, dat wij diep onder den indruk zijn van den staat van hulpe-loosheid, waarin zich veel kinderen blijken te bevinden.

De slechte klasse, waarvan hierboven sprake was, moet zich òf door de ongewone opgave reeds zodanig geïntimideerd gevoeld hebben, dat direct algehele verwarring intrad en het tot een ordelijke verwerking, waartoe de leerling wel zou zijn gekomen, als 't clichésommen betrof, dus in het geheel niet kwam — òf de gewoonte van ordelijke notatie door middel van een tekening was in 't geheel niet aangebracht.

Het is nu verder niet nodig hier een keuze te doen tussen de factoren van mislukking. Hoofdzaak is vast te stellen, dat waar ze kennelijk niet te zoeken zijn in kinderlijken aanleg, wij ons tot onderwijs en onderwijzer moeten wenden en deze aansprakelijk moeten stellen voor het kinderlijke falen. Wij spreken met opzet van „onderwijs en onderwijzer”, omdat de onderwijzer niet zonder meer in gebreke is te stellen. Hij toch is zelf weer het product van onderwijsgewoonten, die hij — vaak kritiekloos — overnam, en is eerlijk van mening, dat hij goede wegen bewandelt. Maar

de feiten weerspreken dat. De doodoener: „de kinderen kunnen het toch niet leren, het ligt buiten en boven hun kinderlijke vermogens” vindt in de uitkomsten van de goede klasse afdoende weerlegging.

De school staat hier duidelijk voor een opgave: door het kweken van zelfvertrouwen bij de kinderen en het aanbrengen van een rustige attitude, de leerlingen te brengen tot denken onder eigen verantwoordelijkheid met gebruik maken van de middelen, die een goede methode ter beschikking stelt. De clichésommen blijken voor het denken krukken te zijn, die de natuurlijke denkhouding grondig bederven en een doelbewusten denkgang tegenhouden.

Som VI.

In som VI valt daarentegen van de voor V ontkende verwarring wel iets te bespeuren. De som luidde:

Een huis was verhuurd voor f 45 per maand.

Tegen 1 Maart '34 verlieten de huurders het huis.

De eigenaar had het direct kunnen verhuren tegen f 40 per maand. Daar hij die prijs te laag vond, was hij daartoe niet bereid.

Tegen 1 Juli verhuurde hij het echter à f 42,50 per maand, doch moest toen voor f 70 aan de woning laten opknappen.

Bereken:

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

Zij werd voorgelegd aan 97 l.l.; het materiaal toont, dat vraag *b* door 27 leerlingen werd opgevat als een vraag naar de netto- niet de bruto-ontvangst; zij trekken reeds bij *b* de f 70 onkosten af. Van dezen blijkt slechts één l.l. de andere bedoeling door lezing van vraag *c* te hebben begrepen; hij corrigeert dus zijn uitkomst. De anderen weten dan echter geen raad meer met *c* en maken daar maar wat van. Zo bijv. l.l. 53, een goede leerling — zoals ook uit de rest van deze som blijkt — die na f 275 als ontvangst voor '34 te hebben berekend onder *b*, nu onder *c* schrijft:

Hij zou f 490 ontvangen.

Maar hij ontving $f 490 - f 275 = f 215$.

Om deze reden zijn dus de uitkomsten van *b* en *c* niet voldoende betrouwbaar.

Wij delen desniettemin deze som mede, omdat zij duidelijk illustreert, hoe men bij opgaven van dezen aard zich zekerheid verschaffen kan of een uitdrukking in den tekst bij de l.l. al of niet misverstand heeft gewekt. Een van de correctoren had nl. de opmerking gemaakt, dat wellicht ook bij de oude huurvoorwaarde f 70 had betaald moeten worden; het woordje *toen* in den laatsten regel der gegevens zou dan als een zuivere tijdsaanduiding en niet als *voorwaarde* van de nieuwe huur opgevat moeten worden. Dat past wel niet erg in het zinsverband (*doch* moest toen), maar volstrekt uitgesloten is deze lezing niet. Het had kunnen zijn dat in Juli door lekkage of stormschade f 70 onderhoudskosten ontstonden, die door den eigenaar ook hadden moeten zijn betaald als hij op 1 Maart het bod van f 40 had aanvaard.

Welnu, het materiaal moet een antwoord geven op de vraag of veel kinderen tot zulk een ingewikkelden, maar zeker niet onlogischen gedachtengang komen. Immers dan moet het antwoord op vraag *a* in plaats van f 490 worden f 420.

Inderdaad komt dit antwoord onder de 97 werkstukken één maal voor. Het werk van dezen l.l. (Nr. 64) is de ruimte van volledige reproductie waard. Hij schrijft eerst, maar haalt dat weer door: Als hij het huis direct verhuurd had, dan had hij $10 \times f 40 = f 400 - f 70 = f 330$ ontvangen.

Daarna luidt het werk:

Als hij het huis direct verhuurd had, dan had hij ontvangen $2 \times f 45 + 10 \times f 40 - f 70 = f 420$.

Hij ontving over dat jaar $2 \times f 45 + 6 \times f 42.50 - f 70 = f 275$.

Hij *verloor*¹⁾ $f 420 - f 275 = f 145$.

Deze l.l. corrigeert dus de vergissing, die zoveel anderen laten staan, van het vergeten der maanden Jan. en Feb.; dat verdient reeds opmerking, want het is meestal moeilijker een fout te corrigeren, die men eenmaal gemaakt heeft, dan haar te ontwijken; in elk geval toont het zelfkritiek; hij maakt verder klaarblijkelijk een redenering als de bovenstaande, vat dan de ontvangst op als netto-ontvangst, maar ziet zich dan gedwongen een aannemelijken zin te vinden voor vraag *c*. Hij doet dit door de vraag algemener te interpreteren als: wat scheelde zijn niet-verhuren hem? en de uitkomst als een negatief „overhouden” te omschrijven.

Al zouden wij, als wij voor een verantwoordelijke beslissing over een al of niet-toelating stonden, zeker nog meer contrôle

¹⁾ Cursivering door ons!

materiaal wensen, wij aarzelen toch niet op grond van deze prestatie als vermoeden uit te spreken, dat men hier te doen heeft met een begaafden, maar in de klasse door die begaafdheid lastigen leerling, die een voortreffelijk l.l. der M.S. belooft te worden bij goeden aanpak van de zijde der school.

Hoe intelligent de „fouten” van dezen l.l. zijn, wordt men het best gewaar door hem te vergelijken met de 5 medeleerlingen, die eveneens de f 70 bij het antwoord op a inschakelen.

Twee van dezen (Nr. 13 en 47) tellen de f 70 op bij de ontvangst, en tonen ook verder een volledigen chaos in hun denken.

De drie anderen trekken de onkosten althans af. Nr. 84 schrijft: Over het heele jaar zou hij hebben als hij 1 Maart direct verhuurd had 12×25^1) — f 42.50 — f 70 = f 427.50.

Nr. 85: Hij zou voor het heele jaar ontvangen $12 \times f 40$ — f 70 = f 410.

Nr. 88: Hij zou ontvangen hebben $2 \times 45 + 8 \times 42.50 - 70$ = f 270.

En bij vraag c blijkt de verhuurder dan op grond van deze uitkomsten niet alleen geen schade te lijden door het leegstaan tot 1 Juli, maar daardoor *over te houden* resp. f 232.50, f 120 en f 55. (Alleen Nr. 88 berekent de werkelijke brutoontvangst $2 \times 45 + 6 \times 42.50$ maar maakt dan nog een cijferfout; Nr. 85 werkt bij b met 8 maanden van f 42.50 met voorbijzien van Jan. en Feb. en Nr. 84 rekent wel 6 maanden van f 42.50, maar vergeet eveneens de maanden Jan. en Feb.).

Wij menen geen tegenspraak te zullen uitlokken, als wij bij deze vijf leerlingen het inschakelen van de f 70 in vraag a niet als een bewijs van zelfstandige intelligentie waarden, gelijk bij Nr. 64.

In de overige 91 gevallen hebben de l.l. de woorden „doch moest toen” geheel conform aan de bedoeling der opgave opgevat; de boven weergegeven twijfelvraag wordt dus door het materiaal zelf voldoende weerlegd.

En daarmee bevestigt dan ook Som VI zelfs na uitschakeling van b en c onze hoofdstelling weer met een nieuw gegeven. Want van deze 91 l.l. zijn er slechts 29, die op vraag a het juiste antwoord vinden. Zelfs met de weinige gegevens, die hier overzien moeten worden, raken de 62 overigen hopeeloos op een dwaalweg. Bij zulk een resultaat is men geneigd de

¹⁾ Bedoeld is blijkens de uitrekening 45; de omissie van het teken f is hier en in de volgende citaten getrouw naar het origineel (geen drukfout).

hoofdoorzaak der mislukking te zoeken in het ontbreken van rustig zelfvertrouwen bij de aanpak, dus meer in de ogenblikkelijke houding, dan in een blijvend onvermogen tot ordelijke behandeling van gegevens, die de leerling wel zou kunnen opmerken, maar niet zou kunnen leren te beheersen. Over deze quaestie van de *leerbaarheid* voor de overgrote meerderheid der I.I. kan echter niet meer het incidentele experiment beslissen; om deze uit te maken zouden wij over enige proefscholen moeten kunnen beschikken.

Maar wat met losse experimenten op dit punt kan worden onderzocht, menen wij thans wel tot helderheid te hebben gebracht. Wij herhalen die hoofduitkomst, wellicht ten overvloede: De fout van ons huidig rekenonderwijs schuilt in de maar al te vaak zeer gebrekkige ontwikkeling van het ordeningsvermogen. Deze opgaven waren zo eenvoudig, dat als bij elke vraag afzonderlijk de voor die vraag nodige gegevens waren verstrekt, zeer waarschijnlijk weinig fouten zouden zijn gemaakt; de moeilijkheid ontstaat pas, als uit een veelheid van gegevens telkens een keuze gedaan moet worden. Want de oefening van het denken, en, daaruit voortvloeiend, de rust en het zelfvertrouwen om zulk een veelheid te beheersen, worden door de huidige L.S. niet of nauwelijks gekweekt.

Wanneer wij nu in de volgende hoofdstukken nog over ander werk gaan spreken, geschiedt dit in hoofdzaak om er nog enige andere kanten van ons vraagstuk mee te belichten.

ADLER

DOOR

K. VAN DER GRAAF.

De tournee van professor Adler door ons land plaatst hem en zijn school weer in het midden van de psychologische en paedagogische belangstelling. Het aantal en de kring der bezoekers van sommige zijner lezingen toont wel, hoe bekend zijn naam en richting is.

Is dit terecht of ten onrechte? Welke waarde heeft, te midden der stromingen, zijn school?

Alfred Adler werd geboren in 1870 te Rudolfsheim bij Wenen. Hij studeerde te Wenen in de geneeskunde en promoveerde aldaar in 1895. Aanvankelijk trad hij op als oogarts;

later legde hij zich toe op de psychiatrie. Zó kwam hij in contact met Freud, den man van de psychoanalyse. Als leraar aan het Paedagogisch Instituut te Wenen was hij Freud's medewerker, ofschoon beiden in hun denken al spoedig uiteen gaan. Adler schrijft in 1907 zijn: *Studien über die Minderwertigkeit von Organen*, dat reeds eigen visie geeft en zijn toekomstige richting aanduidt. In 1910 is hij echter nog voorzitter van de Weense afdeling der Internationale psychoanalytische Vereniging en redactie-lid van het toen gestichte *Zentrallblatt für Psychoanalyse*. Maar in 1911 treedt hij om wetenschappelijke kwesties uit de redactie; in 1913 gaan Freud en Jung en Adler voorgoed uiteen; in 1914 sticht Adler „die Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie”; in 1918 schrijft hij „Praxis und Theorie der Individualpsychologie”. „Er ist er!” Als psycholoog en docent sticht hij een eigen school met talrijke volgelingen; verlaat om politieke redenen Wenen en werkt nu enkele jaren als professor in New-York.

* * *

De leer van Adler is betrekkelijk gemakkelijk weer te geven. De Individualpsychologie stelt de individualiteit van 's mensen ziel op den voorgrond. Maar dan in dezen bepaalden, oorspronkelijken zin, dat de mens is: *in=dividu, on=deelbaar*, dus eenheid. En heel 's mensen gedrag en leven wordt daardoor beheerst. Gedrag en leven: want karakter is de houding van den mens tegenover de buitenwereld, speciaal tegenover zijn medemens. En de ziel houdt nauw verband met vrije beweging; haar leven is een „complex van maatregelen ten aanval en ter beveiliging”. Zo dient het psychisch leven niet mechanisch, causaal verklaard, maar teleologisch, doelgericht. Het is niet de vraag, welke de oorzaak van de neurose of psychose is, maar allereerst: waartoe heeft deze moeten dienen; waartoe heeft de patiënt de ziekte (onbewust) ingeschakeld in zijn leven.

En het antwoord op deze vraag ligt in het kernpunt van Adler's systeem: het minderwaardigheidsgevoel. Dit wortelt reeds in de prille jeugd. Het kind voelt zich den mindere van den volwassene, den grote. En dit herhaalt zich dagelijks. Het gevoelt zijn zwakte, kleinheid, achteruitzetting, minderwaardigheid, steeds weer in andere situatie. En uit dit gevoel spruit voort het streven naar compensatie, vereffening, *Ausgleich*. Zelfs is het uit zijn evenwicht gebracht gevoel daarmee

niet tevreden: het wenst meer: het streeft naar overcompensatie: ik ben de zwakste — ik zal de sterkste worden; ik word achteruitgezet — ik zal heersen!

In dit proces vormt het kind zich een „Leitbild”, als sterke tegenstelling tot zijn zwakke positie: meestal het beeld van den vader, die alles kan en mag! Zijn gedrag richt hij er naar in, om van dit minderwaardigheids- tot het meerwaardigheidsstandpunt te komen: hij vormt zich een „Leitlinie”; en om dezen weg geheel te kunnen aflopen vormt hij zich in dezen kamp zijn „Lebensplan”.

Aan dit levensplan wordt alles aangepast. Het meisje voelt zich achtergesteld bij den jongen, ziet de moeder achterstaan bij den vader, haar gedrag wordt beheerst door de idee: ik wil een jongen, een man worden. En naast deze tegenstelling van mannelijk — vrouwelijk geldt evenzeer die van „oben — unten”, boven — beneden, hoger — lager; steeds de kwestie van meer en minder macht. Tweeërlei houding kan het kind, kan ook de volwassene daarbij aannemen: of de agressieve, of de beveiligende. Immers: om zich veilig te stellen, kan men of aanvallen of zich terugtrekken, al naar de actieve of de passieve houding richtlijn is geworden. Zo openbaart zich tweeërlei karakter, zo tonen zich twee typen, die Künkel later met de mooie namen van sterren en veroveraars of van huis-krekeltjes en sufferds zal benoemen. Karakter toch is niet een statisch, maar een dynamisch begrip: het is de houding van den mens, de relatie tot de buitenwereld. Zo kunnen uiterlijke tegenstellingen worden opgelost in eenheid van doelstelling, in eenheid van karakter, dat rust op levensplan en levensrichting. Zo is de ziel: *in-dividu*.

Voor de psychische therapie zowel als voor de paedagogie hangen de conclusies vanzelfsprekend met die uitgangspunt nauw samen.

Uit droom, vrije associatie, onwillekeurig gebaar, mimiek, houding, tegenstand, eerste jeugdherinnering, bewust en onbewust gedrag, zal de psychiater moeten komen tot opsporing van ideaal, richtsnoer en levensplan, om dit met den patiënt af te breken en hem er toe te brengen, het leven zonder minderwaardigheidsgevoel te aanvaarden door zich te stellen in dienst van het geheel, van de gemeenschap.

En in de opvoeding zorgde men, het kind vrij te houden van elk minderwaardigheidsgevoel, dus van elke ontmoediging.

Zo zal het gezond opgroeien. Dat wil zeggen: gezond is slechts een betrekkelijk begrip; geheel vermijden kan men de conflicten nooit, maar men zal ze op de gezonde wijze moeten oplossen: zodat geen minderwaardigheidsgevoel en dus geen compensatiezucht of streven naar macht overblijft. De ouders van thans, bevangen in hun vicieuze levensplan, kunnen er niet veel van: van hen is weinig verwachting. De school brenge het kind tot een natuurlijke ontplooiing, tot gemeenschapsgevoel, tot samenleving, tot vrede en geluk: persoonlijk, sociaal, internationaal.

Wat zullen wij tot deze dingen zeggen?

Aan de door mensen uitgedachte systemen is een pro en een contra, een debet en een credietzijde. Welke is hier dominerend; welke waarde heeft het systeem?

En ga de critiek voorop, dan is deze hier te oefenen in psychologischen, in ethischen en in religieuzen zin.

Allereerst in psychologischen zin. Wie hier een duidelijke psychologie zoekt, een leer van de ziel en het zieleven, van de structuur der ziel en haar functies, in wetenschappelijke begrenzing en nauwkeurige begripsbepaling, komt bedrogen uit. Het gebrek aan definiëerbare begrippen, aan nauwkeurige uiteenzetting van psychische processen, aan oplossing van psychologische vragen, maakt zich op vele bladzijden voelbaar. In zijn werk „Menschenkennis” is hoofdstuk I getiteld „de ziel des menschen” (Holl. vert. blz. 17). Reeds in den eersten zin wordt verband gelegd met de vrije beweging: natuurlijk een prachtvondst voor zijn gehele systeem: de orientatie in het milieu. Een halve bladzij verder heet het reeds: „men kan derhalve (!) een zieleven slechts (!) beschouwen als een complex van maatregelen (!) ten aanval en ter beveiliging, die tegenover de buitenwereld (!) de bestendigheid van het menschelijk organisme moeten waarborgen en zijn ontwikkeling moeten verzekeren.” En rustig gaat de volgende zin verder: „Staat deze omschrijving eenmaal vast, enz.” En een bladzij verder (19): „Wat wij van de psychische opweelingen het eerst kunnen grijpen, is ook zelf weer beweging (!), die op een doel (!) is gericht”: hier wordt zelfs geen onderscheid gemaakt tussen physische en psychische „beweging” en het begrip „doel” zonder verder oponthoud ingevoerd!

Zo staat het met het begrip erfelijkheid (blz. 22), niet geheel ontkend, maar practisch van geen waarde; zo staat

het met determinisme: „de beweging der ziel is zo gedetermineerd, alsof (!) hier een natuurwet heerschte” (blz. 20), — zo staat het met het begrip karakter, dat hier wel in zeer uitzonderlijke betekenis wordt gebruikt (blz. 125 e.a.).

Te verklaren is dit wel: Adler is, als Freud, uitgegaan van de practische zijde, die voor hem als arts en psychiater, het meest van belang was.

Maar groter bezwaar is er in psychologischen zin nog, als men zoekt naar de structuur der ziel en de totaliteit van het menselijk zieleleven. Alles is bij hem — en zijn volgelingen — gericht van uit het minderwaardigheidsgevoel en den gemeenschapszin. Maar dan ook *alles!* Het psychische leven in rijkdom van kleur en inhoud wordt beheerst door en afgeleid uit de ik-drift, de zucht naar zelfhandhaving en macht, de Ichhaftigkeit (Künkel), den heersersdrang. Wel scheidt hij niet zo scherp als Freud het bewuste van het onbewuste, maar ook bij hem komt het leven op uit de diepten van het onbewuste, uit de instincten. Maar het menselijk psychisch leven gaat (gelukkig!) niet op in driftleven. Reeds de oude vermogenspsychologie onderscheidde een hoger en een lager kenvermogen, een zinnelijk en een hoger, geestelijk gevoelen, een drift en een wilsleven. In dit lagere driftleven concentreert Adler zijn ziel.

Maar ook het driftleven gaat niet op in de ik-drift. Er is niet alleen een drang naar macht of naar gemeenschap, maar evenzeer een drang naar kennis, naar lust, naar het ware, het goede, het schone, het religieuze.

En zelfs gaat de ik-drift niet op in de zucht naar macht en gelding: zij openbaart zich ook in den drang naar voedsel, naar opbouw en vernieling, als geslachtsdrift en familieband.

Zo is dan het uitgangspunt en standpunt van Adler wel heel beperkt. Het werk van de denkpsychologie, het vraagstuk van aanleg en intelligentie, de arbeid van psycho-techniek, van Gestalt en Structuurpsychologie (stel tegenover Adler een Spranger!), de psychologische vragen van intellectuele en religieuze opvoeding, — het is voor de Individualpsychologie zonder betekenis.

Daarmee hangt samen de monotone verklarings- en geneeswijze, die telkens als refrain in de werken van deze school terugkeert. Slechts Künkel heeft door zijn pakkende wijze van schrijven en zijn variërende woorden- en termenkeus dit invariabele weten weg te doezelen. Maar wie is er in staat, om de twintig „studies” van Adler c.s. in „Het moei-

lijke kind" (Wereldbibliotheek) ten einde te brengen en bevredigd te zijn! Voor het oudste en het jongste, het domme en het misdadige kind geldt, als voor de andere zestien, een en dezelfde individual-psychologische therapie. De ontwikkeling en de uiting van het psychisch leven, dat ons in bewondering kan doen stilstaan, is hier wel heel sterk gereduceerd tot een aan het gezond verstand aangepaste gemeenschapsbeleving.

Een tweede bezwaar ligt op het ethisch terrein. Adler's stelsel toch is niet enkel psychologie, het is ook opvoedkunde. En dan dringt zich wel heel sterk aan ons op: het ontbreken van een objectieven ethischen norm. Doel van alle opvoeding is eigenlijk: ontwikkeling van het gemeenschapsgevoel, sociale opvoeding dus, maar met den achtergrond van individueel geluk in een gezond psychisch leven. Hoogstens is de moraal gericht op het geluk van velen: zeker enkel utiliteitsmoraal. Maar het du-sollst van Kant ontbreekt evenzeer als de Wet van God. In de opvoeding geldt slechts één voorschrift: behoed uw kind voor minderwaardigheidsgevoelens, d. i. ontmoedig het niet; dan zal het zich normaal ontwikkelen in gemeenschapsgevoel. Een objectieve waardenschaal, een heteronome norm is voor Adler quantité négligeable.

En hiermee hangt een derde bezwaar samen: de critiek in religieuzen zin. Adler spreekt over religie niet; ook niet over godsbegrip, geloof en gehoorzaamheid, zonde en genade. Kent hij geen Wet, hij kent ook geen Evangelie.

Men zou kunnen tegenwerpen, dat dit buiten zijn terrein lag. Het zou grotendeels juist zijn, als hij zich beperkte tot het practisch terrein der psychiatrie, desnoods tot de psychologie; niet, indien hij heel het terrein der opvoeding wil overzien en stuwen in zijn richting; vooral niet nu zijn school zijn systeem toepast op alle verhoudingen des levens. Ook bij Künkel zelfs is de „genade" niet anders dan het zich wenden naar het leven, niet de vergiffenis van zonde door een genadig God.

De verhoudingen van den mens zijn niet in twee dimensies vast te leggen: die tot zichzelf en tot zijn medemens; er is nog een derde, niet uit te schakelen band: die aan God. En de opvoeding staat ook voor *dit* probleem!

En ondanks deze critiek zullen we twee dingen niet vergeten.

Het eerste is, dat Adler (evenmin als Freud) uit de geschiedenis der moderne psychologie niet is weg te denken. Daarvoor is zijn invloed te groot. Daarvoor zijn zijn denkbeelden ook te juist. In de eenheid der ziel, waarheen heel het moderne denken zich weer richt, heeft hij (en niet Freud) het meest markante standpunt ingenomen. De teleologische verklaring van 's mensen psychisch bestaan is weldadiger en juister dan de causale. De grote macht van het onbewuste driftleven kan niet ontkend. In de keuze binnen het terrein der driften heeft hij juister gekozen dan Freud met zijn libido: beveiligings- en machtsdrift zijn meer acceptabel, juister en natuurlijker dan castratie- en vadercomplex. Het grote belang van gezonde opvoeding in gemeenschapszin, vooral ook in de jeugdperiode, kan niet ontkend. De vloek van dagelijkse ontmoediging, de dwang van minderwaardigheidsgevoel, de bevrijding in gemeenschapsgevoel en in moed tot levensaanvaarding, worden dagelijks in opvoeding en leven (ook op ander terrein) gezien.

En daarom vergeten we een tweede ding niet: op het terrein der opvoeding is ook van de eenzijdigheid van Adler veel te leren. Tussen meer- en minderwaardigheid ligt de waarde van het individuele leven. Dit leven dient aangepast aan de waarden daarbuiten en daarboven. In deze binding is het zelfgevoel, eigen waardegevoel, onmisbaar naast de overgegevenheid aan gemeenschap — en God!

In eigen schatting zal het kind zich niet onder- en niet overschatten, niet gebukt gaan en niet pralen. Hierop zij Uw woord en gedrag in de opvoeding gericht. De levenshouding zij ootmoedig, niet deemoedig; moedig, niet overmoedig. De fouten van het kind — en van den volwassene — in het dagelijks gedrag, liggen voor verreweg het grootste deel op dit terrein: de botsing met of de wijking voor het leven, de beroering met milieu, taak en gemeenschap, is er immers elk uur van den dag.

De mens is geen Selbstzweck. In de binding, sociaal en religieus, vindt de waarde van den mens haar verwezenlijking en de ziel haar rust en haar activiteit!

Naschrift. Dit artikel was reeds bij de Redactie ingezonden, toen (28 Mei) de tijding kwam, dat Adler, midden in de uitvoering van zijn reisplan, in Edinburgh was overleden. De

waardering van zijn stelsel kan daardoor niet wijzigen. Maar in eerbied voor zijn autoriteit gedenken wij hem. „In de raadselen des levens is iedereen vorser en dichter”, schreef hij. Het geldt zeker ook van hem. Maar evenzeer, wat hij ook schreef: „Slechts in dienende houding is de mens tegen zijn mensentaak opgewassen”. Zó heeft hij gedacht en gewerkt! En in sociaal gevoel staan we een ogenblik stil bij zijn plotseling verscheiden.

EEN ONDERZOEK NAAR DE JUISTHEID VAN ONZE PROGNOSE

DOOR

Dr. T. KUIPER en Mej. W. N. DE VLETTER.

(Nederlandsche Stichting voor Psychotechniek.)

Geen vraag is ons in de afgelopen jaren zo dikwijls gesteld als deze: „Komt het nu altijd uit, wat U voorspelt aan de hand van Uw onderzoek?”

In ons antwoord plegen wij er allereerst op te wijzen, dat wij nooit een voorspelling doen, hoogstens een verwachting uitspreken. Uit de aard der zaak is de juistheid daarvan altijd enigszins onzeker. Immers wij hebben rekening te houden met twee risico's, die door psychotechnisch onderzoek niet te dekken zijn:

- a. de ontwikkeling van de individu,
- b. de ontwikkeling van de maatschappij, waarin hij uitgroeit en opgroeit.

Wij raden een jongen aan om tramconducteur te worden, door het toenemend autobusvervoer blijkt dit advies weinig efficient. Een M. U. L. O.-leerling bekwaamt zich als kantoorbediende, de mechanisering in het bedrijf (rekenmachines i. p. v. mensen doen het werk) doet alleen de zeer intelligenten blijven. Het ligt op onze weg om met deze omstandigheden rekening te houden en op de hoogte te zijn van vraag en aanbod in de verschillende beroepen. Dit wordt natuurlijk moeilijker en zelfs onmogelijk, wanneer de opleidings- of studietijd een jarenkwestie wordt.

Ook de ontwikkeling van de individu kan onregelmatigheden doen ontstaan: een later optredende neurose (waarvan bij het onderzoek nog niets kon blijken), een plotseling

gunstige verandering in opvoedings- of onderwijsomstandigheden kunnen ingrijpende wijzigingen te weeg brengen.

De zgn. „nazorg” wordt verder bemoeilijkt door het feit, dat in deze materie nauwelijks een statistiek is samen te stellen. Eigenlijk staat ieder geval op zich zelf en is moeilijk onder een algemeen hoofd te brengen. De contrôle wordt geheel mogelijk, wanneer wij van een leerling aan een middelbare school verwachten, dat hij behoorlijk die middelbare school zal aflopen en hij gaat na afloop van de 3e klas naar de Koloniale Landbouwschool of M. T. S. En wanneer de studie om andere dan intellectuele redenen wordt opgegeven, of onderbroken — was onze veronderstelling dan juist, of onjuist?

Toch is in het volgende zo goed mogelijk getracht aan deze bezwaren tegemoet te komen. Soms moest het materiaal in zeer veel verschillende groepen worden ingedeeld, zo b.v. bij de adviezen aangaande de beroepskeuze. In andere gevallen was de statistisering eenvoudiger, b.v. wanneer het alleen een prognose over het aflopen van de middelbare school betrof. Over de speciale moeilijkheden, die zich bij het vergelijken van de gegevens voordeden, wordt trouwens in het volgende uitvoeriger gesproken.

Het onderzoek is gesplitst in drie groepen:

- I. van leerlingen, die onderzocht zijn op de verschillende lycea: (Kennemer, Amsterdams en Baarns Lyceum); over hen werd een verwachting uitgesproken, speciaal met het oog op het aflopen van de middelbare school;
- II. van personen, die zich om advies aangaande beroepskeuze tot ons hebben gewend;
- III. personeelsselectie voor bedrijven en kantoren.

De gegevens aangaande de derde groep zullen elders worden gepubliceerd. Hieronder volgt een samenvatting van de uitkomsten bij groep I en II.

Groep I: *Het onderzoek op de drie lycea (schoolprognose).*

Het onderzoek bestaat in de regel voor elke leerling uit vijftien tests of oefeningen, waarvan negen mondeling-individueel en zes schriftelijk worden afgenomen. Voor een meer uitvoerige beschrijving verwijzen wij naar vorige publicaties. Wij moeten hier met een enkele opsomming volstaan, die niet

volledig kan zijn; al naar de verschillende behoefte worden voor de verschillende leerlingen andere tests ingelast. Bovendien zijn de oefeningen door de jaren heen niet altijd gelijk gebleven. Behalve de anamnesevragen naar: vorderingen op school, huiswerk, broers en zusters, beroepskeuze en dergelijke worden over het algemeen oefeningen gedaan van de volgende aard:

A. Mondeling-Individueel:

Het diagnostiseren van dooreengetekende figuren (visuele abstractie).
 Het vertalen van een zin uit een gefingeerde taal (waarbij woorden en uitgangen zijn opgegeven).

Het brengen van verschillende feiten in logische en historische samenhang.

Het lezen en verklaren van een stukje proza, en — al naar de intelligentie — het bepalen van enkele daarin voorkomende begrippen.

Het vertellen van een verhaaltje, dat samenhang moet brengen tussen een aantal op zichzelf staande tekeningen; uit de wijze, waarop het kind de plaatjes kiest (volgorde!) en combineert, blijkt op soms verbluffende wijze de karakterologische structuur; vaak worden moeilijkheden van allerlei aard in het verhaal geprojecteerd.

Het schrijven op de zogenaamde grafoscoop, een glasplaat op soundbox, waarbij druk en schrijffrythme zo nauwkeurig mogelijk worden nagegaan.

Het diagnostiseren van gelaatsuitdrukkingen op foto's (ook dit is vrijwel uitsluitend een zgn. karakterologische test).

Draadbuigen.

Koffer inpakken.

In het algemeen valt, vooral wat het mondeling gedeelte van het onderzoek betreft, op te merken, dat elke proef betreffende waarneming, handvaardigheid of intelligentie tevens een karakterologische „test” is. Vaak geeft bovendien de proefpersoon zich meer onbevangen, wanneer er alleen een intellectuele prestatie van hem verlangd wordt, en de gedachte aan een onderzoek naar drijfveren en temperament niet bij hem opkomt.

B. Schriftelijk:

Een zogenaamde intelligentie test naar Amerikaans model, voor Hollandse scholen bewerkt.

Twee vertalingen uit een geheel onbekende taal, waarbij woorden en uitgangen worden opgegeven. Het komt hier voornamelijk aan op het vinden van de nodige samenhang.

Een invulstukje (zgn. Ebbinghaustest).

Maken van een vlakverdeling.

Een z.g. vrije tekening.

Hoofdzakelijk wordt gelet op de qualiteit, niet op de quantiteit van het werk. Ook de langzame leerling krijgt gelegenheid, alles af te maken.

Tenslotte wordt door één van de proefleiders nog een tekening van elke leerling gemaakt, terwijl daarnaast twee stereoscopische foto's (face en profiel) op allerlei vragen van karakterologische aard antwoord kunnen geven. Wanneer het geboorteuur bekend is wordt ook de horoscoop getrokken en met de bij het psychotechnisch onderzoek verkregen indruk vergeleken.

Aan de hand van al deze gegevens schrijven wij een min of meer uitvoerig rapport, waarin getracht wordt een zo getrouw mogelijk beeld van de leerling te geven: Structuur en richting van de intelligentie, wijze van doen, drijfveren, bijzondere functies en eigenaardigheden worden aangeduid in onderlinge verhouding en samenhang.

Aan het slot wordt een prognose gesteld voor het aflopen van de Middelbare School: „gunstig”, „ongunstig”, „zal met 3 jaren H. B. S. moeten volstaan”, „zal zeker een of tweemaal doubleren”, „volkomen ongeschikt voor M. O.”, „dubieus”, „zeer dubieus”, enz.

Enkele verkorte voorbeelden volgen hieronder.

Jongen, oud 14 jaar, klasse 3 H. B. S.

„De algemene intelligentie is voortreffelijk, komt alleen door onverschilligheid niet altijd tot uiting. Wat verder het meest opvalt, is een grote zelfstandigheid. Hiermee hangt samen een voor zijn leeftijd verbluffend organisatievermogen; ook deze eigenschap kan een handicap zijn voor schoolse arbeid.

Hij kan niet in het gareel lopen, tracht en wil dit ook niet, en zal er zich met een onverschillige rondheid aan onttrekken. Hij schaamt zich voor niets, tenzij misschien voor een goed rapport.

Hij heeft een goede combinatie van intuïtie en deductie en door zijn zelfstandigheid en durf gaan enkele intellectuele praestaties ver boven het peil van zijn leeftijd uit.

Heerszucht kent hij nauwelijks; wel is hij door zelfstandigheid, intelligentie en een merkwaardig gemis aan innerlijke conflicten zeer geschikt om gezag uit te oefenen.

Ondanks zijn momentele onverschilligheid is de prognose voor de Middelbare School zeker niet ongunstig.”

Meisje, oud 13 jaar 1e klasse.

„De intelligentie is zeker niet meer dan middelmatig, het logisch inzicht zelfs gering, het vermogen om talen te leren, iets beter. Zij is echter bij uitstek een leerling, die haar verstand gebruikt.

Zij werkt keurig netjes, plaatst alles goed in het verband, leert van haar fouten, organiseert, wat ze te doen heeft, weet bovendien wat ze

begrepen heeft en wat nog niet. Vooral dit laatste weegt tegen een goede dosis intelligentie op. Zij begint niet te tobben over een onbegrepen stuk, in de rustige overtuiging, dat het later wel beter zal gaan.

Deze zelfde beheersing en omlijning vertoont zich ook in haar karakter. Zij is voor alles reëel, houdt de wereld op een afstand en staat er min of meer boven. Zij dweept niet en bewondert niet de dingen, en ook de mensen, maken weinig indruk op haar. Men zou haar „incompossible" kunnen noemen; zij blijft zich vrijwel doorlopend bewust van wat zij doet.

De prognose voor de Middelbare School is niet ongunstig."

Zoals wij uit het laatste voorbeeld zien, is het heel goed mogelijk, dat het oordeel over de intelligentie en de schoolprognose elkaar niet geheel (soms ook zelfs: geheel niet!) dekken. De intelligentie wordt b.v. goed genoemd, en met het oog op karaktereigenschappen, geringe ijver, recalcitrantie, verhoogde afleidbaarheid e. d. kan dan toch geen goede of gunstige schoolprognose worden gesteld.

Aan de andere kant wordt in het bovenstaande voorbeeld van een kind met middelmatige intelligentie gezegd, dat ze desondanks wel geschikt is voor de Middelbare School.

Hoe vaak hebben wij ons nu bij het geven van onze prognose vergist? Om deze vraag te beantwoorden hebben wij de psychologische rapporten van alle leerlingen, die tot 1 Januari 1934 waren onderzocht, vergeleken met de schoolresultaten. De latere (die wij na Januari 1934 zagen) moesten buiten beschouwing blijven. Na twee jaar of korter kan men nog niet van schoolresultaten spreken.

Bij het beoordelen van een statistiek als de nu volgende dient men twee dingen in aanmerking te nemen. Bij het schrijven van het psychologisch rapport zijn de schoolcijfers vaak bekend, wat het stellen van een prognose over de schoolafloop gemakkelijker maakt. Anderzijds wordt onze voorlichting het meest gevraagd over zeer twijfelachtige gevallen, waarbij het uitspreken van een verwachting een nogal hachelijke zaak is.

Bij het onderzoek naar de waarde van onze prognose gingen wij als volgt te werk: Uit de rapporten over de leerlingen van de reeds genoemde scholen haalden wij het oordeel over de intelligentie en de schoolprognose; verder werd vermeld de datum van het rapport en de klasse waarin de leerling zat, toen hij onderzocht werd. De lijst van gegevens kwam er als volgt uit te zien:

Tabel I. Gegevens Psychotechnisch onderz. Gegevens M. School.

Naam	Datum: v. onderz.	Klas:	Intelligentie:	Schoolprognose:	Opmerkingen:	Schoolloop:
Adr. Sch.	29-1-30	I	zeer goed	goed		I II 3 4 5
Hel. v. Kr.	6-11-31	II	goed	middelmatig		I II 3 4 5
Joh. R.	31-3-31	III	middelmatig	goed voor L.E. afd.		I II III 3 I E 4 LE 5 LE
Ernst d. Gr.	5-5-30	I	middelmatig	goed		I
Theod. V.	7-6-31	II	zeer middelmatig	zeer middelmatig		I II 3 4 5
Clas. B.	3-7-33	I	goed	goed		I II III 3 af
Fr. v. d. H.	3-11-31	I	middelmatig	slecht		I af
Joh. de B.	2-4-32	III	voldoende	zeer middelmatig	wel over laten gaan, later goede leerling	3 3
Mar. D.	3-5-31	V	goed	geschikt voor rechten studie		I II III IV V V VI

Gebruikte tekens:

× juist beoordeeld

+ overschat

- onderschat

○ geen vergelijking tussen schoolprognose en schoolloop mogelijk

af = school verlaten

II I II : KI I en II v. d. onderbouw

III IV V VI : Gymn. afd.

3 4 5 : H.B.S. afd.

3 LE enz. : Litt. E. afdeling

In onze statistiek hebben wij getracht, de nauwkeurigheid zo dicht mogelijk te benaderen. Tot welke graad valt moeilijk uit te maken: er blijven altijd enige gevallen over, waarbij de begrenzing min of meer toevallig en willekeurig blijft; immers de terminologie van het oordeel over intelligentie en prognose is steeds wisselend. Wordt er in het ene geval van een middelmatige intelligentie, een middelmatig gunstige schooltoekomst gesproken, een ander maal zeggen wij nagenoeg het zelfde, doch met de woorden: „niet slecht”, „niet ongunstig”. Een nog groter bezwaar is, dat een prognose dikwijls pas begrijpelijk wordt, wanneer men haar beschouwt in verband met het rapport in zijn geheel. Waarom zou b.v. deze jongen, die, zoals het rapport meldt, een goede, althans meer dan middelmatige intelligentie heeft, eerst „later een goede leerling worden”? Om dit te begrijpen moeten we zijn gehele rapport lezen, hebben we eigenlijk aan de twee losse zinnen niet veel.

Jongen, oud 13 jaar, klasse 1.

„De intelligentie is goed, althans een heel eind boven het middelmatige. Hij werkt serieus en nauwkeurig, voegt ook de details behoorlijk aaneen tot een overzichtelijk geheel. Aan de werking van de intelligentie is echter een zekere „dorheid” niet te ontzeggen. Hij mist alle „flair”, d. w. z. bij het maken van een combinatie kan hij geen enkele schakel overslaan.

Een tweede punt betreft de richting van zijn belangstelling. Hij voelt zich veel beter thuis bij getallen en lijnen dan bij gevoelens en ideeën — vandaar ook dat de praestaties beter worden wanneer de stof maar uiterst exact is.

Het tempo van werken is langzaam.

Uit het bovenstaande blijkt wel, dat de aanpassing aan een nieuwe omgeving moeilijk gaat: al het onverwachte overbluft hem. Ook tot het vragen van inlichtingen komt hij moeilijk; hij is wel zeer bedachtzaam, maar weinig spraakzaam.

Wij menen, dat hij zich na verloop van tijd tot een goede leerling zal kunnen ontwikkelen.”

Tenslotte kwamen wij ertoe de onderstaande „regels” voor het bewerken van de statistiek aan te nemen:

- a. Is de schoolprognose *zeer goed*, *zeer gunstig*, *voortreffelijk*, dan mag de leerling niet doubleren of we noemen hem overschat (+).
- b. Wanneer de schoolprognose *goed* genoemd wordt, dan mag eenmaal gedoubleerd worden; anders noemen wij de leerling weer overschat (+).
- c. Bij *middelmatig* mag de leerling meer dan eenmaal blijven

- zitten. Blijkt hij daarentegen op de school slecht of zeer slecht te voldoen, dan rekenen wij hem overschat (+).
- d. Bij een *slechte, ongunstige* schoolprognose kunnen wij natuurlijk niet meer van overschatten spreken. Wanneer zulk een leerling echter na het onderzoek meer dan eens maal achtereenvolgens overgaat, dan noemen wij hem onderschat (—).
- e. Bij *zeer slecht* mag de proefpersoon geen enkele keer na éénjarig verblijf in een klasse overgaan of wij noemen hem onderschat.
- f. Met een nul (0) zijn gewaardeerd al die gevallen, waarin wij over onvoldoende gegevens beschikten om de gestelde prognose te verifiëren (verhuizing, wisseling van school om andere dan intellectuele redenen e. d.). Tot deze rubriek behoren ook die gevallen, waarin om een speciale reden geen verwachting in het rapport was uitgesproken.

Dat zich telkens grens- en twijfelgevallen voordoen, spreekt bijna vanzelf. Er zijn honderden manieren, waarop een kind de middelbare school doorlopen of half doorlopen kan (zie de bekende statistiek van Vaes over de Rotterdamse H. B. S.) en geen twee psychologische rapporten zijn aan elkander gelijk. Bij welke groep een speciaal *geval* behoort blijft, ondanks de gestelde „regels”, vaak een kwestie van persoonlijke waardering en daarmee van willekeur.

Na nauwkeurig wikken en wegen kwamen wij tot het volgende resultaat.

In het geheel werden tot 1 Januari 1934 op het Kennemer, Amsterdams en Baarns Lyceum onderzocht: 506 leerlingen, nl. 201 meisjes en 305 jongens.

Van de 201 meisjes werden:

165 juist beoordeeld	= 82 %
10 overschat	= 5 %
14 onderschat	= 7 %
12 waren niet te vergelijken	= 6 %

Van de 305 jongens werden:

226 juist beoordeeld	= 74 %
10 overschat	= 3 %
18 onderschat	= 6 %
51 waren niet te vergelijken	= 17 %

Totaal beoordeeld 506 leerlingen:

juist beoordeeld	391 of 77 %
overschat	20 of 4 %
onderschat	32 of 6½ %
geen vergelijking mogelijk	63 of 12½ %

Meer cijfers te geven schijnt voor de lezers van dit tijdschrift niet van belang; aan wie zich daarvoor interesseert geven wij gaarne inzage van het volledige materiaal.

Het bovenstaande is voldoende om de volgende conclusies te trekken:

- Meisjes waren voor ons moeilijker te beoordelen dan jongens. Immers bij de meisjes hebben wij in één van de acht gevallen misgetast, bij de jongens in één van elf. (D. w. z. resp. $5\% + 7\% = 12\%$ en $3\% + 6\% = 9\%$).
- Er bestaat een duidelijke neiging der leerlingen te onderschatten. Immers in 32 gevallen zijn wij in onze prognose te somber geweest, 22 maal te optimistisch. Waarschijnlijk is dit toe te schrijven aan het feit, dat er vele middelen zijn een leerling met weinig aanleg toch nog op de middelbare school te laten slagen. Ook het meest volmaakte psychotechnisch onderzoek kan daar niet „tegen op werken”.
- In 10½ % van de gevallen is onze prognose onjuist. Een blik op het volgende staatje:

Tabel II.

Jaar:	Aantal proefpers.:	Overschat:	Underschat:	Geen verg. mogelijk:	% onjuist beoordeeld:
1929	6	—	—	1	—
1930	24	1	—	—	—
1931	128	4	9	9	10
1932	193	10	10	39	10.1
1933	155	5	13	14	11.5
	506	20	32	62	10.5

leert ons, dat het percentage onjuist beoordeelde gevallen door de jaren heen vrijwel gelijk blijft. Wij hebben hier te maken met de onberekenbaarheid van de menselijke natuur,

die telkens weer anders uitgroeit dan de meest conscientieuse onderzoeker zal kunnen „voorspellen”!

Wanneer wij rapporten van vorige jaren vergelijken met de latere bemerken wij, dat onze *diagnose* vollediger wordt en waarschijnlijk ook juister; althans verscheidene leraren hebben ons dit verzekerd. Hopelijk kan deze diagnose van het individuele geval gunstig werken, zowel op de didactiek in het algemeen als op het beter begrip van elka leerling in het bijzonder. De *prognose*, juist voor kinderen op deze leeftijd, blijft buitengewoon moeilijk. Bij de zgn. industriële praktijk, waar de onderzochte personen nagenoeg altijd ouder dan 17 jaar zijn, zijn de resultaten iets gunstiger.

Groep II: *Het onderzoek in verband met de beroepskeuze (Prognose voor school en maatschappij).*

Dit onderzoek is van geheel andere aard dan het vorige en eist dientengevolge een zeer speciale bewerking. Het loopt over alle personen, die in de jaren 1930 tot en met 1933 onze voorlichting vroegen, en die *schriftelijk* zijn geadviseerd. De groep van de mondelinge adviezen is zo groot, dat de contrôle die eveneens mondeling zou moeten geschieden, op schier onoverkomelijke moeilijkheden stuit. Een aantal van 271 personen (die nl. op onze enquête antwoordden) schijnt uit statistisch oogpunt trouwens voldoende representatief.

Het betreft een uiterst heteroog gezelschap. De leeftijden lopen van 11 tot 22 jaar, alle maatschappelijke rangen en standen zijn vertegenwoordigd en bij de gegeven adviezen vindt men scholen en beroepen van de meest uiteenlopende aard. Gewoonlijk is het advies trouwens niet enkelvoudig, doch worden meer mogelijkheden aangegeven, meest in volgorde van de wenselijkheid. Altijd steunt het advies op een volledig psychologisch onderzoek.

De verschillende diagnostica hier te beschrijven, is niet mogelijk; ze lopen te zeer uiteen al naar gelang leeftijd en ontwikkeling. Bovendien vraagt nagenoeg ieder beroep zijn eigen testserie.

Om een antwoord te krijgen op de vraag, hoe vaak wij een goede raad hadden gegeven, werd aan alle proefpersonen een brief gezonden van de volgende inhoud:

„Naar aanleiding van het onderzoek dd. . . . en het daarbij gegeven „advies, zouden wij het op prijs stellen van U te mogen vernemen welk „beroep/welke studierichting U sindsdien hebt gekozen en hoe U daarin „is geslaagd.

„Zijn er in de beschrijving van de persoonlijkheid onjuistheden?
„Zo ja, welke?

„Heeft U het advies kunnen opvolgen? Zo neen, om welke reden, „en wat heeft U dan ondernomen?

„Aangezien Uw antwoord zal worden verwerkt in een statistiek, welke „wij willen afsluiten, zouden wij het zeer op prijs stellen omgaand „bericht van U te ontvangen.

„Namen of persoonlijke bijzonderheden zullen in de statistiek niet „worden gemeld.

„Bij voorbaat onze dank voor Uw inlichtingen.”

Uit het volgend staatje blijkt, hoeveel personen op deze brief antwoorden:

Tabel III. Overzicht over de verzonden brieven.

	Totaal	%	Mannelijk	Vrouwelijk
Verzonden	370	100	309	61
Retour wegens ver- anderd adres	33	9	30	3
Geen antwoord	65	18	48	17
Antwoord	272	73	231	41

Het was niet mogelijk de onbestelbare brieven toch hun plaats (persoon) van bestemming te doen bereiken. Er waren bovendien in eerste instantie 100 brieven onbeantwoord gebleven. Door het zenden van „reminders” gelukte het dit aantal tot 65 te reduceren; deze 65 bleven bij hun stille of stomme weigering, waarbij nog valt op te merken, dat juist in deze groep het percentage vrouwen het grootste is, nl. 26%, tegen slechts 18,6% over het geheel.

Het classificeren van de binnengekomen antwoorden kostte grote moeite, aangezien hier meer dan dan bij de lyceïsten ieder geval op zichzelf moest worden beschouwd. Ten slotte kwamen wij tot een indeling in de volgende rubrieken.

Tabel IV. Overzicht van de binnengekomen antwoorden.

	mnl.	vrl.	Totaal
Advies gevolgd:			
1. goed gegaan	116	23	139
2. (met wijziging) goed gegaan	15	1	16
3. eerst goed, maar door tijdsomstandigheden nu wat anders	6	—	6
4. eerst goed, maar door tijdsomstandigheden nu geen werkkring	5	—	5
5. advies eerst niet gevolgd — niet goed gegaan later wel — en met succes	7	2	9
6. half goed gegaan	10	2	12
7. niet goed gegaan	3	—	3
8. niet goed gegaan door interne omstandigheden	2	1	3
9. niet goed gegaan door onwil betrokkene	5	1	6
Advies niet gevolgd:			
10. goed gegaan in zelf gekozen richting	16	2	18
11. half goed gegaan „ „ „ „	3	—	3
12. niet goed gegaan „ „ „ „	16	3	19
13. door interne omstandigh. advies niet gevolgd	8	2	18
14. door betrokkene „ „ „	1	—	1
15. advies niet kunnen volgen door tijdsomstandigheden	3	—	3
16. meldt niet hoe het nu gaat	7	2	9
17. zenuwziek	3	1	4
18. Nog geen beantwoording mogelijk	4	1	5
	230	41	271

2 mannelijke personen van groep 2 zijn later overleden.

Enkele voorbeelden van wat wij onder „interne omstandigheden” verstaan volgen hieronder.

Bij groep 8.

1. Studie ging niet goed, doordat betrokkene overspannen raakte, waardoor hij iets anders moest gaan doen.
2. Volgens advies uitgezonden naar tropen — werk ging goed, maar kreeg minder goede kennissen en te veel geld, daarom in andere culture.

Bij groep 12.

1. Kon advies niet volgen door gezondheid.
2. Vader vond betrokkene te jong om reeds naar het buitenland te gaan.
3. Kon advies niet volgen om financiële redenen.
4. Had plan gehad het advies te volgen, maar kreeg intussen grote belangstelling voor andere richting.

Beschouwen wij tabel IV met het oog op de juistheid van ons advies, dan kunnen wij zeggen, dat alle brieven, die in groep 1—5 vallen (totaal 175) ons gelijk geven. Dat het advies 16 maal enigszins gewijzigd is (groep 2) en dat 11 maal de tijdsomstandigheden na een aanvankelijk succes roet in het eten hebben gegooid (groep 3 en 4), mag o. i. bij een statistiek als deze niet al te zwaar wegen. Bovendien: de 12 gevallen, waarin wij half gelijk hebben gekregen (groep 6) rekenen wij bij de mislukkingen.

Minder juist of onjuist waren de adviezen, die in groep 6—9 vallen (half goed gegaan of niet goed gegaan, soms door interne omstandigheden of onwil) — samen 24 in getal (zie tabel IV). Evenals bij het onderzoek op de Lycea blijkt dus ook hier, dat wij in 12% van de gevallen een minder juiste verwachting uitspreken. Ook in deze tabel komen de vrouwelijke proefpersonen er iets ongunstiger af (het aantal — 4 — is echter zeer klein).

Van de overigen — groep 10 tot 18 — valt niet te zeggen. Immers het advies is hier niet gevolgd en niemand kan dus uitmaken of de onderzochte personen, wanneer zij wel de door ons gewezen richting waren gegaan, succes zouden hebben gehad.

Merkwaardig, en wat ons betreft verheugend, is echter een vergelijking tussen tabel V en tabel VI. *Er blijkt, dat van de personen, die ons advies volgden 88% succes had, terwijl slechts voor 12% van de gevallen de ingeslagen richting niet de juiste bleek.*

Daarentegen heeft van de personen, die hun eigen weg gingen, tegen het advies in, slechts de kleinste helft succes gehad, nl. 45%. De overigen slaagden niet of slechts gedeeltelijk.

Tabel V. Advies gevolgd
(samenvatting van Tabel IV, groep 1—9).

	Mnl.	Vrl.	Totaal
I. Advies gevolgd met succes (1-5)	149 (88%)	26 (87%)	175 (88%)
II. Advies gevolgd zonder succes om welke reden dan ook (6-9)	20 (12%)	4 (13%)	24 (12%)
	169	30	199

Tabel VI. Advies niet gevolgd
(samenvatting van Tabel IV, groep 10—12).

	Mnl.	Vrl.	Totaal
I. Advies niet gevolgd; succes in zelf gekozen richting (10)	16 (46 0/0)	2 (40 0/0)	18 (45 0/0)
II. Advies niet gevolgd; geen succes in zelf gekozen richting (11—12)	19 (54 0/0)	3 (60 0/0)	22 (55 0/0)
	35	5	40

Behandelen we het materiaal van deze 12 groepen als dat van de lyceïsten op pag. 12, dan krijgen we:

Totaal beoordeeld 272 personen.

Geen vergelijking mogelijk	52 of 19.2 0/0
Juist beoordeeld ¹⁾	191 of 70.5 0/0
Overschat ²⁾	9 of 3.3 0/0
Onderschat ³⁾	19 of 7 0/0

Dit komt in wezen vrijwel overeen met het staatje op pag. 12. Het verschil ermede wordt veroorzaakt door het groter aantal gevallen waarbij geen vergelijking mogelijk was: 19 0/0 tegenover 12¹/₂ 0/0.

De tweede alinea van onze brief bevatte een vraag naar de juistheid van de beoordeling van het karakter. Deze vraag is 144 maal beantwoord, en wel 130 maal positief, 2 maal negatief, 12 maal gedeeltelijk positief. In tabel VII is een en ander nader aangegeven en samengevat.

¹⁾ n.l. groep 1, 2, 3, 4, 5, 12 en de helft van 6 en 11.

²⁾ Onder *overschat* worden hier verstaan die personen, die, hoewel ze ons advies volgden, geen succes hadden. (groep 7 en een deel van 6).

³⁾ Onder *onderschat*: zij die tegen ons advies in succes hadden. (groep 10 en een deel van 11).

Tabel VII. Antwoorden aangaande de
beoordeling van het karakter.

	Mannelijk	Vrouwelijk	Totaal	%
Ingekomen antwoorden:	119	26	145	100%
Karakterbeoordeling geheel juist:	107	24	131	90½%
Juist, behalve een in enkel punt:	11	1	12	8%
	Het antwoord zegt:	1. kan wel met men-		
	1. Laat zich wel afleiden	sen om-		
	2. Een paar punten onjuist (niet genoemd) 4 ×	gaan		
	3. Kan wel veel van mensen verdragen			
	4. Heeft geen wrok tegen den vader			
	5. Is niet jaloers			
	6. Geen moeilijk contact met mensen			
	7. Kan wel met ieder overweg			
	8. Geen onjuistheden, wel lacune: „slechte prestaties komen door langzaam toeëigenen van de stof”			
Onjuist	1	1	2	1½%

Intussen dient een statistiek als deze met nog meer voorzichtigheid te worden beschouwd dan de overige tabellen. School en maatschappij vormen, ten opzichte van de resultaten van het onderzoek, een vrijwel onafhankelijke instantie. Het mag eens voorkomen, dat een leraarsvergadering of werkgever het nog een jaar met iemand aanziet vanwege een gunstig psychotechnisch rapport: op den langen duur mislukt toch degene, die ongeschikt is voor zijn werk. Daarentegen gaat van het karakterologische deel van het rapport een vrij sterke suggestie uit op den vader of moeder, die het beoordeelt. Wij zouden nauwelijks durven zeggen, dat wij in de 130 gevallen, die als „geheel juist” staan aangegeven, nu ook het karakter volkomen feilloos hebben ontleed.

Conclusies.

1. Onze prognose blijkt onjuist in 10,5% van alle onderzochte gevallen. Dit percentage geldt zowel voor het onderzoek op de Lycea als voor de adviezen aangaande beroepskeuze.
2. Bij 16% van de proefpersonen bleek later geen vergelijking meer mogelijk. Dit percentage is voor de lyceïsten 12 en voor de adviezen betreffende beroepskeuze 19,2.
3. In 73,5% van de gevallen blijkt onze prognose juist (resp. 77 en 70,5).
4. Elimineren wij de gevallen, die niet meer na zijn te gaan, dan wordt het percentage juiste beoordelingen 86,3.

HOE BESTEDEN ONZE KINDEREN HUN VRIJE TIJD?

DOOR

C. WILKESHUIS.

Ter voorbereiding van een lezing, die ik voor een ouderavond aan één der Openbare Lagere scholen te Deventer heb gehouden over het onderwerp „De vrije tijd van onze kinderen”, heb ik met toestemming van den Heer Inspecteur van het L. O. in de inspectie Deventer, Ir. J. A. Ladage, en gesteund door de welwillende medewerking van een aantal leerkrachten bij het G. L. O. een onderzoek ingesteld naar de wijze, waarop de jeugd haar vrije tijd gebruikt. Het wil mij voorkomen, dat de gegevens en de conclusies, die daaruit kunnen worden getrokken, ook belangwekkend kunnen zijn voor een ietwat ruimer publiek dan dat van de bedoelde ouderavond.

Het genoemde onderzoek werd ingesteld aan de drie hoogste klassen van een volksschool, die we A. zullen noemen, en van 2 opleidingsscholen, die met B. en C. zullen worden aangeduid. Opleidingsschool B. neemt, wat de sociale positie van de ouders der kinderen aangaat, een plaats tussen A. en B. in, zodat in het onderzoek kinderen uit alle lagen der bevolking werden betrokken. Het gehele onderzoek betrof dus 9 klassen, bevattend 290 kinderen, nl. 132 jongens en

158 meisjes, van de leeftijd van 9 tot 13 jaar. Aan het onderzoek namen uiteraard de kinderen uit de lagere klassen van de school geen deel: in de eerste plaats toch is het niet gemakkelijk, van deze jonge kinderen inlichtingen te verkrijgen, omdat zij met het beantwoorden, zelfs van eenvoudige vragen, soms grote moeite hebben; in de tweede plaats mag de verwachting worden gekoesterd, dat deze jonge kinderen hun vrije tijd wel hoofdzakelijk in of bij huis met spelen zullen doorbrengen, en weinig gebruik zullen maken van de middelen tot ontspanning en ontwikkeling, die juist de oudere jeugd in zo ruime mate ten dienste bleken te staan.

De enquête was als volgt ingericht.

De onderwijzers werden in het bezit gesteld van een lijst met 24 vragen, die voor de klasse één voor één werden opgelezen. De kinderen schreven alleen de antwoorden op een blaadje papier, achter een nummer, dat met dat der vragen overeenkwam.

Sommige vragen gaven aanleiding tot een zeer bepaalde beantwoording, bv. „Leen je wel eens boeken uit een andere bibliotheek dan die van de school? of „Ga je op een Zondagschool?” — Andere vragen moesten beantwoord worden met een schatting van het kind, bv. „Ga je naar de voetbalwedstrijden?”, waarop geantwoord moest worden met „vaak”, „zelden” of „nooit”. Tenslotte waren er ook vragen, die met een keuze beantwoord moesten worden, bv. „Van welk soort boeken houd je het meest?” (geschiedenis, reisbeschrijving, plant- en dierkundeboeken, sprookjes, „gewone” boeken). Het spreekt, dat voornamelijk bij de schattingsvragen veel subjectieve elementen van invloed zullen zijn geweest: het is uiterst moeilijk een grens te trekken tussen „vaak”, „zelden” of „nooit”, en voor een kind is het ook niet gemakkelijk te zeggen, hoeveel tijd het des avonds in de regel aan zijn huiswerk besteedt.

Hoewel er dus in deze enquête veel factoren hebben geschild, die aanleiding zouden kunnen geven tot een geheel verschillende uitkomst aan de verschillende scholen, zo stemde het toch tot tevredenheid, dat de uitkomsten, die aan de drie scholen werden verkregen, in de meeste gevallen een grote, ja, zelfs een frappante overeenkomst vertoonden.

Het behoeft hier wel niet te worden gezegd, dat de cijfers,

waarin we de resultaten der enquête hebben verwerkt, allers minst een exacte waarde hebben: ze willen hoogstens een algemene tendenz uitdrukken, die men in het vrijetijdgebruik door de kinderen van de Lagere School kan opmerken.

Natuurlijk hebben locale factoren bij het vrijetijdgebruik ook grote invloed. en het is wel zeker, dat de grote vlucht, die het verenigingsleven onder de Deventer Lagere Schooljeugd blijkt te hebben genomen, deels afhankelijk zal zijn van de omstandigheid, dat Deventer een uiterst opgewekt verenigingsleven vertoont. Maar het wil mij voorkomen, dat de resultaten, waartoe dit kleine onderzoek heeft gevoerd, toch misschien van meer dan plaatselijk belang zijn. Al zou het belang ook slechts daarin zijn gelegen, dat men ook eens in enige grote steden en ten plattelande een onderzoek naar deze zaak ging instellen. Het vraagstuk van de opvoeding tot het juiste gebruik van de vrije tijd, dat toch ongetwijfeld een vraagstuk van onze dagen genoemd moet worden, zou erbij gebaat zijn, indien men kon beschikken over veel materiaal, waarin tot uitdrukking kwam, op welke wijze onze kinderen zelf het vraagstuk tot een oplossing brengen.

We zullen hier niet de gehele enquête bespreken, maar willen ons alleen bepalen tot die gedeelten, welke van meer algemeen belang kunnen zijn.

In de eerste plaats willen wij de lectuur van het kind, en de betekenis van de radio voor onze jeugd aan de hand van de enquête aan een beschouwing onderwerpen.

Van de 290 kinderen lazen niet minder dan 265, d. i. ruim 93% geregeld de krant. Wanneer wij bedenken, dat dus onze dagbladen reeds een groot aantal kinderen onder hun publiek tellen, is de eis niet ongerechtvaardigd, dat de pers met de belangen van de kinderen ook rekening houdt, door een behoorlijke kinderrubriek daaraan te verbinden. Het is echter de grote vraag, of de kinderen zich zouden bepalen tot het gedeelte, dat voor hen bestemd was: de grootste helft van de kinderen bepaalde zich nl. volstrekt niet alleen tot de kinderhoek, de verhalen van Columbus, van Bruintje Beer en Mickey Mouse, maar las volgens eigen zeggen, „de gehele krant”. Natuurlijk niet de financiële rubriek, het buitenlands overzicht, of andere min of meer onschuldige

gedeelten, maar eerder de berichten over moorden, doodslagen, branden, rechtzaken, en veel andere dingen, die voor kinderen nu niet bepaald geschikt zijn. In een vierde klasse van een volksschool lazen bv. 28 van de 38 kinderen de krant in haar geheel. Op de opleidingsscholen waren de cijfers iets beter, wat trouwens ook wel te verwachten viel, maar het is toch een vrij ongezonde toestand, dat onze kinderen voor een groot gedeelte maar uit de kranten kunnen opsteken, wat zij willen.

Ook overigens bleek uit verschillende omstandigheden de leeslust van onze jeugd. De leerlingen van de klassen, die in het onderzoek waren betrokken, kregen iedere week een boek uit de bibliotheek mee naar huis. Maar toch bleek deze lectuur niet in staat, hun leeshonger te stillen: aan school A. (volksschool) leenden 29 kinderen van de 111 of 26% nog geregeld boeken uit een andere bibliotheek, in school B. 39 van de 90 of 43%, aan school C. 22 van de 89 of 25%. In het geheel dus 90 van de 290 of 31%. Men kan aan de hand van deze cijfers ongetwijfeld zeggen, dat de uitleenbibliotheken in een behoefte voorzien. — Eigenaardig is het daarentegen, dat zo weinig kinderen gebruik maakten van de gelegenheid, rustig in een of andere bibliotheek te gaan zitten lezen: van de 280 waren het er slechts 8 of 3%, die geregeld een dergelijke instelling bezochten.

De keuze der boeken beantwoordt in grote trekken aan de voorstelling, die men zich door jarenlange omgang met de jeugd daarvan heeft gevormd.

Op de vraag „Van welk soort boeken houd je het meest?” gaven sommige kinderen meer dan 1 soort op, zodat het aantal keuzen dat der leerlingen overtreft. De 132 jongens der verschillende scholen gaven 158 soorten van boeken op. In de voorste rij staan de „gewone” boeken met het aantal 58 (37%), vervolgens de geschiedenisboeken met 27 (17%), avonturen- en Indianenboeken met 23 (15%), reisbeschrijvingen met 21 (13%); voor de andere soorten van boeken, zoals plant- en dierkunde, sprookjes, detectiveboeken, bleek een heel wat geringere belangstelling te bestaan. In het algemeen kan echter uit de bovengenoemde literatuurkeuze een conclusie worden getrokken omtrent de zucht naar het romantische en avontuurlijke, die de jongens van deze leeftijd vertonen. Vooral omstreeks het 11de jaar schijnt deze belangstelling groot te zijn.

De 158 meisjes gaven 190 boekenkeuzen. Voor het grootste gedeelte ging haar belangstelling uit naar de „gewone” boeken, nl. 108 keuzen (57%), terwijl voor de andere vormen van boeken niet een bijzondere voorkeur blijkt. De keuze-aantallen bewegen zich bij geschiedenis, plant- en dierkunde, en reis- beschrijvingen, sprookjes, dus bij wel zeer verschillende soorten van litteratuur, tussen 15 en 20, (ongeveer 10%), zodat van een sterke tendenz in een of andere richting niet gesproken kan worden.

Naast de litteratuur bleek ook de radio een belangrijke bron van genot en lering voor de schoolgaande jeugd te vormen. Van School A. luisterden 79 van de 111 kinderen, d.i. 71% geregeld naar Oom Henk, Ome Keesje, Jacob Hamel en Antoinette van Dijk; voor de scholen B. en C. waren deze aantallen resp. 51 (= 57%), en 58 (= 65%). In het totaal waren dus 168 kinderen trouwe luistervinkjes. (58%). De belangstelling was bij de meisjes veel sterker dan bij de jongens (meisjes 65%, jongens 50%).

Naast de lectuur en de radio vormt ook de voetbal een bron van ontspanning voor de jeugd, en in het bijzonder voor de jongens. Bij de beoordeling van de volgende cijfers dient men rekening te houden met het feit, dat Deventer een eerste-klasclub bezit, die ten tijde van de enquête, die in Maart 1937 werd gehouden, in de kampioenswedstrijden uitkwam, terwijl na een betrekkelijk groot aantal tweede- en derde-klasverenigingen een zeker aantal bezoekers trekken. Dat zich hieronder veel schoolkinderen, en in het bijzonder jongens, bevinden, was te verwachten. Het aantal trouwe bezoekers van de voetbalwedstrijden bedroeg aan de scholen A, B en C resp. 23 (= 21%), 24 (= 27%), en 20 (= 22%). Voor de jongens bedroegen de percentages resp. 43, 47, 48. In het geheel schonk dus de voetbal aan 67 van de 290 schoolkinderen, dat is 23%, een telkens wederkerende ontspanning; hieronder bevonden zich 60 jongens, of 46% van de 131.

De bioscoop mag zich slechts matig in het geregelde bezoek van kinderen verheugen, waaraan ongetwijfeld ook de filmkeuring deel zal hebben. Wanneer men bedenkt, dat van de 290 kinderen slechts 25, dat is ruim 8% geregeld het film-

theater bezoeken (school A. 15 kinderen = 14%, school B. 5 kinderen = 6%, school C. id.), dan moet men wel tot de overtuiging komen, dat van een slechte paedagogische invloed op onze jeugd, waarvan men af en toe wel hoort spreken, toch niet in uitgebreide mate sprake kan zijn: daartoe is het bezoek niet frequent genoeg.

Nu besteedden de kinderen hun tijd niet alleen aan dergelijke wereldse genoegens. Het was opmerkelijk, dat een betrekkelijk vrij groot aantal der kinderen een Zondagsschool bezochten (in dit verband wil ik er op wijzen, dat de kinderen leerlingen van Openbare Scholen waren). Van school A gingen 38 kinderen (36%), van school B. 25 (28%), van school C. 21 (24%), in het totaal 84 van de 290 kinderen of 28%. Dit cijfer wijst, dunkt mij, niet op een totaal gebrek aan belangstelling van de zijde der ouders van deze leerlingen, voor de godsdienst en de godsdienstige opvoeding in het bijzonder.

Merkwaardig was het groot aantal verzamelaars, dat zich onder de kinderen bevond. School A telde onder zijn 111 leerlingen niet minder dan 84 verzamelaars, of 76%. Deze kinderen bezaten in het geheel 115 verzamelingen. De voorwerpen, die door de kinderen het liefst bijeen gegaard werden, bleken hier sigarenbandjes, postzegels, en verschillende soorten van plantjes te zijn. Slechts een heel enkele verzamelde stenen, schelpen, of andere natuurhistorische voorwerpen. Enige meisjes hadden een collectie filmsterren! Op school B. waren de toestanden vrijwel gelijk. Het aantal verzamelaars bedroeg daar 74 of 83%. Door de grotere welgesteldheid der ouders en door de meerdere correspondentie, die daar zal worden gevoerd en ontvangen, nam het aantal postzegelverzamelingen verreweg de eerste plaats in onder de 97 verzamelingen, die deze 74 kinderen bezaten. Aan school C. bezaten 70 van de 90 leerlingen, dat is dus 78% een verzameling. Het aantal verzamelingen van deze kinderen bedroeg 85.

In het geheel bleken niet minder dan 228 van de 290 290 kinderen of 78% één of meer verzamelingen te bezitten. Of de "Sammeltrieb" onze jeugd ook in het bloed zit!

Het verenigingsleven neemt ook reeds in het leven van onze schoolkinderen een belangrijke plaats in.

Het behoeft geen verwondering te wekken, dat de volkskinderen, die thuis dikwijls niet veel gelegenheid bezitten tot spel of tot beoefening van een of andere liefhebberij, eerder hun heil zoeken bij verschillende verenigingen dan de kinderen uit meer gegoede milieus.

De leerlingen van school A. waren dan ook voor 65% aangesloten bij de een of andere vereniging (nl. 73 van de 111). De percentages waren voor de meisjes vrijwel even groot als voor de jongens. De jongens waren grotendeels bij een vereniging, die zich de beoefening van lichamelijke ontwikkeling tot doel stelde, (15 van de 27 aangeslotenen), terwijl ook de bijeenkomsten, waar allerlei vormen van amusement werden beoefend, zoals sjoelen, vertellen, voorlezen, dammen, enz. er vrij veel trokken (8 van de 27). Van de 46 aangesloten meisjes waren er 15 bij een handwerkclubje, 15 bij een gymnastiekvereniging, terwijl er 20 lid waren van een kinderzangvereniging. (Verschillende kinderen waren lid van meer dan één vereniging). Aan school B. waren in het totaal 51 van de 90 kinderen lid van een vereniging, terwijl aan school C., dit aantal 35 van de 89 bedroeg, of 38%. Van de 290 kinderen waren dus in het geheel niet minder dan 159 of 55% lid van de een of andere vereniging. Wel een bewijs, dat onze jeugd toch al zeer vroeg de invloed van andere sociale formaties dan de school ondergaat.

Het behoeft bijna niet betoogd te worden, dat er van verveling in de kinderwereld niet veel sprake blijkt te zijn. Hoewel men met deze mededelingen misschien een zekere voorzichtigheid in acht moet nemen, is het niet onwaarschijnlijk, dat het aantal vermeldingen van „vaak vervelen”, nl. slechts 17 op de 290, een vrij juist beeld van de toestand geeft. Buitendien hebben de kinderen, naar hun openhartige besprekingen (de briefjes, waarop de antwoorden waren geschreven behoeften niet de naam van de kinderen te vermelden!) volop gelegenheid, zich des avonds in hun vrije tijd nog aan katekwaad schuldig te maken. Men kan het begrip „katekwaad” nu min of meer vaag noemen, maar het stemt zeker tot nadenken, wanneer 69 van de 132 jongens, of ruim de helft (52%) hier het peccavi uitspreken, terwijl de meisjes er met haar 13 vermeldingen op de 15 geheel wat

gunstiger voorstaan! (8⁰/₀). Hoewel de baldadigheid in de kleinere provincieplaatsen niet de afmetingen heeft aangenomen zoals de grote steden die kennen, gaat de Deventer jeugd in dit opzicht toch, blijkens een artikel, dat de Commissaris van Politie over dit onderwerp publiceerde, lang niet vrijuit.

De vraag, wat de kinderen in hun vrije tijd overigens het meest doen, werd zoals zich denken laat, met een ware bloemlezing van allerlei prettige bezigheden beantwoord. „Spelen” werd het meest vermeld, terwijl verschillende jongens in hun vrije tijd het liefst voetballen. Bij de meisjes, en vooral de meisjes van school A. werd „moeder helpen”, „op de kinderen passen” vaak genoemd (nl. door 35 van de 70). Op de scholen B. en C. vond men deze vermelding veel minder. Ook de jongens hielpen in huis zelden of nooit, wat men toch een zekere lacune in de opvoeding moet noemen. Voor de rest geeft dit deel van de enquête weinig aanleiding tot opmerkingen: het resultaat hiervan geeft een beeld van de verschillende bezigheden, die de jeugd in haar vrije tijd beoefent, veel en velerlei, zonder dat men nu, behalve voor „spelen”, „voetballen”, „lezen” en „moeder helpen” van een bijzondere voorrang kan spreken.

Ik wil de bespreking van de resultaten van de kleine enquête hiermee besluiten. Misschien zijn ze niet alle van even groot belang: ze geven toch een niet onaardig beeld van de wijze, waarop het Lagere Schoolkind zijn vrije tijd besteedt, en van de richting, waarin de spontane kinderlijke belangstelling zich beweegt.

TIJDSCHRIFTEN.

Zeitschrift für Psychologie 137 (1936).

E. R. JAENSCH. Menschentypus und Tierrasse. I. Die biologisch fundierte psychologische Anthropologie, ihre Stellung zur Rassenkunde und Kulturphilosophie, ihr Gegensatz zur unbiologischen Anthropologie.

Zoals men weet, heeft J. zich terstond met volle overtuiging en hartstochtelijk bij het Nationaal-socialisme aangesloten en ook willig den eisch van de nieuwe machthebbers aanvaard, dat de wetenschap tot roeping heeft hun politiek te dienen. Feitelijk is ook dit artikel een

handig-verkapt wetenschappelijk pleidooi voor het Derde Rijk¹⁾. Maar Jaensch heeft althans dit voordeel, dat hij een helderen, aangename, schoon ietwat wijdoopigen, stijl heeft, en te ontkennen valt niet, dat hij, met zijn uitgebreide, op eigen onderzoekingen gebaseerde kennis, gepaard aan een bewonderenswaardige belesenheid en een beslist talent om in een amalgama van kleinigheden de groote lijnen te vinden, altijd wat te zeggen heeft, dat te denken geeft. Hij dient zich nu aan als de apostel der nieuwere „psychologische Anthropologie“. Deze is beslist een natuurwetenschap en wel een biologische. Als natuurwetenschap houdt zij zich niet bezig met de vraag hoe de dingen ontstaan zijn, maar bestudeert zonder vooroordeel den status praesens, behoeft zich dus ook niet met in de lucht hangende hypothesen af te geven. Als biologische wetenschap houdt zij zich even ver van de doode *dingen* als van de abstracte *ideeën*, om zich uitsluitend bezig te houden met het leven zelf („das Lebendige“). In beide opzichten beteekent zij een welbewuste breuk zoowel met 't historicisme als met het idealisme der vorige eeuw. Die breuk blijkt echter niet zoo volkomen te zijn als hij 't wil doen voorkomen. Dat de natuurwetenschap, en met name de biologie, zich ook wel degelijk interesseert voor 't ontstaan der wordingsgeschiedenis der dingen, bewijst hij duidelijk door zijn polemiëk tegen 't Lamarckisme (Darwin is hem blijkbaar te min om hem zelfs te noemen) § XI, bl. 38—44, waaromtrent hij overigens voortreffelijke dingen zegt. En wat het Idealisme betreft, niet alleen erkent hij volmondig het goed historisch recht van het klassieke duitse Idealisme, maar betoogt ook de onontbeerlijkheid van een idealistische levensbeschouwing, deze woorden genomen zoowel in hun alledaagsche als in hun technisch-philosophische beteekenis²⁾; alleen maar in plaats van 't in de wolken zwevend idealisme der naakte Idee moet men een „Idealismus des Nahen und Lebendigen“³⁾ aanhangen. — Die ps.-anthropologie dan erkent evenzeer de saamhoorigheid van als 't verschil tusschen lichaam en ziel (of geest). Zij ziet den mensch als een conglomeraat van lagen, waarvan de onderste volmaakt dierlijk, de bovenste vier geestelijk zijn. Verwante richtingen als die van Kretschmer bv., begingen evenwel de fout hun punt van uitgang

¹⁾ In dit artikel verdedigt hij zich daartegen; bl. 48 beroept hij zich op de „Instinctsicherheit“ van de nieuwe beweging, krachtens welke deze, die een beweging is tot *genezing* van het duitse volk, vanzelf wegen insloeg, die ook aan de wetenschap den weg wezen. „Aan deze groote beweging, die zoovele desiderata, die een zuiver wetenschappelijke bestudeering der menschelijke dingen opwerpt, vervult, mede te werken is mijn eenvoudige plicht als man van wetenschap — en eerst recht als Duitser.“

²⁾ bl. 49 maakt hij de ondeugende opmerking, dat hij in Marburg, waar hij in 1912 als opvolger van Cohen benoemd werd, de blijmoedigheid en frischheid van 't idealisme in alledaagschen zin nu juist niet aangetroffen heeft bij de belijders van 't filosofisch idealisme, maar veelmeer bij de studenten en — bij zichzelf. 't Ware idealisme, zegt hij ook, is naar zijn aard en wezen praktisch.

³⁾ Als aanhanger daarvan schetst hij Pestalozzi in zijn monographie: Pestalozzi, Der Geist und das Erbe seines Wirkens im Lichte der Gegenwartsaufgaben von Kultur, Philosophie und Psychologie. 1927. G.

te nemen bij de onderste lagen, bij 't lichaam. Niet voor de eerste maal beroemt J. zich hier erop, aangetoond te hebben dat de aldus gevonden overeenstemmingen tusschen lichaamsbouw en karakter niet opgaan. Uitdrukkelijk verklaart hij, bl. 4, „dat in een overwegend niet-noordsch lichaam heel goed een noordsche ziel kan wonen”. Dat was teleurstellend voor de rassenkunde, en daarom zocht Claus den uitweg, de geestelijke verschillen als „stijlvormen” te qualificeeren, aldus zijn uitgangspunt nemende bij de bovenste laag, want alleen daar openbaren zich de stijlvormen, die niets zijn dan uitdrukkingsvormen en dus niet primair. Als men echter zijn uitgangspunt neemt in de middelste lagen, dan ziet men, dat de fout hierin lag, dat men een correlatie zocht tusschen psychische *functies* en lichamelijke *vormen*, terwijl zij alleen bestaat, maar dan ook volledig bestaat, tusschen psychische *functies* en lichamelijke *functies*. Want het zijn *functioneele* structuren, die de verschillen teweeg brengen en deze zijn *van beneden tot boven door alle lagen heen steeds aan zichzelf gelijk*. Dat wil natuurlijk alleen zeggen, dat men alleraardigste vergelijkingen kan maken, wat J. dan ook geestig doet, maar hij weet ook met groot vernuft er een geheel kosmologisch systeem uit op te bouwen, dat hij zelf karakteriseert als een soort gemoderniseerd historicisme, en dat op 't eerste gezicht hecht in zijn voegen zit. Als die functioneele structuren door alle lagen onveranderlijk heengaan, dan moeten zij dus in 't wezen der zaak bij mensch en dier identisch zijn, immers de onderste lagen zijn aan mensch en dier gemeen. Worden zij nu echter in een bepaald geval op de onderste lagen aangetoond, dan moeten zij ook een biologischen grondslag hebben. Zoo wordt ons dan ook beloofd, dat de aangekondigde onderzoekingen zullen aantoonen dat de noordsche en zuidelijke „rassen” van hoenders zich precies zóó onderscheiden als de gelijknamige menschenrassen. Hieruit mag echter geenszins afgeleid worden, dat de mensch toch eigenlijk niets anders is dan een bepaalde diersoort (bl. 43 v.). En nu worden de verschillen opeens weer wezenlijk: „'t maakt toch een geweldig onderscheid, of de standvastigheid en de consequentie zich bij de hoenders openbaren in de wijze waarop zij graan pikken of bij een mensch, die trouw zijn woord houdt.” En die verschillen zijn niet maar van phaenomenologischen aard, neen zij zijn „*tief biologisch* (door J. onderstreept) verankert” (t. a. pl.). Deze tegenstrijdigheid wordt schamelijk bemanteld door de these, dat op iedere hoogere trap iets bijkomt bij wat op de lagere aanwezig was, wat aangeduid wordt door de hieroglyphen a. m en a (m + n). Beter logisch gefundeerd is de stelling, dat alle verschillen onder de menschen tusschen de geslachten, de leeftijden, de naties niets anders zijn dan bijzondere manifestaties van de identische structuurverschillen. Jaensch' typologie, die hier natuurlijk als bekend ondersteld wordt, maar in haar jongste phase, waarbij J₁ is vervangen door 't extreme type J₃, met als tegenbeeld 't „Auflokerungs”-type. S₃ „lytisch” (van 't grieksche „lyein” = losmaken) is dus op al deze toepasselijk en 't grootste gedeelte van 't artikel werd dan ook ingenomen door de nadere uiteenzetting daarvan. De stabiliteit van 't J₃-type openbaart zich even goed op alle lagen als de stabiliteit van 't S₃-type, even goed in 't karakter, als in de wijze waarop 't netvlies functioneert of in de voorstellingen van den tijd. Zoo vertoont 't zeer vaste J₃-type een „lengtedoorsnede” in den tijd, 't weekere J₁ en 't S₁-type daarentegen een „dwarsdoorsnede”, d. w. z. zij leven

veel meer in 't oogenblik, maar passen zich daaraan dan ook veel harmonischer aan. De empiristische theorie van Helmholtz is even waar als de naturalistische van Heering, maar zij gelden voor verschillende typen, dus ook voor verschillende leeftijden. Evenzoo in de motoriek van 't lichaam, speciaal van het gelaat. Een eigenaardigheid van 't labiele type, die bestaat in 't versmelten (of ineenvloeien, zegt J.) van opeenvolgende bewegingsphasen of tegenstrijdige bewustzijnstoestanden, vindt men wel 't duidelijkst in de middelste lagen, maar toch even goed in de hoogste: hier loopen dan zieleleven en buitenwereld, subject en object ineen, die bij 't andere type altijd scherp gescheiden blijven, waar ook de erfelijkheidsfactoren zeer sterk overwegen — een stelling, die J. dwingt tot een even eenzijdige onderschatting van den invloed van land, klimaat en sociaal milieu als deze vroeger vaak werden overschat. Een ander groot verschil is, dat 't J_3 -type in al zijn gedragingen en opvattingen gedetermineerd wordt van onder naar boven, 't S_2 -type van boven naar onder, d. w. z. 't eerste door zijn aangeboren natuur, 't tweede door rationeele overwegingen. Deze kunnen ook wel tot een consequent gedrag leiden, maar deze consequentie is dan om zoo te zeggen aan geleerd, aangewend en dus minder betrouwbaar. Hiermede zijn wij aangeland bij de uitvoerige schilderingen van 't angelsaksische en 't fransche karakter. J. gaat hierbij uit van 't verstandige denkbeeld, dat 't volkstype wordt gedetermineerd door 't persoonlijke type, dat onder dat volk 't sterkst vertegenwoordigd is. Dus wordt het angelsaksische karakter voorgesteld als de schier volmaakte representant van 't J_3 -type, het fransche als dat van 't S_1 -type, dat evenwel gedomineerd wordt door 't S_2 -type, zijnde het specifieke Parijzer type: $S_2 = S_2 (S_1)$, maar waar tegen 't vaak in opstand komt (Rousseau b.v.). Merk nu op de typische verschillen: engelsche parkaanleg — tuinaanleg à la Nôtre; roastbeef — boeuf à la ...; sterk zeepverbruik — hoog ontwikkelde parfumerie-industrie; engelsche mode — parijsche mode (voor welke 't lichaam slechts een kapstok voor sieradiën is); engelsche taal, weerbarstig tegen allen grammatischen dwang (?) — fransche taal, willig gereglementeerd; engelsch recht, dat zich niet codificeeren laat — fransche codes, i. c. w. empirisme versus rationalisme. Bij dat J_3 -type is de wil de „Integrationskern”, de spons, die alles opzuigt, bij 't S_2 -type de voorstellingswereld: ginds heerscht de *common sense*, hier *la raison*, ginds *the feeling*, hier *le sentiment* en de *phantasie*. — 't Volledig geïntregeerde J_1 -type (waartoe krachtens J's aanduidingen ook Goethe behoorde) vinden wij aan de kusten der Middellandsche zee, speciaal bij de huidige Italianen en de oude Grieken. Veel korter dan men verwachten zou is J. ten slotte ontrent 't deutsche type, alias de „nordische Rasse” en 't lijkt haast wel alsof hij dit een niet-uitgegroeid angelsaksisch type vindt. Doch dat is maar schijn. Dit type is n.l. nog niet af, of liever 't was krank, maar is nu op weg van genezing. Die genezing zal bestaan in de „soldeering” („Legierung”) van zijn twee hoofdbestanddeelen J_3 en J_2 : 't laatste is de drager van 't deutsche idealisme geweest, het is dan ook tevens 't type van de jeugd, evenals J_3 dat van den mannelijken leeftijd. Vandaar dat de nat. soc. beweging zich wendt tot de jeugd (alsof niet ten allen tijde werelddhervormers uit tactisch instinct of bewuste berekening hun aanhang gezocht hadden bij de jeugd! G.). Zoo draagt dan de laatste § tot opschrift: Die werdende deutsche Kultur des Jugendgeistes.

H. ERNISCH. Psychophysische und psychologische Untersuchungen an verschiedenen Hühnerrassen. 't Beloofde eerste vervolg op 't voorgaande art. Schr. liet hoenderreieren komen uit Noorwegen, Hamburg, Spanje en Italië en broedde ze in Marburg uit. Al spoedig bleek, dat de haantjes geen geschikt studie-object waren; zij hebben 't te druk met kraaien en vechten (evenmin echter ook de oudere hennen). Maar tot groote bevrediging van den onderzoeker, en zeker ook van Jaensch zelf, bleek uit de talrijke proeven met de jonge hennetjes, die uitvoerig verhaald en tot tabellen en graphieken verwerkt werden, overtuigend, dat de beide noordelijke rassen zich precies zoo van de beide zuidelijke onderscheiden als dit bij den mensch 't geval is. De zuidelijke hoenders vertoonden zuiver 't J_1 -type (zie hierboven). Zij waren veel labieler, veel drukker, ook veel minder wantrouwend en bedachtzaam dan de anderen, konden zich beter aan 't donker aanpassen en verkozen de kleuren met grootere golflengte, die in 't zonnelicht overheerschen, boven die met kortere golflengte, alles precies als de overeenkomstige volken! „Hiermede is dus bewezen, dat Jaensch' „Integratietypen” echte, biologisch verankerde grondvormen zijn.” (Opgemerkt zij, dat kippen overwegend, en wat 't pikken naar voedsel betreft uitsluitend, op gezichtsindrukken reageren). G.

BOEKBEOORDEELINGEN.

M. A. Payne, *Moeder van vijfhonderd zestig kinderen*. „De Dishoeck”. z. j. (1937). 149 bl. f—.

Er is en wordt voor dit boek nog al reclame gemaakt. En terecht, want het is boeiend en leerzaam, bovendien zeer goed geschreven en zeer goed vertaald ook. En 't behandelt een zeer interessant onderwerp: de grondige hervorming, in een groot engelsch opvoedingsgesticht teweeg gebracht door een moedige vrouw. Maar men moet 't niet voorstellen alsof men hier met iets geheel nieuws en geheel unieks te doen heeft. Naar de bekwame vertaler, de heer H. W. Methorst, ons mededeelt, is de schrijfster, die hier onder den schuilnaam van mej. X zelf de geschiedenis van haar experiment vertelt, de bekende miss Muriel A. Payne, die aan het hoofd van de zieken- en kinderhuizen in de hongersnood-districten van Rusland heeft gestaan en in haar in 1922 verschenen *Plague, Pestilence and Famine* een aangrijpend beeld heeft opgehangen van wat zij daar heeft beleefd. Zij was dus als schr. niet zonder antecedenten, maar als opvoedster en directrice van een opvoedingsgesticht wel. Zij is er volgens haar eigen verhaal min of meer bij toeval ingevallen. Zij is, terecht, geschrokken van de jammerlijk verouderde en glad verkeerde opvoedings(?)praktijken, die zij daar aantrof en die even karakterbedervend inwerkten op het, absoluut niet voor dit werk opgeleid, personeel als op de „verpleegden”(?) en zij is zonder vast plan aan 't werk getogen, van één gedachte slechts beziel, dat 't, 't koste wat 't wilde, anders, geheel anders moest worden en dat het systeem van taboe-verordeningen en reglementen moest worden ver-

vangen door levend contact met de kinderen, gedragen en gestuurd door een groot vertrouwen in hun betere natuur. Zij was dus autodidact op 't punt van kinder- en speciaal van gestichtsoopvoeding, maar werd geleid door een geniale intuïtie, een groot geloof en een onwankelbaren moed. Haar voorbeeld leert eens te meer, wat de geschiedenis der paedagogiek op iedere bladzijde leert, nl. dat de groote hervormingen op 't gebied van opvoeding en onderwijs niet plegen te komen van de menschen van 't vak maar van de leeken; men denke slechts aan Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Kees Boeke enz. Het derde haar dan ook volstrekt niet en 't doet niets af aan haar verdienste, dat zij blijkbaar er geen flauw vermoeden van had, dat zulke toestanden, als zij in die „A- tot Z-tehuizen" aantrof, in Engeland zelf al lang zeldzaam (misschien wel uniek?) zijn geworden en dat juist Engeland het vaderland is van een nieuwe gestichtspaedagogiek, gebaseerd op 't beginsel van vrijheid, vertrouwen en verantwoordelijkheid en op menige goed geslaagde, zelfs reeds vermaard geworden toepassing kan bogen. En het Nederlandsche publiek mag niet in den waan gebracht worden, alsof zoo afkeurenswaardige toestanden hier nog ergens te vinden zijn, zoo zij er ooit geheerscht hebben.

Dit alles wil niet zeggen, dat uit dit boek niet voor alle opvoeders, ouders, onderwijzers, gestichtspersoneel enz., veel te leeren valt. In de eerste plaats zal 't juist op de besten van hen hartsterkend werken. En zij zullen zeker met diepen eerbied vervuld worden voor die vrouw, die, feitelijk geheel alleen staande, 't aandurfde en 't uithield een heel huis vol jongens, die, toen zij bij plotselinge ommezwaai van 't systeem, gelijk te verwachten was, begonnen met op bijna beestachtige wijze hun vrijheid te misbruiken, vijf weken lang te laten uitrazen, overtuigd dat zij, na zoo lang onder druk geleefd te hebben, hierop recht hadden en niet terecht konden komen zonder volop gelegenheid gehad te hebben uit te razen, maar dat zij dan ook zeker ten slotte van zelf tot bedaren zouden komen en vrijwillig tot redelijkheid en tucht zouden terugkeeren, maar nu tot de tucht der vrijheid, d. i. der persoonlijke verantwoordelijkheid. Ik wil wel zeggen, dat ik in dit boek geen enkele werkelijk nieuwe gedachte heb gevonden, wat voor mij hoegenaamd geen afkeuring inhoudt, maar wel deze groote les er uit geleerd heb: de ontzaglijke en heilrijke macht van *het vaste geloof, dat weet te wachten en te volharden.*

Ds. P. ten Have, *De Oxford-groep en Wij*, Neerbosch 1936, 43 p. f 0,25.

De schr., welbekend aan de lezers van P. St. door zijn werk op het gebied van het godsdienstonderwijs, geeft hier eerst een overzicht over het werk van de beweging, en ontwikkelt daarna zijn bezwaren en bedenkingen. De beschrijving is objectief, en kan een ieder worden aanbevolen, die een eerste inlichting vraagt; ik zelf zou alleen onder de *motieven* nog opgenomen hebben: de wens om de Kerk tot krachtiger leven te wekken.

Ook wat de bezwaren betreft, kan ik veel begrijpen van wat de schr. noemt; in mijn jongste boekje over Godsdienst en Opvoeding heb ik dat getoond. Toch zie ik een aantal punten anders dan de schr. Het

heeft mij verbaasd, dat hij er bezwaar tegen maakt, dat er „onbegrijpelijke, zelfs onbenullige, zelfs bedenkelijke dingen voor den dag komen” in den stillen tijd. Heeft de schr., die toch ongetwijfeld geen vreemdeling in de diepte-psychologie is, haar uitkomsten helemaal niet in verband gebracht met wat hij hier zegt? En mag ik hem dan naar § 4 van mijn genoemd boekje verwijzen? Ik ben bijkans zeker, dat hij dan althans sommige dingen anders zal formuleren.

Op enkele punten is mijn ervaring gans anders dan die van den schr. In een afzonderlijke paragraaf stelt hij de vraag, of de Groep bereid is critiek te aanvaarden en hij beantwoordt die vraag ontkennend. Ik kan hier alleen tegenoverstellen, dat ik, juist bij de leiders nooit anders dan een open oor gevonden heb, als ik meende tekortkomingen te bemerken. Wel heb ik dan tevens gezien, dat men zeer nauwkeurig er over waakte, dat in enigszins groteren kring uitingen daaromtrent niet in negatieven, maar in positieven vorm werden gegeven, en juist met het oog op de kringen, die de Groep bereikt, kan ik mij bij die wens volledig aansluiten.

Ik heb ook niet bemerkt, dat „men” in de Groep de leer aanhangt, dat iedere stille tijd belangrijke aanwijzingen zou moeten opleveren; ik heb integendeel op p. 46 van mijn boekje het tegendeel gezegd en heb nog van niemand gehoord, dat men het daarmee oneens is. Ik ben dan ook geneigd te denken, dat de schr. hier te veel heeft gezien naar enkelen, in de eerste emotie van hun zich gegrepen voelen. Jammer vond ik het ook, dat de schr. wien immers het godsdienstonderwijs zo ter harte gaat, in 't geheel niet spreekt over het werk voor de Groep juist voor jonge mensen.

Maar in elk geval weet ik mij één met den schr. in zijn slotconclusie, dat de Groep de Kerk en de Kerk de Groep veel te leren heeft.

Ph. K.

N. Berdjajew, *Christentum und Klassenkampf*. Luzern, Vitanovaverglag 1936, 98 p. fr. 3,50.

In mijn aankondiging van een vorig werk van dezen schr. (P. St. XVIII, p. 65) heb ik gezegd, dat ik niet begreep in welken zin hij toch het woord „burger” gebruikte. Dit boekje bevredigt die weetgierigheid. En het toont tevens opnieuw op leerzame wijze, hoe geheel anders de wereld er uit ziet voor een Rus dan voor een mens, gevormd in Nederlandse traditie. Wie Huizinga's bekende beschrijving van Nederlands Geestesmerk naast Berdjajew legt zal verbaasd staan over de volslagen tegenstrijdigheid, totdat hij bemerkt, dat hetzelfde woord een gans anderen inhoud aanduidt. Bij Berdjajew is niets te vinden van den samenhang van burgerzin met stedelijke kultuur, vrijheidszin, moed en lust tot avontuur op ander gebied dan de wapenhandel, zin voor kunst en wetenschap.

In de tweede beschrijving der mensentypen, die hij geeft, is de burger uitsluitend produkt der 19e eeuw. Hij is de zuivere homo economicus en daarom de mens, die den klassestrijd ontketent en ontketenen moet, al doet hij dat allerminst voor zijn genoegen: Der Bürger ist nicht selten ein Märtyrer seines Geschäftes; er kennt weder inneren Frieden noch Rast oder Ruhe. Selbst der Luxus seiner Lebensführung dient nicht

ihm, sondern seinem Ansehen und letzten Endes seinem Geschäft". (p. 51). Daarmede schijnt het dan niet wel te rijmen, dat alleen de arbeider de heiligheid van den arbeid zou zien: „Der Wert des Arbeiters ist in der Arbeit beschlossen, die Arbeit aber ist geheiligter Natur. Durch die Beziehung zu diesem Wert steht der Arbeiter der Bibel näher als die anderen Klassen, gleichsam in unmittelbarer Fühlung mit den Quellen unserer sündigen Welt.... Der Arbeiter hat die Last unserer Welt auf sich genommen, auf ihm ruht die Sorge in ihrer konzentriertesten Gestalt." (p. 53).

Dat juist in de burgerij der Westerse steden, in tegenstelling met de geest van ridderschap en klooster, deze opvatting omtrent de arbeid ontstaan is, beseft de schr. niet. Vandaar dan ook dat het begrip „democratie", dat voor ons zo nauw met deze sfeer verbonden is, voor hem niets anders is dan wat communisten en fascistten er in zien. Zo komt hij tot uitspraken als deze: „In den Parlamenten selbst kommen die Lebensinteressen der arbeitenden Massen kaum irgendwie zum Ausdruck; sie werden dort weder vertreten noch geschützt. Die realen Interessen der Arbeiter aber werden durch die Gewerkschaften verfochten." Van de werkelijke verhoudingen in Engeland en ons land, de nauwe band tussen politieke partijen en vakverenigingen, in ons land van zeer verschillende richting, heeft de schr. hoewel hij reeds sedert twaalf jaar in West-Europa leeft, klaarblijkelijk geen vermoeden. Maar dat is dan tevens voor ons de ernstige waarschuwing, dat onze kijk niet de enige is, en dat opruiming van misverstand wel noodzakelijke voorwaarde is juist in deze tijd. Want als de schr. eindelijk komt tot wat hij als de *Christelijke* oplossing aanbeveelt, zal de Nederlandse democraat, ook die van humanistische huize, juist op grond van onze „burgerlijke" traditie den schr. aanstonds bijvallen: „Das Christentum kennt absolute Werte, von denen es sich nicht lossagen kann, ohne seinen eigenen tiefsten Sinn zu gefährden und die menschliche Existenz in Frage zu stellen... Vor allem sind dies der absolute Wert der menschlichen Persönlichkeit als des geistigen Mittelpunktes des natürlichen Lebens, die Werte der Freiheit des Geistes, des Gewissens, des Denkens und des Schaffens." (p. 60). En verder: „Es anerkennt die Bedeutung des Klassenkampfes für die Lösung der sozialen Problematik unserer Zeit, weigert sich aber, mit dem Marxismus und Kommunismus im Klassenkampf das einzige Mittel zur Hebung der sozialen Not in erblicken." (p. 62). Ik beaam natuurlijk van harte, dat deze uitspraken juist zijn, maar als Nederlander verbaas ik mij toch wel, dat zij voor een Rus, die jarenlang in het socialistische kamp heeft gestaan als nieuwe en nog wel anti-democratische ontdekkingen zijn bedoeld. Ph. K.

Dr. A. W. Hoegen, *Over den zin van het huwelijk*. Nijmegen, Berkhout, 1935. 328 p. f 3,60.

Dit boek staat buiten den breeden stroom van geschriften over het huwelijk, waarover ik hier herhaaldelijk heb bericht. Want het wendt zich niet tot den lezer in algemenen zin, maar als Moraal-theologische Studie is het allereerst bedoeld om den R. K. zielzorger de principiële grondslagen te verschaffen, waarop hij moet bouwen.

Maar ook buiten de kring der R. K. kerk verdient het aandacht, omdat het op duidelijke wijze de gang der denkbeelden schetst en in staat is velerlei misverstand weg te nemen. Immers, bedrieg ik mij niet, dan geldt buiten R. K. kring nog altijd de mening van Augustinus als de gangbare voor R. K. De schr. geeft die aldus weer: „Volgens hem was het huwelijk iets goeds, doch de sexuele daad eigenlijk altijd iets kwaads Op zich genomen is het altijd beter, van het huwelijksrecht geen gebruik te maken. Zou tengevolge van eerbare onthouding het menschelijk geslacht uitsterven, dan had het Godsrijk zijn voltooiing bereikt”. (p. 171—172).

De schr. laat nu zien, dat ook Thomas in zijn eerste geschriften niet ver van deze opvatting verwijderd was, maar zich gaandeweg daarvan losmaakt. „Huwelijk en maagdelijkheid liggen (dan) beide in dezelfde lijn: vruchtbaar zijn voor en in dienst staan van de mensheid. Wij beide echter als levensstaat den heelen mensch voor zich opeischen, en de menschelijke praestaties beperkt zijn, is er arbeidsverdeling noodig: de eene trouwt om God te dienen in zijn schepping, de ander belooft maagdelijkheid, om aldus meer tot puur geestelijke dingen gedisponeerd, in grootere Godegelijkvormigheid zichzelf en anderen aan de schoonheid en zaligheid Gods deelachtig te maken.”

De schr. trekt deze gedachten nu verder door; zie ik het wel, dan is zijn standpunt, dat het celibaat als een te kort in zekere zin alleen gerechtvaardigd kan worden door de concentratie van den gehelen persoon op het geestelijk leven, dat daardoor mogelijk kan worden. „Iedere sexe schijnt van de natuur een surplus van haar speciale eigenschappen mee te krijgen, wat bestemd is om medegedeeld te worden aan het andere geslacht. Daar volgt uit, dat waar geen levensgemeenschap met het andere geslacht tot stand komt, eenerzijds een correctie en een tegenwicht ontbreekt, anderzijds les défauts de ses qualités bij gebrek aan contrôle tot het karikaturale kunnen uitgroeien. Hiermee is niets kwaads van het celibataire leven gezegd. Alleen volgt de conclusie: wanneer het huwelijk het door de natuur aangewezen voor de massa meest geschikte middel is tot normalisatie van het menschelijk leven, dan kost het den celibatair in 't algemeen meer moeite, om zijn natuur te perfectioneeren, en zal een speciale roeping, levenstaak, en genade moeten overnemen, hetgeen anders het goed beleefde huwelijk gereguleerd en vereffend zou hebben. Een celibatair leven, wil het vormend werken op de persoonlijkheid, zal bezielend moeten zijn door een positieven inhoud”. (p. 122—123).

Deze lijn wordt doorgetrokken tot de jongste Encycliek *Casti Conubii*, waarin uitdrukkelijk aan „de echtelijke liefde, die geheel het huwelijksleven doortrekt . . . een soort eereprimaat” ten opzichte van andere gevolgen, ook den kinderzegen, wordt toegekend. (217). Hij laat daarop volgen: „Wie deze passus in verband brengt met hetgeen voor enkele jaren over de echtelijke liefde geschreven werd, moet haar zeer merkwaardig vinden. Het principatus amoris, dat even verder nogmaals genoemd staat, is gesanctioneerd. De persoonlijke vervolmaking door het huwelijk is opvallend naar voren gebracht”. (p. 218). Het is duidelijk dat daardoor ook de conceptiebeperking in een ander licht komt te staan: „Niet in één formule is voor alle gehuwden gelijkelijk weer te geven de passende gezindheid t. o. v. de vruchtbaarheid. Het huwelijk brengt uiteraard volgens ons mee een positieve houding tegenover het

kind, want deze staat is werkzaam in de richting van het nageslacht. De omstandigheden kunnen echter binnen de grenzen van het redelijke deze houding wijzigen in: bereidwillig afwachten, wenschen, buiten beschouwing laten, niet wenschen, zoeken te ontgaan". (p. 271).

De schr. acht de kentering in R. K. kring reeds zo ver gegaan, dat hij het nodig acht te waarschuwen tegen „het gevaar, wanneer men zonder ernstige geproportioneerde redenen den kinderzegen zoekt te ontgaan" en hij wijst er op, dat men ook onder R. K. schrijvers „niet algemeen de conclusie trekt, dat periodieke onthouding (de methode Ogino-Knaus) als uitsluiting althans voor geruimen tijd van de vruchtbaarheid zonder passende redenen beoefend, zonde is, reeds voordat het individueele geval de nadeelen demonstreert". Dat de schr. de „passende redenen" veel verder trekt dan medische indicatie, maar economische factoren, geestelijke kracht en de daarmee gestelde grenzen van de gezinsgrootte daarin een ruime plaats laat, toont bijv. p. 295 waar hij daartoe rekent: „wanneer de zwangerschappen voor de vereischte opvoeding elkaar te snel opvolgen, of het getal der geboorten het gezin blijkbaar voltooid heeft".

Natuurlijk kan het niet de bedoeling zijn van deze aankondiging, tot in bijzonderheden overeenkomst en verschil van opvatting aan te geven: daarvoor zou ten minste een uitvoerige verhandeling nodig zijn. Laat mij volstaan te zeggen, dat de overeenstemming zeker overwegend is, en de overtuiging uit te spreken, dat wat hier geboden wordt ook in Protestantsen en humanistischen kring ernstige overweging verdient.

Ph. K.

Prof. Dr. G. Brom, *Schaepman*. Uitg.
De Erven F. Bohn N. V. te Haarlem.

In de keurig verzorgde „Volksuniversiteits Bibliotheek" verscheen deze studie — tegelijk een levensschets — van den dichter, den staatsman, den mens *Schaepman*. De „persoonlijke geschiedenis", van de jeugd tot de dood, is verdeeld in twee tijdperken: Tijdgenoot van Pius IX en Tijdgenoot van Leo XIII. „We mogen zijn persoonlijke geschiedenis wel naar de periodes van beide figuren verdelen", zo zegt Prof. Brom in zijn inleiding, „niet alleen omdat Pius IX en Leo XIII sterk van elkaar verschilden, maar vooral omdat *Schaepman* onder het tweede pontificaat een richting koos, waarin de geschiedenis ten slotte zijn wezenlijke bestemming blijft herkennen." Het is dan ook het tweede deel van de levensschets, waarop het zwaarste accent is gelegd, en juist dit maakt deze studie tot een gewenste aanvulling van *Persijn's* grote *Schaepman*-biografie. De lektuur van deze levensschets, inzonderheid van het tweede deel, deed de gehele politieke geschiedenis van het laatste kwart der vorige eeuw voor me herleven. Ik zag ze weer vóór me, *Kuyper*, *Lohman*, *Schaepman*. En ik hoorde van den laatste weer het meeslepend woord, zwaar geladen met overtuiging, geladen ook met geestdrift, zo boven de normale maat, dat ze bijwijlen uiting zocht in daverende aanslagen op de soliditeit van de lezenaar, waarachter de stoere gestalte van den groten Doctor rees. De voor een levensschets wellicht wat al te drukke politieke achtergrond houdt een belangwekkend stuk Nederlandse cultuurgeschiedenis in zich besloten. We zien den

staatsman Schaepman in zijn strijd tegen de liberalen van die tijd, we zien hem in zijn strijd met partijgenooten, maar steeds zien we hem als goed vaderlander: „Zo dikwijls hij de liberalen aanviel, kon hij op toejuicing van zijn geestverwanten rekenen; zo gauw hij de tegenstanders, met het oog op welke vorm van samenwerking dan ook, een stap tegemoet wilde doen, werd hij alleen gelaten. Maar hij ging niet met hoge borst in neutrale kringen optreden, om er nodeloze oorlogsverklaringen af te leggen; hij zocht er integendeel een gemeenschappelijke basis voor nationale, meer dan confessionele arbeid.”

Het is vooral in de gedeelten „Broederstrijd” en „Coalitie” dat Prof. Brom ons duidelijk voor ogen stelt het delicate van de positie van den staatsman Schaepman. „Toen hij bij de verkiezing in '91 werkelijk viel, vond de Tijd vermelding van zijn naam overbodig, want hij bestond als politicus niet meer, terwijl de Maasbode zelfs juichte. Een liberale krant daarentegen schreef: „De Katholieke partij heeft één enkel afgevaardigde verloren, maar die ééne telt voor tien.”” Onder al die politieke lotswisselingen komt in deze schets steeds duidelijker naar voren de uit een krachtige overtuiging gesproten behoefte aan onafhankelijkheid van dezen prominenten Katholieken woordvoerder; een onafhankelijkheid, die ons, gewend als we zijn aan de geslotenheid van de politieke groepsvorming onzer dagen, even onwennig aandoet als het overheersend retorisch element in de poëzie van den dichter Schaepman. In '86 verscheen zijn *Aya Sofia*. „Binnen twee maanden werd het alles behalve in volkstoorn gehouden dichtwerk, vooral onder Protestanten, in een oplaag van duizend exemplaren voor niet minder dan vier gulden geplaatst, terwijl de goedkope herdruk eerst het volgend voorjaar uitkwam.” Ieder kent de geestig-felle aanval van Kloos op de beeldspraak in dit werk, inzonderheid op de „Zang der Zuilen”. De dichter Schaepman was voor de tachtigers de incarnatie van de door hen zo gehate retoriek. En Prof. Brom doet geen poging om een milder oordeel uit te lokken over Schaepman's esthetiek: „In de literatuurgeschiedenis heeft Schaepman's gedicht het eigenaardig lot, alleen door de roem van Kloos' kritiek voort te leven. Wat een wending voor een als meesterstuk geprezen werk! Ongenadig was die kritiek, daarom niet onrechtvaardig, bovendien door de dichter zelf uitgelokt met de aankondiging van zijn boek als werk in de oude trant, die „soms tijds frisscher dan het jonge” heette.”

Schaepman kan tegenover het nageslacht wat dichterlauweren missen en toch op het voetstuk blijven, dat hem als één der grote Nederlanders met hoofd en schouders doet uitsteken boven de middelmaat van een vorige generatie.

Dat was mijn eindconclusie na de lektuur van Prof. Brom's studie.

Deze fraai geschreven, degelijke en bovenal eerlijke biografie wensen we een ruime verspreiding.

L.

G. van Veen, *Opvoeding tot Gemeenschapszin*. N. V. De Arbeiderspers, Amsterdam 1937.

Op zijn eerste reeks radiolezingen over „*Opvoeding tot Persoonlijkheid*” heeft de heer G. van Veen een tweede laten volgen: acht lezingen, waaraan hij de gezamenlijke titel gaf: „*Opvoeding tot Gemeenschapszin*”.

De heer Van Veen geeft daarbij zelf aan, dat hij als sociaal-democraat sprak voor sociaal-democraten. De acht lezingen zijn bewust ingedeeld: vier zijn er van principiële (1, 2, 3, 8), vier van toepasselijke aard (4, 5, 6, 7). In de eerste wordt de quaestie, waarom het in de gehele serie gaat, duidelijk gesteld: naast de twee onbewuste opvoedingsfactoren, (aanleg en milieu) plaatst de heer Van Veen de werking van de bewust gestelde eisen aan individu en gemeenschap, die hij als derde (waarom niet derde en vierde?) factor poneert. Dit plaatste hem noodzakelijkerwijze voor de taak van zijn tweede lezing: te vragen, of de menselijke aanleg nog voor een resultaat gevende ontwikkeling vatbaar is. De aard van een radio-lezing bracht mede deze vraag in populaire zin, n.l. met voorbeelden, bevestigend te beantwoorden. Ik vrees, dat de dies-rede van prof. Stomps dáarmede nog niet weerlegd is.

Het verband tussen de tweede en de derde lezing, dat er inderdaad is, had de spreker duidelijker kunnen uiteenzetten; de titel geeft het aan, beter dan de uitwerking: ongelijk, maar gelijkwaardig zijn de mensen, en hierop alleen is de poging tot inwerking op de gemeenschap te gronden. De volgende lezingen behandelen nu enkele typen van gemeenschappen: zeer eenvoudige (tot de ouderwetse naaikrans toe); dan het gezin; nader nog het socialistisch gezin; dan de staat. Er worden ware, en rake, opmerkingen in gemaakt; en tegenover menigen sociaal-democraat zeer openhartige. Ik vraag den heer Van Veen, of hij zijn hoofdstuk (VII) „De socialist en de staat” niet beter had kunnen scheiden in tweeën: de staat en de maatschappij; zelf rechtvaardigt hij mijn opmerking in de eerste zin van dit hoofdstuk: „Als tweede natuurlijke gemeenschap noemde ik de staats- en volksgemeenschap. (Cursivering van mij, B.). Het is steeds aanbevelenswaardig, staat en maatschappij streng te scheiden.

De achtste lezing sluit de rij. „Naar een nieuwe croyance,” is de titel. Zelf heeft de heer Van Veen het nodig gevonden in zijn „Woord vooraf”, dit vreemde, en vreemd-aandoende, woord te verdedigen: hij kon het woord croyance gebruiken „als een nieuwe begripshuls, die (hij) naar eigen inzicht kon vullen, terwijl aan woorden als Geloof en Geloofsovertuiging gevoelsverbindingen vastzitten, die slechts hinderlijk konden zijn.” Ik word daardoor niet van de noodzakelijkheid van het gebruik van dit vreemde woord overtuigd. „Croyance” zou een heel complex van overtuigingen zijn, waardoor een groep wordt gedragen. Waarom zouden wij dat niet haar „geloof” blijven noemen (dat de heer Van Veen aan het einde, malgré lui, toch weer gebruikt). „Geloof” is rijker van inhoud, omvat 's heren Van Veen's croyance, en meer: „een vaste grond der dingen, die men (ook een gemeenschap) hoopt en een bewijs der zaken, die men (ook een gemeenschap) niet ziet.

Maar reeds genoeg over een woord; want hetgeen de heer Van Veen in deze laatste lezing uiteenzette, en noemde, is belangrijk — ook voor anderen dan sociaal-democraten. En ook dezen zullen, mits niet verankerd aan conservatieve begrippen, moeten toegeven, dat de spreker gelijk had, toen hij uiteenzette, hoe de sociaal-democratie in onze tijd te worstelen heeft met zich zelf om met levensgemeenschappen als staat en maatschappij, die zij eens met de ernstigste motieven heeft bestreden in het „het reine te komen” (pag. 76).

Nog één opmerking over deze belangrijke serie lezingen. „Opvoeding tot gemeenschapszin” was haar titel. Zin voor welke gemeenschap?

Wie in 1937 dit onderwerp behandelt, vooral als paedagoog, moet één vraag scherp stellen: Voor welke gemeenschap voed ik op? Men camouflere dan de dingen niet. Er zijn staats- en volksgemeenschappen, de fascistische, de nationaal-socialistische voor welke, om haar theoretische leer en om haar practische beleving, niemand opvoeden mag en kan — hij zij de christelijke of de humanistische levens- en wereldbeschouwing toegedaan — die overtuigd is van de blijvende, wijl oneindige waarde der menselijke persoonlijkheid. Opleiding tot gezinszin, maar niet voor een gemeenschap, die het individu doodt of tot zwijgen brengt.

Ook de heer Van Veen heeft dit begrepen; maar zijn strijd tegen een gemeenschap die ook hij verwerpt, voert hij in zijn lezingen indeel, wanneer zijn betoog er onwillekeurig toe brengt. Wel is hij dan zeer duidelijk. Toch had ik gaarne gezien, dat de heer Van Veen, juist als paedagoog, geheel afzonderlijk, als deel van zijn opgezet schema, deze gewraakte „gemeenschap” behandeld had; er zijn tijden, waarin er op elk gebied reden tot „waakzaamheid” is en tot geen vermijden van strijd.

Nog een slotopmerking. De heer Van Veen zoekt, ter illustratie van zijn betoog, zijn voorbeelden op velerlei terrein van wetenschap. Soms twijfel ik, of hij bij de wetenschap in haar laatste resultaten zich bevindt. Eén citaat: „Is die croyance sterk, dat verslaat een handvol Grieken een millioenenleger van Perzen, die technisch niet minder goed zijn uitgerust.” Ja, dat leerden we allen uit de geschiedenisboekjes van onze jeugd. En ik vergeef me zelf nog niet, dat ik reeds toen niet aan mijn leraar gevraagd heb: Maar hoe kwam zulk een „millioenenleger” aan zijn eten? Natuurlijk was het binnen een week verhongerd. Maar de feiten zijn ook anders; het latere geschiedenisonderzoek heeft — hoe weinig zekers er ook in dezen is — uitgemaakt, dat de geweldige getallen van het Perzenleger ook geweldig overdreven waren. Een meerderheid bij de Perzen in aantal? Misschien enigszins. Waarom ik dit van grotere betekenis acht — en daarom ook hier noem — dan als een *historisch* feit, kan ik hier niet uiteenzetten.

Zo aarzelde ik tegen andere voorbeelden ook wel eens.

En mag ik den heer Van Veen, wanneer hij met een van zijn vrienden weer „hoge wijsgerige bomen opzet, waarvan zij de toppen soms zelf niet kunnen zien” (pag. 18) voor zijn beeldspraak verwijzen naar het „Woordenboek der Nederlandsche taal” Deel III¹, kolom 410?

Dit laatste is geen criticasterij; inderdaad een bewijs, dat ik zijn boekje met de acht lezingen, ook in de bijzonderheden, met aandacht gelezen heb, omdat zij dit geheel verdienen. Elk ander zal daarvan, met mij, overtuigd zijn.

G. B.

Splitsing van de moeilijkheden bij het aanleeren van de hoofdbewerkingen door de Zusters der Christelijke scholen van den H. Jozef Calasanz te Vorselaar. Uitgave J. Pyck, Torhout. 5 fr.

Een soort handleiding, zooals we die uit vroeger jaren wel kenden: een opoesomming van de verschillende methodische gevallen. Het verbaast den Noord-Nederlander, dat een dusdanig geschrift als nummer

in de Opvoedkundige Brochurenreeks verschijnt. Gedeeltelijk is het gebaseerd op de Amerikaansche rekenmethode van Washburne. Het boekje wordt ingeleid door Dr. V. D'Espallier, die wijst op de noodzakelijkheid bij het rekenen analytisch te werk te gaan en in verband met de tegenwoordige propaganda in België voor het globalisatiebeginsel o. a. schrijft: „Het wordt tijd dat men het woord globalisatie... analytisch gaat beschouwen, dat men de waarde en de grenzen er van bepale. Het is hier de plaats niet het te doen. Toch is het zeker dat vooral door niet psychologisch geschoolden uit dit overigens juiste, maar betrekkelijk weinig grondig bestudeerde begrip, methodische maatregelen worden afgeleid die er niet uit af te leiden zijn. In verband met rekenen, en zonder al de nuances in acht te kunnen nemen, meenen we wel dat men ons niet zal tegenspreken op de volgende punten:

1^o. het globalisatieprincipe kan, methodisch voornamelijk verwerkt worden in leerinhouden, die meer psychologisch dan logisch gefundeerd zijn als de taal, en in mindere mate in logisch opgebouwde disciplines als rekenen.

2^o. de globalisatieperiode in het rekenen eindigt betrekkelijk vroeg, laat ons zeggen na globale beheersching van de 100 eerste getallen. Het stadium van de analyse begint vroeg.”

P. A. D.

Fr. S. Rombouts, *Nieuwe Banen in de Psychologie*. R. K. Jongensweeshuis, Tilburg — 1936.

Van Rombouts' bekende studieboek voor de hoofdacte is thans een zesde druk verschenen. Sommige onderdeelen zijn ingekort, een nieuw hoofdstuk: „Het leerproces en de moderne denkpsychologie” is toegevoegd.

P. A. D.

Dr. F. J. Soesman, *Sterke Zenuwen*. Leopold's Uitg. Mij., den Haag, 1937. 208 p. f 1,50.

De schr., zenuwarts in den Haag, geeft een aantal populaire wenken ten opzichte van de hygiëne van den geest. Vragen als Beroepskeuze, Lichaamsoefeningen, Slaap, Sexueele hygiëne, Genotmiddelen en dergl. komen aan de orde. Waarom hij het boek in twee delen: handelende over de jeugd en over volwassenen verdeelt en dan op dezelfde onderwerpen terugkomt, is mij niet duidelijk geworden. Lezers van P. St. zullen er nauwelijks veel nieuws in vinden.

Ph. K.

Dr. J. O. Vertes, *Die Grundlagen einer Milieupsychologie. Milieu und Kind*. Leipzig, Barth, 1937. 37 p. M. 2.25.

De schr. publiceert de openbare les, die hij in 1932 aan de Universiteit van Budapest heeft gehouden. Zijn beschouwingen blijven zeer abstract

en algemeen. Of op deze wijze onze reële kennis van de invloed van het milieu op het kinderleven wordt versterkt, schijnt mij betwijfelbaar.

Ph. K.

Elsa Köhler und Walter Böhm, *Entwicklungshilfe als psychologisches und pädagogisches Problem, dargestellt am plastischen Gestalten*. Weimar, H. Böhlau Nachf., 1936, 194 p.

De schrijvers, waarvan de eerstgenoemde uit vroegere publicaties reeds bekend is (P. St. XIII, p. 240), geven een reeks onderzoekingen over kleiwerk, uitgevoerd met medewerking van M. Bergemann-Könitzer. De bedoeling is vooral de onderlinge reactie van de leerlingen en de leidster te bestuderen.

Proefpersonen zijn drie jongens, uitgekozen om hun uiteenlopende begaafdheid in tekenen, tussen 10,5 en 12,1 jaar. De taken zijn: *a*: een liggend paard en *b*: een zittend man. Elk dezer voorwerpen moet drie keer worden gevormd en wel zo, dat bij de eerste keer de leidster met haar opmerkingen ingrijpt en de derde keer (een week later) de leerling weer geheel zelfstandig moet werken.

Dit werk schijnt mij minder dan het boven genoemde aan het verwijt van te grote breedheid bloot te staan; het ontkomt er echter niet geheel aan. Ik heb den indruk, dat alleen een veel nauwkeuriger theoretische analyse van de taak hier tot soortgelijke inzichten zou voeren als in de analyse van intellectuele prestaties zijn aan den dag getreden.

Ph. K.

Cyril Burt, *Geestelijke onvolwaardigheid*. Uitg. Mij. Haga, den Haag, 1936. 424 p.

In de bekende reeks *Afwijkende kinderen* verschijnt thans als No. 5 de Nederlandse vertaling van een reeks voordrachten over *The subnormal mind*, door den bekenden Engelschen psycholoog aan de London School of Hygiene gegeven. Na een inleiding over *De normale geestesgesteldheid*, waarin in hoofdzaak de gangbare theorie van het intelligentiequotient en de methoden van zijn bepaling worden behandeld, bespreekt de schr. achtereenvolgens: Het achtergebleven en domme kind, De misdadiger, de neurotiker, asthenische en sthenische Neurosen.

Met Prof. Carp, die een korte *Inleiding* schreef, ben ik een weinig sceptisch omtrent de houdbaarheid van deze indeling, en al kan ik ook diens opmerking onderschrijven, dat „dit boek op heldere en overzichtelijke wijze het moderne standpunt weergeeft ten opzichte van tal van vraagstukken op psychopathologisch gebied, welke ook voor den ontwikkelenden leek van belang zijn”, ik vraag mij toch af of hier naast de vele reeds bestaande boeken op dit gebied wel genoeg nieuws wordt geboden om een zo lijvige uitgave te rechtvaardigen.

Ph. K.

OVER LEES-REKENOPGAVEN EN HUN DIDAKTISCHE EN DIAGNOSTISCHE WAARDE

DOOR

A. H. VAN DER HOEVE, PH. KOHNSTAMM en G. VAN VEEN.

(Mededeling No. 31 van het Nutsseminarium voor
Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam).

III. Het Schiedamse toelatingsexamen van 1936.

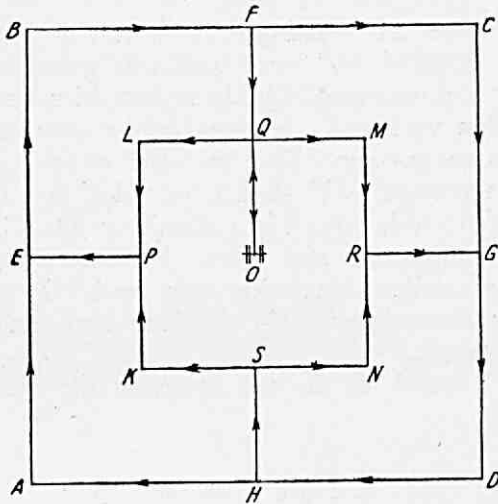
Het werk voor het toelatingsexamen van de Rijks H. B. S. te Schiedam in 1936 had onze aandacht getrokken als een merkwaardig stel opgaven. Blijkbaar had hier een practicus, de oude paden verlatend, de denkbeelden van het Rapport Bolkestein in toepassing willen brengen, althans gelegenheid gezocht ze te toetsen. Wij stelden ons dus met den mathematicus der genoemde school in verbinding; Dr. C. A. Reeser was zo vriendelijk ons niet alleen het gemaakte werk ter beschikking te stellen, maar ons ook verder in alle opzicht medewerking te verlenen. Wij getuigen hem daarvoor hier gaarne onzen dank.

Het werk bestond uit de vier opgaven, die hier volgen.¹⁾

1. Bereken: $\frac{(6\frac{1}{2} + 3\frac{1}{2} : 5) \times \frac{1}{2} + 4\frac{1}{2}}{\frac{1}{11} \times 22,2 + 10\frac{1}{11}} + \frac{3}{37}$.
2. Een optelling van 10 getallen gaf 2000 tot uitkomst. De eerste 8 getallen der optelling waren: 3,407; 331; $\frac{5}{18}$; 1,22; 911,01; $\frac{1904}{85}$; 1,0005 en $\frac{276,1}{11}$. De twee overige getallen zijn bij ongeluk weggeveegd. Reken nu eens uit, hoeveel die twee weggeveegde getallen samen waren. Als je dat uitgerekend hebt, en men vertelt je nu, dat het ene van die twee weggeveegde getallen $2\frac{1}{2}$ maal zo groot was als het andere, reken dan uit, hoe groot ze elk waren. Schrijf er vooral bij, hoe je de getallen opgespoord hebt. Schrijf ook alle berekeningen op het netpapier.
3. Een stuk land is verdeeld in 70 even grote werktuintjes, die verhuurd worden. Ieder huurder, die op 1 April de huur betaalt (en dat zijn er 50), krijgt 8% korting op de huurprijs; zij, die een maand later betalen (en dat zijn er 15), krijgen 5% korting. De overigen, die op 1 Juni betalen, krijgen geen korting. Als nu alle tuintjes verhuurd zijn, en de opbrengst in totaal f 522 bedraagt, op hoeveel was dan de huur van één tuintje vastgesteld?

¹⁾ Ook bij dit werk zal de lezer goed doen den raad te volgen, boven (p. 143, noot 2) gegeven.

4. (De figuur behoeft niet overgetekend te worden.)
 Nelis en Arie wonen beide in O. Van hun huis, midden in het kleine vierkant KLMN, loopt een weg OQ, die in beide richtingen bereden mag worden. (zie de pijltjes).
 De overige wegen in de tekening mogen *alleen in de door de pijltjes aangegeven richting* bereden worden.
 Nelis moet een brief naar N brengen, Arie naar A. Ze vertrekken samen per fiets uit O.
 Nelis gaat in Q rechts om, Arie gaat daar links om. *Ze rijden allebei steeds even hard* en stappen nooit af. Ze houden zich stipt aan de aangegeven rijrichting.



Kijk nu eerst eens goed naar de tekening. De zijden van het kleine vierkant zijn *half zo lang* als die van het grote en de paden PE, FQ, RG, HS zijn alle vier even lang, zodat het kleine vierkant net midden in het grote is geplaatst.

- Noem nu eens zes lijnstukken, die even lang zijn als OQ.
- Noem daarna vier lijnstukken die tweemaal zo lang zijn als OQ.
- Noem nu de weg op, die Arie volgt om in A te komen.
- Noem nu de weg op, die Nelis volgt om in N te komen.
- Als ze over een afstand gelijk aan OQ $2\frac{1}{2}$ minuut rijden, na hoeveel tijd is Arie dan in A en Nelis in N aangekomen? (Beredeneer de oplossing).
- Als ze aan één stuk doorrijden, zonder oponthoud, wie is er dan het eerst weer thuis, en na hoeveel tijd? (Beredeneer de oplossing).
- Had Arie van O uit een kortere weg kunnen nemen om in A te komen? Hoeveel tijd zou hij dan eerder thuis geweest zijn?

Zoals de lezer aanstonds ziet, is de eerste een gewone cijfersom, zoals ze op onze scholen algemeen worden ingeoeffend.

De leerling krijgt het vraagstuk voor zich, hij kijkt er over heen, vindt niets, dat hem verontrust en hij trekt zonder enige aarzeling aan het rekenen. Zijn enig risico is, dat hij een technische fout kan maken, maar in principe staat hij voor geen enkel denkprobleem. Het loopt alles van zelf.

Het tweede vraagstuk is ook een cijfersom; het zou met dezelfde zekerheid kunnen worden aangepakt en uitgevoerd, als de vorm waarin het gestoken was niet een weinig van de normale afweek. Het is alles vreselijk eenvoudig; een som is gegeven en de termen van een som op één na. De opgave is alleen de ene term te vinden. „In principe” wordt dit denken reeds in het eerste leerjaar beoefend: $6 + \dots = 10$. Natuurlijk zijn hier de termen wat lastiger, zijn er ook nog andere technieken aan de orde, als het gelijknamig maken van breuken en deling, maar deze technieken zijn in haar soort voor den leerling simpel. Men mag aannemen dat de vorm van het geheel gekozen werd, om den leerling even onder eigen verantwoordelijkheid te laten denken, ook al was de eis, die de vraagsom stelde, kinderlijk eenvoudig.

Dit principe: de eis van te denken onder eigen verantwoordelijkheid, zet zich nu in de volgende vraagstukken door. In vraagstuk 3 wordt een vraag gesteld, die heel dicht bij de gangbare clichéproblemen staat. In wezen weliswaar, is deze som een algebrasom; zij behoort tot het type, dat wij in I (p. 141) onder *c* hebben genoemd. Maar een aantal kandidaten zullen zich het „type” herinneren en er wel uitkomen. Bemoeijkt wordt dit weliswaar door twee omstandigheden. Vooreerst is het aantal gegevens groter dan gewoonlijk: 8% korting, 5% korting en géén korting, en dan bij die verschillende kortingen het aantal huurders zoeken uit de tekst, dat zal velen in verwarring brengen en onzeker maken.

En dan is er nog een „val”, die vermeden moet worden, en die de lezer wellicht niet aanstonds heeft ontdekt. Als men de procenten korting, die de drie groepen genieten, volkomen onnadenkend samentelt krijgt men 13%; *dus* blijft er 87% over. En dat is $f522$ of 6×87 . *Dus* is de totale opbrengst zonder korting $f600$; de mooie uitkomst wordt alleen wat twijfelachtig, omdat 600 niet door 70 deelbaar is.

Wiskundig beschouwd is som 4 veel eenvoudiger dan som 3. Niemand is in staat hier met „onbekenden” te rekenen; alles loopt vanzelf als men de tekst maar volgt. Maar... dan moet men die tekst *kunnen* volgen, en zich volledig los maken

van de cliché-vormen. En men moet een aantal gegevens rustig en zeker tot zijn beschikking kunnen houden en blijven overzien.

Bekijken we thans de uitkomsten.

Voor de sommen 1 en 2 gaf de examinerator aan de 56 kandidaten de volgende cijfers:

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	niet gemaakt	Totaal
Som 1	17	15	5	3	1	6	3	3	3			56.
Som 2	41		1	2	4	4	2				2	56.

De vergelijking dezer cijfers doet onmiddellijk het vermoeden rijzen, dat de eis, die aan het denken in som 2 wordt gesteld, zó gering is dat dit niveau vrijwel volledig wordt beheerst. Dit vermoeden wordt zekerheid, doordat blijkt, dat de dertien kandidaten, die deze som hebben gemaakt zonder een 10 te krijgen, geen van allen op dit punt moeilijkheid hebben ondervonden; ze zijn alle over een of andere technische becijfering gestruikeld, evenals de 39, die voor som 1 geen 10 haalden.

Het is duidelijk, dat uit een oogpunt van *selectie* deze sommen voor het examen niet alleen waardeloos zijn, maar zelfs de uitkomst vertroebelen als men op de gewone wijze een „gemiddeld” cijfer voor de 4 sommen berekent. Toch heeft in twee opzichten het opgeven van deze sommen betekenis. Vooreerst wordt het toegangsein voor de L. S. onveilig gezet, als zij de technische cijfervaardigheid zou gaan verwaarlozen; deze sommen behoren geheel thuis in het tweede onderzoek (parate kennis) van het Rapport Bolkestein. En vervolgens kunnen zij voor een enkelen leerling een leemte diagnostiseren, die aangevuld moet worden. Er is inderdaad 1 candidaat die som 2 niet heeft gemaakt en voor som 1 een 3 heeft gekregen en die toch behoort tot de weinigen, die een 10 voor som 4 krijgen. Daar hij ook som 3 niet heeft gemaakt zou hij op het gebruikelijke toelatingsexamen een zeer slechte kans hebben gehad, al tekent de L. S. voor hem aan: zeer gunstig en met aandrang aanbevolen, zeer intelligent. Nu wordt hij toegelaten, nadat ook het mondeling examen tot de uitkomst heeft geleid: Gerust proberen. Maar het is duidelijk, dat dit „proberen” onderstelt, dat hij zijn gebrek aan technische cijfervaardigheid — waarschijnlijk ontstaan door slordigheid en gebrek aan inzicht in de noodzakelijkheid van

cijferen — inhaalt, anders zal hij ondanks zijn intelligentie bij het wiskunde-onderwijs in ernstige moeilijkheden komen.

Wat leert ons nu verder som 3. Hier kunnen wij niet volstaan met een uitkomst in cijfers, wij moeten tot een kwalitatieve analyse komen. En dan blijkt het volgende.

Niet minder dan 9 van de 56 kandidaten zijn in de „val” gelopen, waarvan boven sprake was. Wel een bewijs, welk een rol zinloos proberen bij dit werk speelt, want men moet toch maar ontdekken dat men door de kortingsprocenten op te tellen en de som van 100 af te trekken een getal krijgt, dat op 522 deelbaar is. Hier heeft men werkelijk oplossingsmethoden „by trial and error”; met dit verschil alleen, dat hier de foute uitkomst de verdere pogingen niet stimuleert, maar juist doet ophouden.

Behalve deze 9 kandidaten zijn er verder nog 23, die van som 3 niets terecht brengen; de beoordeling der overige 24 vraagt een nadere beschouwing.

8 van deze leerlingen „stellen” den huurprijs op f 1 (of f 10) en komen er aldus.

1 maakt er een „verhoudingssom” van, in dezen geest:

$$50 \text{ betalen dus } 100\% - 8\% = 92\%$$

$$15 \text{ betalen dus } 100\% - 5\% = 95\%$$

$$5 \text{ betalen dus } 100\%$$

Die getallen verhouden zich tot hun som als $(50 \times 92) : (15 \times 95) : (5 \times 100) = 184 : 57 : 20 : 261$.

De vastgestelde prijs van 5 tuintjes is $\frac{20}{261} \times f 522 = f 40$.
Van 1 tuintje dus $\frac{1}{5} \times f 40 = f 8$.

De overige 15 gebruiken alle een in haar wezen „algebraïsche” oplossing, bijv.:

50	huurders betalen	92%	van de huurprijs of	$50 \times 92\% = 4600\%$
15	„	95%	„	$15 \times 95\% = 1425\%$
5	„	100%	„	$5 \times 100\% = 500\%$
			Samen	<u>$= 6525\%$</u>
				van de huurprijs.

De huurprijs is dus $\frac{100}{6525} \times f 522 = f 8$.

Of ook, door berekening van den aftrek:

Als er 8% korting gegeven wordt, worden er maar $\frac{92}{100} \times 50 = 46$ tuintjes betaald.

Als er 5% korting wordt gegeven, worden er $\frac{95}{100} \times 15 = 14\frac{1}{4}$ tuintje betaald.

f 522 is dus $46 + 14\frac{1}{4} + 5 = 65\frac{1}{4} \times$ het bedrag dat 1 tuintje kost. 1 tuintje kost f 522 : $65\frac{1}{4} =$ f 8.

Het is niet twijfelachtig, dat deze 15 zeer gemakkelijk zouden leren om in plaats van huurprijs de verkorting h , resp. van tuintje de verkorting t te zetten en dus over te gaan, ook in de vorm, naar de algebraïsche oplossing. Hoogst waarschijnlijk geldt dit eveneens voor de eerste groep van 8 kandidaten, hoewel we hier de kans op mechanische drill iets hoger moeten taxeren.

[Men zou dat moeten nagaan door aan deze kinderen een som voor te leggen, waarbij men met „stellen” van een cijfer vastloopt, bijv. waarbij de tweede groep niet 5%, maar f 0,25 korting krijgt].

Ietwat moeilijker is het, een gegronde verwachting uit te spreken omtrent de kans, dat degene, die met „verhoudingen” werkt, gemakkelijk los te maken zal zijn van zijn nodeloos omslachtige en verwarrende terminologie; wellicht zou hier tijdelijk of zelfs blijvend een remming kunnen optreden, doordat hij reeds te veel is „gedrild”.

Met deze uitkomst is echter nog niet gezegd, dat deze 24 (resp. 23) kandidaten reeds rijp zouden zijn om de weg te vinden in een groter aantal van gegevens. Immers er is maar gedeeltelijke overeenstemming tussen degenen die som 3 en hen die de vragen f en g van som 4 goed gemaakt hebben. Toch moeten we natuurlijk bij de beoordeling van som 4 alleen naar deze vragen zien. Immers de vragen a — e zijn uiterst simpel; zij dienen eigenlijk alleen als voorbereiding van wat dan volgt. En men zou wederom de uitkomst ernstig vertroebelen, als men een „gemiddelde” voor alle vragen ging berekenen. Voorts dienen wij in zoverre tussen vraag f en g te onderscheiden, dat de formulering bij g misschien misverstand heeft gewekt. Immers in de vraag komt niet duidelijk uit, dat bedoeld is, of Arie een kortere weg had kunnen nemen, als hij bij Q niet links afgeslagen had. Wordt dit gegeven niet losgelaten, dan moet het antwoord luiden: Neen. Zo antwoorden inderdaad 8 van de 45 leerlingen, die vraag g behandelen. 4 daarvan hebben echter reeds van te voren getoond, omdat zij de weg van A . reeds vooraf fout hadden opgegeven, dat zij niet door de genoemde onduidelijkheid alleen dwalen. De 4 overigen hebben het wellicht juist bedoeld;

het mondeling onderzoek had dit kunnen uitmaken, maar wij hebben daarover geen gegevens. Behalve dit viertal zijn er dan nog slechts 7, die vraag *g* geheel goed of op een kleinigheid na goed hebben beantwoord. 31 brengen er niets van terecht in hun antwoord, en daarbij moet men een 7-tal tellen, die deze vraag niet hebben beantwoord en daarna nog aan andere sommen zijn gaan werken, waarbij dus niet tijdsgebrekk de oorzaak van het niet antwoorden kan zijn geweest.

Ietwat gunstiger staat het met vraag *f*. Immers hier hebben nog 17 candidaten het goede antwoord gevonden. Daaronder zijn 9 van de 11 leerlingen, voor wie vraag *g* goed gerekend werd; omtrent één leerling was er verschil van oordeel tussen de beoordeling te Schiedam en die van het Nutsseminarium, daar de eerste ook vraag *f* als goed rekende met het oog op een mogelijk misverstand, terwijl de elfde candidaat tot het viertal behoorde, waarbij een eenvoudig: Neen, wegens het ontbreken van verdere gegevens als juist werd gerekend. Op deze twijfelgevallen na hebben dus allen, die *g* goed hadden, ook *f* goed gemaakt. Een weinig ingewikkelder is de verhouding tussen degenen die *f* (en met de genoemde uitzondering dus ook *g*) goed hadden en de 24 leerlingen, die naar wij boven reeds zeiden, som 3 goed oplosten. Van de laatstgenoemden hadden nl. slechts 12 vraag *f* goed, daaronder 8 die ook vraag *g* goed hadden. Omgekeerd waren er dus 5 candidaten die wél vraag *f* goed hadden, maar niet som 3. Het loont de moeite dezen nog nader na te gaan. Een ervan is de candidaat, waarover we reeds spraken, die som 4 volkomen goed had, maar zijn cijfersommen heel slecht; hij was aan 3 niet meer begonnen. Een tweede was ook aan 3 niet meer begonnen; als indruk van het schriftelijk werk werd aangetekend: traag?, misschien nog wel goed, en na het mondeling onderzoek: gaat nog wel, toelaten! Verder behoren tot dit vijftal twee candidaten, die de beide kortingen van 5% en 8% optellen (een ook overigens veel voorkomende fout) en één, waarvan de gedachtengang noch uit zijn netz noch uit zijn kladschrift op te maken is. Van dit vijftal mag als waarschijnlijk voorondersteld worden, dat zij technisch geen raad weten met deze verskapte algebra-som, terwijl zij voet bij stuk kunnen houden bij een quaestie, waarbij ze geen nieuwe begrippen zelf behoeven in te voeren. Voor drie van de vijf wordt dit vermoeden nog gesteund door het feit, dat ze ook *g* vrijwel of geheel goed hebben.

In elk geval vinden wij de uitkomsten bevestigd, die wij onder I hebben beschreven. Slechts een zeer klein percentage, nog niet $\frac{1}{3}$ van de kandidaten, weten hun weg te vinden als zij orde moeten brengen in een nog betrekkelijk klein aantal gegevens, zonder daarbij terug te kunnen grijpen op gememoriseerde „typen”. De conclusies, waartoe dit ons voert, vermelden wij in een volgend artikel onder V, nadat wij eerst nog een andere ervaring op dit gebied hebben meegedeeld.

IV. Een ervaring in de Admiraal de Ruyterschool te Amsterdam.

Ter toelichting van onverwachte taalmoelijkheden bij rekensommen en van het gebruik van tekeningen door kinderen daarbij, bespreken wij ten slotte nog de uitkomsten door den heer J. Nauta, hoofd der Admiraal de Ruyterschool te Amsterdam, verkregen bij het opgeven van som 38 uit Allaart en van der Weyden, Eerst lezen dan rekenen. Wij zijn den heer Nauta zeer erkentelijk voor het beschikbaar stellen van dit materiaal en betuigen hem daarvoor gaarne onzen dank.

Het hoogste punt van Europa, dat men met een bergspoor bereiken kan is Jungfrauoch. Het beginpunt van de spoorbaan is Interlaken, dat 565 m boven de zeespiegel ligt. Na 3,2 km gereden te hebben komt men aan het station Wil, dat 20 m hoger ligt. 5 km verder bereikt men het weer 70 m hoger gelegen station Z. Nog 4 km verder komt men aan het station L. dat 145 m hoger ligt. De weg stijgt nu 1077 m voor men het 8,3 km verder gelegen station Wengen bereikt. Daarna rijdt men 2,2 km tot K en is dan weer 187 m gestegen. Vervolgens gaat de baan naar E., dat 4,4 km verder en 800 m hoger ligt. Nu rijdt men nog 5,4 km en bereikt dan Jungfrauoch, dat weer 590 m hoger ligt.

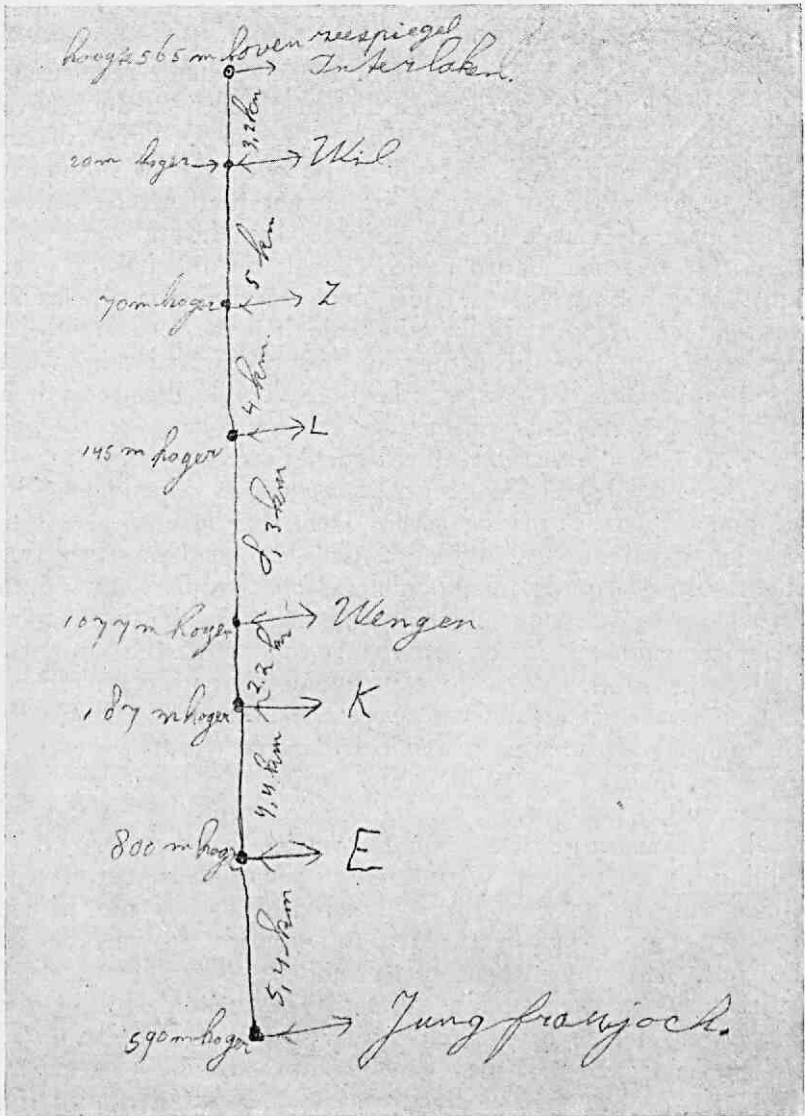
Vragen:

- A.
 - a. Hoeveel m ligt Jungfrauoch boven de zeespiegel?
 - b. Hoe lang is de spoorweg?
 - c. Hoe groot is de gemiddelde stijging per km tussen de beide laatste stations?
 - d. Tussen welke stations is de gemiddelde stijging per km het grootst?
 - e. Tussen welke het kleinst?
 - f. Welk deel van de weg is ongeveer $\frac{1}{4}$ van de hele baan?
- B. De hoogste top van de Jungfrau ligt 4167 m boven de zeespiegel.
 - a. Hoeveel m is dat boven Jungfrauoch?
 - b. Hoeveel m is dat boven Interlaken?

Zij werd gemaakt door 32 l.l. Van dezen had 1 alle 8 vragen goed, 1 had 6 van de 8 goed, 30 l.l. hadden de vragen c, d

en e fout. De oorzaak daarvan bleek te liggen in het niet begrijpen van de uitdrukking „gemiddelde stijging per km tussen twee stations”. De meeste l.l. bleken aldus te redeneren: „Gemiddeld” dan moet je twee dingen optellen en door twee delen. Dus moeten de twee *afstanden* (4.4 en 5.4 km) worden opgeteld en door twee gedeeld *of* de twee laatste *stijgingen* (800 en 590 m). Dat men op die manier niet met de laatste twee, maar de laatste drie stations te doen krijgt, werd dan natuurlijk over het hoofd gezien evenals de uitdrukking „per km”. Wij hebben hier te doen met een typische illustratie van wat het Rapport Bolkestein bedoelt met „vertrouwdheid met begrippen”, of juist met het ontbreken daarvan, en het komt ons voor dat ons voorbeeld duidelijk illustreert hoe nodig het is dat het voortgezette onderwijs nauwkeurig na gaat, hoe ver die vertrouwdheid gaat. Leerzaam waren in dit opzicht ook de bij de oplossing gevoegde tekeningen. Bij de opgave was de raad gegeven: Denk om tekenen. De uitvoering toont nu heel duidelijk, dat deze raad onvruchtbaar moest blijven, omdat de l.l. niet geleerd hadden verband te leggen tussen de „som” en de tekening. Er zijn een aantal schematekeningen, die er uitzien als een „grafische voorstelling”, waarbij dus de stations in hun ligging naar afstand en hoogte schetsmatig juist worden aangegeven en waarbij zelfs de toename der hellingen vrij nauwkeurig wordt uitgedrukt. Anderen tekenen een gelijkmatige helling van Interlaken naar Jungfrauoch en geven de stations daarop een plaats; zij voelen blijkbaar generlei behoefte om iets van het verschil in helling uit te drukken. Weer anderen geven door gekronkelde lijnen aan, dat de werkelijke stijging den berg op niet in een rechte helling plaats heeft. Men zou kunnen denken, dat dit een hulp had kunnen zijn om de bedoeling van „gemiddelde” stijging tussen twee stations te begrijpen, maar dat blijkt niet het geval. Enkele tekeningen ten slotte zijn geheel chaotisch.

Tot de laatste zou men geneigd zijn ook die te rekenen, waarvan we een fascimile afdrukken. Immers Interlaken ligt hier „boven” en Jungfrauoch „beneden”. Maar die uitleg blijft moeilijk houdbaar, als het blijkt, dat Jan, die deze tekening heeft gemaakt... de enige uit de klasse is, die de som — tot grote verwondering trouwens van den klasseonderwijzer — helemaal goed heeft gemaakt, en ook bij het overige lees-rekenwerk een onverwacht voortreffelijk figuur had gemaakt. Desgevraagd geeft Jan dan ook een volkomen



duidelijke toelichting: „Nou meneer, de spoorlijn Interlaken—Jungfrau loopt toch van het Noorden naar het Zuiden, want Interlaken ligt toch ten noorden van de Jungfrau”. Inderdaad geeft Jan's atlas als enige daarop aangegeven bergspoor de spoorlijn Interlaken—Jungfrauoch lopende recht Noord-Zuid! Jan's tekening is dus een prachtig staaltje, zowel van

wat wij „vrije combinatie” als van wat wij „ordening” hebben genoemd, want door de combinatie van de gegevens van zijn som met die van zijn atlas maakt hij een schema, waarin hij alle gegevens zo ordelijk en overzichtelijk heeft aangetekend, dat de som nu verder helemaal goed wordt afgemaakt. Men lette er op hoe systematisch en nauwkeurig links van de „spoorlijn” de hoogte van de stations boven het vlak van tekening worden gerepresenteerd — die in de tweedimensionale tekening natuurlijk niet wordt aangeduid; daarmee is tevens mooi geïllustreerd de overgang van het aanschouwelijk concrete voorstellen naar het schematisch=abstracte denken. Het zou ons al zeer verwonderen, als Jan na deze tekening gemaakt te hebben niet rijp was voor het inzicht, dat hij zijn gegevens nòg overzichtelijker kan ordenen door gebruik te maken van een zuiver tweedimensionale „grafische voorstelling” met de hoogte als verticale en de horizontale afstand der stations als andere as.

En deze uitkomst is te opmerkelijker in verband met de nadere bijzonderheden, die de heer Nauta ons over dezen leerling verstrekte. Immers toen hij den onderwijzer vroeg: „Raad nu eens, wie uit Uw klasse dit vraagstuk het beste heeft gemaakt?” ried deze tienmaal, maar de naam van Jan kwam niet voor den dag. En toen de heer Nauta zei, dat Jan met den prijs ging strijken, was de onderwijzer zeer verbaasd. En geen wonder. Jan was de zoon van een architect; de kinderen van dezen architect hadden allen de school bezocht en waren uitstekende leerlingen geweest; ook op de M. S. hadden ze het prachtig gemaakt; maar met Jan was het mis. Hij was zonder enig initiatief en hoorde tot de middelmatigen. De vader, die ook dezen zoon graag naar de H. B. S. had gehad, had zich al verzoend met het idee, dat het hoogstens een Ulo-school zou worden. Daar was nu blijkbaar eenmaal niets aan te doen.

Maar toen Jan zich eenmaal met dit vraagstuk had onderscheiden, werd hij ook verder met enige meerdere belangstelling bekeken. En wat bleek? Dat overal waar Jan geen cliché's te verwerken had maar werkelijk „onder eigen verantwoordelijkheid moest denken”, hij zijn kameraden regelmatig achter zich liet. Het aan de school ingevoerde stilleeswerk bevestigde deze ervaring meer en meer. En het eind van 't lied is geweest, dat Jans verwijzing naar de Ulo, die voor hem klaar lag, werd vervangen door een bestemming voor de

H. B. S., en dat men van zijn wiskundige toekomst de beste verwachtingen koesterde.

Hier moet nog een opmerking aan worden vastgeknoopt. Wij pleiten voor het kweken van een rustig zelfvertrouwen en het denken onder eigen verantwoordelijkheid op een aan de kinderlijke vermogens aangepast niveau. Verondersteld, dat een kind de neiging tot productieve geestelijke werkzaamheid in zich heeft, maar deze neiging in het geheel niet kan bevredigen. En dat men nu dit kind aan een dril onderwerpt, die hem wel deprimeren moet. Deze l.l. maakt dan op onderwijzers en leerlingen de indruk „niet knap” te zijn en krijgt dit testimonium ook dagelijks in middelmatige cijfers thuisbezorgd. Wat is meer vanzelfsprekend, dan dat nu ook op den duur bij dezen leerling het zelfvertrouwen lijden moet en dat hij, als hij zijn doel niet bereikt, rond blijft lopen met het gevoel: „ik kan niet goed leren”?

Zou dit niet de geschiedenis zijn van velen, die op school niet mee konden en later in de vrije maatschappij hun „knapere” genoten in geestelijke productiviteit ver de baas bleken te zijn?

De volgende ervaring van den laatstgenoemde van ons wijst in dezelfde richting. In een tweejarige vervolklasse (practisch 7e en 8e leerjaar) zat een jongen, die in 't geheel niet scheen te kunnen rekenen. De onderwijzer verbaasde zich daarover, omdat deze jongen toch de indruk maakte intelligenter te zijn dan een van zijn medeleerlingen. Bovendien was hij een uitstekend tekenaar en zeer vaardig met handenarbeid. De vader wou de jongen gaarne naar de electrotechnische school hebben. De onderwijzer maakte bezwaren. „Hij kan niet rekenen, dan wordt het met wiskunde niets”. De vader hield zolang aan, dat de onderwijzer zijn reputatie riskeerde en een verklaring van geschiktheid afgaf. De jongen wordt geplaatst en heel de school door blijkt de jongen no. 1 in de wiskundevakken en hij verlaat de school als no. 1 van het eindexamen en krijgt direct een uitstekende betrekking. De onderwijzer, die het contact met dezen l.l. bewaart, vraagt later: „Kun je me uitleggen, waarom jij bij mij nooit hebt kunnen rekenen? was dat misschien aanstellerij; want het is natuurlijk buitengesloten, dat jij die sommetjes niet aan kon, als de anderen ze vlot maakten.”

Antwoord: „Het was in 't geheel geen aanstellerij; ik kon ze niet en U moest eens weten, hoe ik mijn best heb gedaan,

omdat U zo op die sommen gesteld was. Maar mijn hersens werkten eenvoudig niet, omdat ik eenvoudig nooit gesnapt heb, wat die wegen en die kranen en die wonderlijke kunsten met kapitalen, tijden, procenten en renten nu eigenlijk moesten. De anderen schenen dat aardig te vinden, mij bracht het in de war. Dat heette „practisch rekenen”, maar in de praktijk komen die raar in mekaar gedraaide situaties toch nooit voor? Ik vind ook nooit een antwoord op puzzles, die als gezelschapsspelletjes worden opgegeven — ik ben daar werkelijk dom in — mijn hersens werken alleen, als de dingen „echt” zijn en aan „foefjes” heb ik van nature een hekel.”

Wij maken van een dergelijk geval melding, omdat wij inderdaad het gevaar lopen, niet alleen, dat wij onze goede intellecten op onvruchtbare wijze bezig houden door onze overmechanisatie, maar zelfs, dat wij ze een dusdanige tegenzin tegen nuttige oefening inboezemen, dat zij op dit punt een tekort tonen, dat ons op een vals spoor kan brengen, als wij over hun toekomst moeten beslissen.

Maar daarmee zijn wij aan onze algemene conclusies toe, die wij in een afzonderlijk hoofdstuk willen neerleggen.

V. Conclusies uit het meegedeelde onderzoek.

Wij menen door het medegedeelde materiaal de juistheid van onze reeds op p. 142 geformuleerde „hoofduitkomst” voldoende te hebben gestaafd, om hier daarnaar zonder meer te mogen verwijzen. Maar enkele verdere conclusies uit dat materiaal willen wij er nog aan toevoegen.

Wij spraken zoëven in het geval van Jan's tekening van de Jungfrauspoor van een staaltje van werk, dat „vrije combinatie” en „ordening” verenigt. Maar zulk werk komt men niet vaak tegen. De vraag over de keuze tussen distributieradio en aanschaffen van een eigen toestel in som IV van hoofdstuk I had er ook aanleiding toe kunnen geven. Maar wij hebben gezien, dat slechts heel weinig kinderen daartoe komen. Inderdaad leent zich „rekenwerk” heel weinig voor „vrije combinatie”; men verwacht — en niet ten onrechte — in de tekst alle gegevens te vinden, die voor de oplossing vereist zijn. Ongetwijfeld hangt dit samen met de constructieve geesteshouding, die aan alle wiskundig denken eigen is, in tegenstelling met het eigenlijk empirisch denken, dat altijd óók gericht blijft op de onuitputtelijke veelheid der ervarings-

objecten. Maar juist om diezelfde reden is dan ook het rekenwerk het aangewezen veld voor het oefenen van de ordenende functie van het denken. En daardoor wordt een leemte aangevuld, die wij bij het ontwerpen van stil^{lees}stukken op het niveau van het 12^s à 13^sjarige kind meer en meer zijn gaan gevoelen. Voorbeelden van stelselmatige ordening, zoals ons eerste stuk Spaart de Vogels met de vijf^{voudige} causale relatie: houtschade — insekten — zangvogels — kleine roofvogels — uil, bevatte, laten zich niet zo heel gemakkelijk vinden, tenzij men gaat zoeken op het terrein der zuiver zakelijke vakken, zoals bijv. de zoutbereiding en petroleumwinning uit Palland's Mededeling. Maar al voldoen deze uitnemend voor didaktische doeleinden, wij hebben in Med. 23 en 24 reeds uiteengezet, waarom wij ze voor selectieve doeleinden minder geschikt achten. Daarom schijnt het de beste oplossing de toetsing van „vrije combinatie” meer in 't bijzonder aan het taalwerk, die van de „ordering” meer in 't bijzonder aan het rekenwerk toe te wijzen.

Natuurlijk blijven beide soorten van werk „oriëntering” en „gebonden combinatie” vooronderstellen. Met een uitdrukking, die wij reeds in Med. 24¹⁾ invoerden, kunnen wij zeggen, dat zowel „ordering” als „vrije combinatie” hoger in het wegennet liggen dan „gebonden combinatie” en deze weer hoger dan „oriëntering”. Wie een bepaald gegeven niet in een tekst kan vinden (oriëntering), is natuurlijk niet in staat het een en ander daaruit te combineren (gebonden combinatie) en dus zeker niet om de tekst ter oplossing van een ontvangen opdracht te overschrijden of een groter aantal gegevens te combineren. Daaruit volgt dan ook, dat de lagere niveaus niet telkens weer opzettelijk behoeven te worden getoetst; de beheersing daarvan wordt in de hogere telkens weer ondersteld. En dat maakt, dat het aantal vragen weer sterk kan worden beperkt, wat de correctie zeer ten goede komt. Alleen wanneer functies wel ieder stoelen op gemeenschappelijken grondslag, maar niet de ene de andere vooronderstelt, dienen zij beide te worden onderzocht. Zo schijnt het ons nu juist het geval te zijn met „vrije combinatie” en „ordering”, waarvan de ene naar ons toeschijnt meer naar de empirische, de andere naar de mathematische vraag^s en denkrichting heenwijst.

Natuurlijk is daarmee niet gezegd, dat bij stil^{lees}stukken,

1) p. 144 en 162 noot.

hetzij met didaktische, of met selectieve bedoeling opgesteld, nu in 't geheel geen vragen van „lager niveaux” zouden moeten worden gevoegd. Vooreerst hebben een aantal vragen een inleidende of voorbereidende taak. Ze moeten dienen als hulp om het inzicht voor te bereiden, dat in de „moeilijker” vragen geveerd wordt. En dan mogen wij, vooral voor selectieve doeleinden, niet vergeten dat eerst algemene aanvaarding van de beginselen in het Rapport Bolkestein neergelegd, een behoorlijke schifting naar geschiktheid voor M. en V.H.O. mogelijk zal maken. Zolang de L.S. er mee moet rekenen, dat een deel — misschien zelfs het overwegende deel — van haar l.l. bij de toelating tot de M.S. vrijwel uitsluitend naar parate kennis beoordeeld zal worden, is zij in de onmogelijkheid het zelfstandig denken naar behoren te vormen. Zij brengt het dan tot oriëntering, maar blijft steken tussen „gebonden combinatie” en de hogere eisen, zoals het werk van Med. 24 en het hier meegedeelde o.i. afdoende aantonen. Een juiste prognose zal nog geruimen tijd hiermede rekening moeten houden; trouwens de gegeven voorbeelden tonen duidelijk, dat het practisch onmogelijk zou zijn, bij de toelating de eis te stellen, dat sommen als de hier besprokene werkelijk *beheerst* worden; men zou dan — zolang de L.S. niet van de ballast der overbodige parate kennis wordt ontlast — voor het M.O. ongetwijfeld bruikbare kandidaten gaan uitsluiten. Tevens blijkt opnieuw, dat een vrijwillige invoering van het Rapport Bolkestein aan enkele proefscholen, zoals van sommige zijden is bepleit, practisch vrijwel een onmogelijkheid is. Immers als deze scholen niet in exceptioneel gunstige omstandigheden verkeren, zullen zij de concurrentie-strijd niet aankunnen, omdat een zeer groot deel der ouders en der adviseurs de weg van de schijnbaar geringste weerstand zullen kiezen. Wij zullen dus nooit uit de aansluitingsmisère kunnen komen, tenzij wij eindelijk eens een bewindsman zouden krijgen, die de verantwoordelijkheid aandurft voor een toelatingsbesluit, dat niet het wezen aan de schijn opoffert.

In afwachting daarvan zou de L.S., voor zover zij haar bewegingsvrijheid niet al te zeer beperkt acht door de toelatingsdril, voornamelijk het rekenonderwijs der hoogste klassen in dienst van de ordeningsfunctie moeten stellen. Daarbij zal veel minder dan thans op het oplossen van *veel* sommen moeten worden gelet. Dit geldt niet alleen van de veelheid van de *somentypen*, die wij uit den boze achten,

maar ook van een veelheid van sommen, die maakt dat de uitkomst niet voldoende betrouwbaar is. Wij hebben boven (p. 145 en p. 152) de opmerking gemaakt, dat nergens iets blijkt van een streven naar *verificatie* der verkregen uitkomst. En toch hebben wij juist hier te doen met een „werkgewoonte” (R. B. Toelichting § 2, 3^o en Art. 14, c), waarvan men niet mag aannemen, dat de betekenis spontaan zal ontdekt worden door elken leerling. Natuurlijk kan niet aan elke rekenopgave de eis van gemakkelijke verifieerbaarheid gesteld worden, maar onze voorbeelden tonen o.i. voldoende, hoe vaak foutieve antwoorden aldus hadden kunnen zijn opgespoord.

Tot diezelfde sfeer van „ontdekkingen”, waartoe toch de meeste kinderen spontaan niet komen, behoort de betekenis van „nethed” bij het opschrijven, d.w.z. het doeltreffend gebruikmaken van de techniek van cijferen, die door ons positioneel getalstelsel mogelijk wordt. Tal van stukken werk, die wij onder ogen hadden, tonen duidelijk dat de l.l., die ze uitvoerde, niet tot het *inzicht* was gekomen hoezeer hij onnodig zijn werk verzwaarde door bijv. een aftrekking of optelling te willen uitvoeren met niet behoorlijk onder elkaar geplaatste getallen (resp. getallenrijen). Gewoontevorming door simpele herhaling leidt niet daartoe; eerst wie er opmerkzaam op is geworden door eigen ervaring, komt tot het *inzicht* van deze onmisbare voorwaarde voor correct cijferen. En hij heeft dan tevens de grondslag gelegd om vrijwel alle moeilijkheden van de algebra te overwinnen.

Wij achten ons daardoor versterkt in de reeds in Med. 24 p. 251 en 252 uitgesproken overtuiging, dat men beter doet met de invoering van lettergetallen (dus ook met de boven p. 140 en 141 onder *b* en *c* genoemde soorten van vraagstukken) te wachten, totdat volledige beheersing verkregen is van vraagstukken, als in deze Mededeling nader besproken. Het heeft weinig nut, betekent veeleer een gevaar, om nieuwe en abstractere hulpmiddelen van het denken in te voeren, zolang de eenvoudigere nog niet met zekerheid gebruikt worden.

Voor de M. S. volgt daaruit, dat zij zich — zolang niet de toelatingseisen vrij radicaal worden gewijzigd — in geen geval ontslagen mag achten van de plicht: na te gaan of er wel een behoorlijk fundament van „ordenend denken” voor wiskundeonderwijs bij haar leerlingen is gelegd, en dit in het negatieve geval aan te brengen, vóórdat zij met wiskundeonderwijs begint. Zolang dit niet geschiedt, is het onvermijdelijk, dat

de wiskunde voor een zeer groot deel der toegelaten l.l. een struikelblok blijft op hun gehelen schoolweg. Immers, ook kinderen, die men met een beter voorbereidende didaktiek heel goed wiskunde had kunnen leren, zal men zodanig blijven afschrikken met voor hen onverteerbare kost, dat ze eens voor al het dressaat vormen: „ik kan geen wiskunde leren”, en dan door dit dressaat daartoe inderdaad nooit meer zullen komen.

DE SPRAAK ALS BIOLOGISCHE FUNCTIE VAN DE GEHELE PERSOONLIJKHEID ¹⁾

DOOR

Dr. A. NANNINGA—BOON.

Inleiding.

Zoals aan de meesten Uwer bekend zal zijn is het bezit van een doofgeboren zoon, die thans 12 jaar oud is, de oorzaak, dat mijn wetenschappelijke belangstelling geheel is gegaan in de richting van de opvoeding van het doofstomme kind. Ik zeg met opzet „opvoeding” en niet „onderwijs” omdat ik onder deze opvoeding versta de ontwikkeling van de gehele persoonlijkheid van het dove kind, terwijl men het woord „onderwijs” meestal toepast op de intellectuele ontwikkeling alleen. Nu kan men de opvoeding bezien van uit zeer verschillende gezichtspunten en het lijkt me nodig, alvorens over het onderwerp van hedenavond te spreken, U mijn standpunt ten opzichte van mijn kind en elk gebrekkig kind in het algemeen, uiteen te zetten, omdat door *dit* standpunt als uitgangspunt de gehele werkwijze en de verkregen uitkomsten zijn bepaald.

Mijn opleiding tot arts, de opgedane ervaringen in dat beroep, misschien gepaard aan een diepe liefde en eerbied voor het Leven hebben me geleid in een bepaalde richting. Deze richting is gefundeerd op het standpunt van den bioloog.

Ieder mens kan genieten van de voortbrengselen van de Natuur maar het is slechts den bioloog gegeven om bij zijn studie van de levensverschijnselen van plant en dier in te zien,

¹⁾ Voordracht gehouden voor de Vereniging van Spraakleraren te Amsterdam op 24 Febr. 1937.

hoe ingenieus, maar vooral hoe *doeltreffend* door Moeder Natuur alles is ingericht. Elk levensverschijnsel heeft zijn *oorzaak*, zijn *reden* maar vooral zijn *doel*.

Onmiddellijk moet hieraan echter worden toegevoegd, dat voor een goede, natuurlijke ontwikkeling aan *alle* door de Natuur gestelde eisen moet worden voldaan. Geen schakel kan in de ketting van de biologische ontwikkeling worden gemist zonder schade voor deze. Wel bestaan er neigingen tot compensatie, tot genezing, tot regeneratie, maar deze zijn begrensd en de resultaten zeer beperkt. Bij gebreken in de aanleg of bij schadelijke invloeden van buiten kan dikwijls de Natuur zich zelf niet helpen en zonder menselijke hulp moeten gebrekkige of beschadigde individuen onherroepelijk achterblijven in groei of ten ondergaan.

Het doktersberoep vindt zijn oorsprong in de menselijke neiging om dáár waar de Natuur te kort schiet te hulp te komen en mijn werk ten opzichte van de doofstommen beschouw ik op dezelfde basis. Een plant, die als levenseis het zonlicht behoeft, kwijnt in de schaduw en draagt geen bloemen; evenzo kan het dove kind, dat door een gebrek in de aanleg, niet in aanraking komt met de gesproken taal, niet op een natuurlijke wijze tot volkomen ontwikkeling komen. Toen mijn kind dan ook op de leeftijd van ruim 2 jaar karakterafwijkingen begon te vertonen was voor mij biologisch de enige conclusie deze: dat de natuur te kort schoot en dat het ogenblik voor menselijke hulp was aangebroken.

Doeltreffende hulp bleek op die leeftijd destijds niet te verkrijgen; de nood drong. Zo ben ik er toe gekomen mezelf te helpen, op een wijze die ieder belangstellende elders kan lezen.

De kennismaking met — en de studie van vele doofstommen leerden me later, dat men er tot die tijd nog niet in was geslaagd, zóveel hulp te geven aan het doofstomme kind, dat normaal uitleven mogelijk was¹⁾. Telkens weer stuitte ik bij deze gebrekkigen op afwijkingen en bleven zij te vergelijken met een kwijnende of niet geheel volgroeide plant. Ik zag, dat de doofgeborene zijn gehele leven aan zijn gemis bleef ge-

¹⁾ Dat dit geen subjectieve waarneming is, bewijzen de tests van Dr. Herderschee. Onlangs werd door Dr. van Mesdag in een deskundig rapport voor de rechtbank te Winschoten nog uitvoerig betoogd, dat de doofstommen door hun verminderde ontwikkelingsmogelijkheid niet geheel toerekensvatbaar moeten worden geacht.

ketend, dat hij zich er als het ware nooit van kon bevrijden en dat het hem verhinderde om tot volle wasdom te komen.

Dit fatum, waartegen sinds eeuwen door menslievende mensen wordt gestreden, leek onontkoombaar. Immers bij alle doven die ik waarnam kwamen verschijnselen voor waaruit bleek, dat de mens er tot die tijd niet in was geslaagd, wegen te vinden, die tot volledige compensatie voeren. Dit laatste was voor mij de reden om de bestaande onderwijsmethoden *niet* toe te passen maar liever door diepgaande studie van de levensverschijnselen van het normale kind mij inzicht te verschaffen in diens levensvoorwaarden om op deze wijze de factoren te vinden, welke ik aan zijn omgeving zou moeten toevoegen om ook mijn vierzinnig kind gelegenheid te geven tot normaal uitgroeien. Zeer zeker was ik mij bewust van de grote verantwoordelijkheid, welke ik op mij nam door de toekomst van mijn kind te verbinden aan dit biologisch experiment. De sombere toekomst, die ik voor hem zag bij niet ingrijpen en die ik in de moeilijkheden van het toenmalige heden reeds kon aanvoelen en het Godsvertrouwen, dat in het Leven zich alles ontwikkelt met een doel en dat, wanneer ik de wegen slechts zou kunnen vinden, ik dat natuurlijke doel ook voor mijn gebrekkig kind zou kunnen benaderen, waren bij dit werk de voortdrijvende prikkels.

Deze redenering is bij elke biologische ontwikkeling de enig gangbare. We hebben in Aalsmeer een prachtig voorbeeld hoe men, door studie van de levensverhoudingen van de plant, gegevens kan verzamelen omtrent hun levensvoorwaarden, en hoe bij het voldoen aan deze levensvoorwaarden het onze Nederlandse kwekers gelukt als het ware wonderen te verrichten door ons bij sneeuw en vorst te verrijken met de prachtigste natuurlijke bloemen.

De kweker *weet* het en het is ook mijn innige overtuiging, dat slechts een *deemoedige levenshouding ten opzichte van Moeder Natuur* en diepgaande studie van alle ontwikkelings- en levensverschijnselen ons kan leren, hoe we bij gebreken en ziekte te hulp kunnen komen, waar Zij te kort schiet.

Al mijn studies en mijn wetenschappelijk werk van de laatste 10 jaren zijn er op gericht geweest de levensverhoudingen en voorwaarden voor een harmonieuze ontwikkeling van het normale kind te vinden om door toepassing van deze kennis bij mijn doof kind *aanvullend* te kunnen optreden, waar door het gebrek onvoldoende ontwikkelingsmogelijkheden zich voordeden.

Van wat deze onderzoekingstocht mij leerde en hoe ik met deze kennis gewapend mijn kind heb leren spreken, daarvan hoop ik U thans iets mee te delen.

De spraak als biologische functie van de gehele persoonlijkheid.

Men kan het woord „de spraak” op verschillende wijzen opvatten. Houdt men zich bezig met de spraak van een bepaald persoon, dan denkt men aan zijn wijze van spreken. Men let op zijn spraakbewegingen, op zijn uitspraak en op de inhoud van het gesprokene. Deze opvattingwijze van het woord kan men noemen: De betekenis van de spraak in individuele zin. Daarnaast staat de betekenis van de spraak in algemene zin, waaronder men verstaat: de algemeen geldende opvattingen waaraan het spreken moet voldoen. De spraak in algemene zin vormt dus een objectief systeem van klanken, woorden, zinnen en uitdrukkingen, d.i. de taal in beweging, vorm en gedachte van het gesproken woord.

Zegt men, dat iemands spraak afwijkt van de normale (spraak) — dit laatste woord laat men gewoonlijk weg omdat de taalvorm dezelfde is — dan hecht men aan dezelfde taalvorm verschillende betekenissen, zonder dat het begrip — de opvattingwijze van de zin — wordt gestoord. Men vergelijkt de gehoorde klanken, de spierbewegingen van het periphere spraakapparaat en de inhoud van het gesprokene van een bepaald persoon op dát ogenblik met de als normaal geldende opvattingen en komt zo tot een vergelijking tussen de individuele spraak op dát moment en het objectieve systeem van de spraak. Bij meer of minder grote verschillen tussen beide spreekt men van spraakgebreken.

Het is duidelijk, dat we hier te doen hebben met een vergelijking tussen twee statische toestanden. Deze twee statische opvattingwijzen van de spraak blijven hedenavond buiten beschouwing.

De spraak als biologische functie is niet statisch. Die is *dynamisch*. Wat we de spraak van een bepaald persoon noemen is slechts een min of meer gevorderd stadium van een lange ontwikkelingsgang. De volwassene heeft geleerd met woorden en zinnen al sprekende uiting te geven aan zijn gedachten, maar deze — in het periphere spraakapparaat

gelocaliseerde functie — vindt zijn oorsprong in uitingen, die met het spreken als zodanig niets te maken hebben en waarbij het spraakapparaat nog weinig is betrokken.

Wanneer een zuigeling van enkele maanden b.v. op een toespraak van de moeder reageert met een glimlach, met getrappel, druk beweeg van de armen en een juichkreet, dan behoort deze uiting tot de spraak in biologische zin; waaronder ik versta: het vermogen van den mens om uiting te geven aan ál wat in hem leeft en woelt. Als eindstadium van dit vermogen ziet men dan het spreken van den volwassene, dat echter — zelfs in zijn meest abstracte en geautomatiseerde vorm — altijd nog de kenmerken blijft dragen van de persoonlijkheid van den spreker.

De toonhoogte, de accentuering, de mimiek en gesticulaties, waarmee het spreken gepaard kan gaan, herinneren er aan, dat dit spreken méér is dan een afzonderlijke functie, gezeteld in het perifere spraakapparaat en ondergeschikt aan het centrale zenuwstelsel. We zullen straks zien, dat deze bijverschijnselen, die behoren bij de spraak in biologische zin, kenmerkend zijn voor de herkomst van het spreken.

Deze spraak — zo ruim mogelijk opgevat — is een biologische functie; d. w. z. zij is een levensuiting van den mens en behoort bij hem als zijn rechtopgaande houding b.v..

Alle kenmerken van het leven zijn op deze functie van toepassing. Dit zijn — het onder normale verhoudingen — spontaan optreden en de groei volgens vastgestelde ontwikkelingslijnen.

Evenals het lichaam van het kind vanuit de kiem langs het natuurlijke embryonale ontwikkelingsproces uitgroeit tot de zuigeling en deze weer langs vaste wegen de volle wasdom tot mens bereikt, zo groeien ook de uitingen van den pasgeborene onder normale omstandigheden uit tot het spreken van den volwassene. Deze groei, dit worden van de spraak is evenals de lichamelijke groei gebonden aan vaste lijnen, aan bepaalde ontwikkelingsstadia, welke *onvermijdelijk moeten worden doorlopen* om tot de volledige beheersing van de spraak op te klimmen.

Een plant moet eerst wortel schieten, krijgt dan een stengel en een bloem kan niet te voorschijn komen alvorens er een knop is ontstaan. Op precies dezelfde wijze moet het kind onverbiddelijk eerst de voorstadia en daarna achtereens

volgens één voor één de ontwikkelingsstadia doormaken alvorens het op de wijze van den volwassene zijn gedachten al sprekende kan uitdrukken.

Ook de wijze waarop de groei plaats heeft is gelijk aan die van de groei van alle organisch leven. Evenals een kind b.v. op een bepaalde tijd tanden krijgt, begint te lopen, de tanden wisselt en geslachtsrijp wordt, zo bestaan er ook bepaalde tijden, die gekenmerkt zijn door grotere groei van de spraak. In deze zogenaamde gevoelige perioden klimt de persoonlijkheid op tot een hoger ontwikkelingsstadium.

Wil men deze groei graphisch voorstellen dan verkrijgt men dus niet een geleidelijk opklimmende schuine lijn. De groei verloopt trapsgewijs waarbij telkens de verticale lijn van de graphische voorstelling aangeeft de tijd, waarin een hoger ontwikkelingsstadium werd bereikt. De horizontale geeft aan de tijd voor consolidatie van de verkregen begrippen en de rijping voor de nieuwe phase. Deze tijden doen zich in de spraakontwikkeling voor als de perioden van schijnbare stilstand. In waarheid vormen zij de tijd van voorbereiding voor de nieuwe sprong op het hogere niveau.

De groei van de spraak volgt de lijn van elke organische ontwikkeling. Vroeger meende men, dat bij die ontwikkeling sprake was van samenvoeging van de afzonderlijke delen tot één geheel; nam men dus aan, dat de elementen primair waren. Door synthese van de elementen — zo meende men — zou de functie van het geheel tot stand komen. In de laatste jaren heeft men deze opvatting geheel verlaten en is men gekomen tot een beschouwingswijze, die zich richt op het geheel. Men drukt dit zó uit: „het geheel is primair en meer dan de som van de delen.”

In zijn inaugurale rede van 1933 getiteld: „Ontwikkelingspsychologie en Psychotherapie” heeft prof. Rümke in Utrecht gegevens en grondslagen aangegeven, welke gelden voor elke organische ontwikkeling. Die gegevens werden ontleend aan psychologische feiten uit het dierenleven, het kinderleven, het leven der zogenaamde primitieve volkeren en psychisch gestoorden. Men heeft grondstructuren gevonden en geleerd parallellen te trekken tussen levensvormen van dieren, kinderen en primitieven en heeft gevonden, dat elke organische ontwikkeling uitgaat van een zeer eenvoudig geconstrueerde eenheid en gericht is óp die eenheid. Voor elke ontwikkeling

is die eenheid absoluut noodzakelijk, want het is zeer problematisch of de afzonderlijke functies zich wel zouden kunnen ontwikkelen.

Door Rümke werd de ontwikkeling als volgt geformuleerd:

„Het zeer eenvoudig geconstrueerde, dat een totaliteitsreactie vertoont, begint zich te differentieren; hiermee gaat de totaliteitsreactie bijkans verloren; de differentiatie voert vervolgens tot subordinatie van functies, de centralisering begint. Het gecentraliseerde vertoont opnieuw — maar nu op een hoger niveau — een totaliteitswerking.”

Mijn persoonlijke onderzoekingen over het kinderlijk denken bevestigen volkomen deze regel. Ik vond, dat de eerste bewustzijnsinhouden werden gevormd door complexe eenheden, die een totaliteitsreactie gaven. Deze totaliteitsreactie wordt weerspiegeld in het verstaan van de geschreven taal en vormt de oorzaak van het verschijnsel van globalisatie, waarbij de taalzin in zijn geheel werd herkend als behorend bij en kenmerkend vóór de gehele beleving en al wat daarbij het bewustzijn vulde.

Meerdere belevingen in taal uitgedrukt gaven differentiatie, die weer in de taal uitdrukking vindt als het verschijnsel van analyse. De centralisering is dan begonnen, want de analyse kan alleen ontstaan onder invloed van het analogiebegrip. Door voortgaande differentiatie worden de afgesplitste structuren hoe langer hoe enkelvoudiger. Op hoger niveau werden tenslotte door synthese nieuwe eenheidscomplexen gevormd, zich uitend in zelfstandige taalbouw en het vermogen om in taalwoorden niet doorleefde situaties te begrijpen.

Op volkomen analoge wijze moet men zich de spraakontwikkeling denken. Het jonge kind is een diffuse eenheid. Het wordt onmiddellijk na de geboorte geplaatst in een sprekende omgeving. Die omgeving oefent invloed op den pasgeborene uit, maar alléén voor zover het kind deze invloed door middel van zijn zintuigen kan ondergaan. De invloed, die het kind inderdád van de omgeving ondergaat, kan men naar het voorbeeld van Von Uexküll in de dierpsychologie noemen: zijn „Umwelt”; wat men dus niet mag vertalen met „omgeving”. De omgeving is een objectieve grootheid. De „Umwelt” is subjectief, is slechts datgene van de objectieve omgeving wat door het kind wordt opgemerkt en doorleefd, is geheel aan de persoonlijkheid gebonden, is dynamisch en vergroot zich met de zintuiglijke en intellectuele ontwikkeling van het

kind. Het kind en zijn Umwelt vormen één geheel en de eerste reacties van die eenheid zijn totaliteitsreacties.

Ik vertelde U reeds, dat Rümke het zeer de vraag acht of de functies zich wel afzonderlijk kunnen ontwikkelen. Wat nu de spraak betreft spreekt Stern het in zijn standaardwerk over de kinderspraak duidelijk uit, dat men zelfs niet gerechtigd is tot het aannemen van een bestaande zelfstandige spraakaandrift, die in aanleg bij den jonggeborene aanwezig zou zijn.

Zowel Karl Bühler als Stern voeren psychologisch de spraak terug tot drie eigenschappen, driften, instincten — zo men wil — van den pasgeboren mens als eenheid.

Daar beide onderzoekers voor de verschillende reacties van die driften niet dezelfde termen gebruiken, hoewel hun gedachtengang min of meer dezelfde is, zal ik mij terwille van de duidelijkheid tot de nomenclatuur van Stern bepalen.

De drie driften van den mens als eenheid, die door Stern worden beschouwd als „die Wurzeln des Sprechens” zijn:

1. De drang tot uiten.
2. De drang tot gemeenschap, die men ook kan noemen het sociale instinct.
3. De drang tot doelbewuste, tot zinvolle uitingen, door hem genoemd „Die intentionale Triebfeder”.

Onder invloed van de eerst genoemde — de drang tot uiten — ontstaat de totaliteitsreactie van de eenheid, die hij noemt: *de expressieve ontladingen* en die bestaan uit omzetting van innerlijke spanningen in beweging. Hij rekent hiertoe: trap-pelen — armbewegingen — schreien — juichen en lallen. Deze expressieve bewegingen treden dus gelijktijdig op in de verschillende spiergroepen. De geluiden zijn slechts de gevolgen van contracties van verschillende spiergroepen van de larynx waarbij heel toevallig de stembanden worden gespannen.

Schreien, arm- en beenbewegingen komen b.v. steeds gecombineerd voor. Een juichkreet is altijd gebonden aan contracties van andere spiergroepen van romp, ledematen of aangezicht.

De expressieve bewegingen blijven niet zonder gevolg. Het gehuil kan de moeder bij de wieg brengen, kan voldoening aan instinctieve voedselverlangens ten gevolge hebben en dit sociale gevolg wekt de contactdrift op.

De ontwikkeling van de zintuigen — in casu het gehoor — brengt differentiatie in de eenheidsreactie. In m'n eigen terminologie kan ik dat zo uitdrukken: De vele geluiden aan de

verschillende belevingen gebonden — d. w. z. gebonden aan de eenheidsreacties — die door het kind kunnen worden waargenomen, geven aanleiding tot afsplitsing van de geluiden uit de eenheidsreactie, waarbij natuurlijk niet de zuivere geluiden van de eenheidsreactie worden afgescheiden. De afgesplitste delen blijven van complexe aard, zij blijven gemengde structuren. Populair uitgedrukt: het geluid treedt in de eenheidsreactie op de voorgrond omdat het door het kind wordt gehoord als altijd aanwezig bestanddeel van die reactie.

De drift tot contact en de differentiatie van de eenheidsreactie brengen het kind tot nabootsing. Het eenvoudigste voorbeeld hiervan is het betrokken worden van de zuigeling in de geluiden van de omgeving. Als er b.v. in de kamer luid wordt gesproken of gezongen, kan het kind in de wieg beginnen te kraaien of te tateren. Op precies dezelfde wijze kan men een kanarie door fluiten aan het zingen brengen.

Deze geluiden, die ik „tateren” zou willen noemen, zijn dus van een andere herkomst als het lallen van de éénheidsreactie. Het latere tateren is van de imitatie afhankelijk — ontstaat pas ná de differentiatie en staat dus op een hogere ontwikkelingsstrap.

Het spreekt vanzelf, dat in het natuurlijk leven geen scheiding kan worden getrokken tussen de beide vormen van geluiden. Het z.g. lallen gaat geleidelijk over in het tateren en tussen lallen en tateren is geen verschil waar te nemen. Ook geven affecten aanleiding tot het terugkeren van de eenheidsreactie en treedt het lallen op in dezelfde tijd waarin het kind ook reeds geluiden maakte van de imitatie afhankelijk, die ik terwille van de duidelijkheid tateren genoemd heb. Het is dus alleen ter verduidelijking van de ontwikkelingsgang, dat ik U dit zo symplistisch voorstel.

Na de differentiatie worden de bewegingen min of meer gelocaliseerd in de spiergroepen die het geluid te weeg brengen, waarmee de localisatie is begonnen.

De nabootsing is afhankelijk van het ontwakend intellect, dus: de centralisering is ingezet.

Zowel de expressieve bewegingen, als de geluiden tengevolge van het sociale instinct komen ook bij de dieren voor. Deze uitingen hebben geen zin voor het kind zelf, zij hebben alleen betekenis voor de hoorders, die er iets uit kunnen afleiden omtrent de wensen en gevoelens van het kind. Reeds spoedig leert b.v. een moeder aan de geluiden afleiden,

waarom het kind huilt b.v. of het nat is, buikpijn heeft of de borst wil.

Bij den mens wordt nu, bij het éne kind iets vroeger dan bij het andere maar zo ongeveer in het vijfde kwartaal, gewekt: de drang tot doelbewuste uitingen. Deze drang wordt gewekt uit het *verstaan*, is dus afhankelijk van de ontwikkeling van het intellect. Dit stadium is zuiver menselijk en kenmerkt zich in de spraakontwikkeling door het optreden van „wenswoorden”. Het kind heeft b.v. reeds geruimen tijd mamamama gezegd als zinloze imitatie. Op zekeren dag echter verbindt het aan deze uiting een betekenis. Of deze betekenis juist is en of het kind daarmee nu werkelijk de moeder bedoelt of dat het daarmee slechts wil aangeven, dat het eten wil, doet aan de betekenis van de doelbewuste uiting niets af. Een onder dergelijke omstandigheden gesproken geluid noemt men een wenswoord.

Met het begin van de doelbewuste uitingen zijn de voorstadia van het spreken geëindigd, is „de spraak” gelocaliseerd en begint de spraakontwikkeling, zoals deze in de verschillende handboeken is beschreven. Het doelbewuste spreken gaat via het verstaan, waarbij de gebaren een bemiddelende rol spelen en stelt eisen aan de ontwikkeling van het denken.

Van de zijde van de denkpsychologen, waarbij vooral Bühler genoemd kan worden in dit verband, wordt grote waarde voor het spreken toegekend aan de ontwikkeling van het logisch denken. Deze mening wordt door mijn ervaringen volkomen bevestigd. De ontwikkeling van verschillende logische begrippen gaf bij mijn jongen telkens weer aanleiding tot grote vooruitgang in de spraakontwikkeling.

(Slot volgt).

KLEINE MEDEDEELINGEN.

SCHOOLRADIO IN FRANKRIJK.

Dat deze, met name voor 't middelbaar onderwijs, al 'n grote omvang heeft aangenomen, blijkt wel uit 't feit, dat men 't nodig heeft geoordeeld 'n „Programme des émissions de la radiophonie scolaire du second degré pour les mois d'avril, mai, juin, juillet 1937” te doen verschijnen. 't Is 't eerste nummer van de 1e jaargang van deze „publication trimestrielle.” Dit program, 18 bladzijden druks (waarvan ongeveer 15 voor 't gewone m. o., de rest voor 't techn. ond.) is ingedeeld volgens de klassen en de leervakken. Behalve de keus uit de onderwerpen voor 'n bepaalde klas, mogen de leraren ook daarbuiten voor hun klas inschakelen, als één-of-ander onderwerp hun daartoe geschikt toelijkt

— mits natuurlijk de schoolarbeid er niet onder lijdt, er integendeel winst uit trekken kan. Bovendien worden er nog 5 series gegeven, waaronder een: causeries over de wereldtentoonstelling 1937.

Bij 't doorbladeren van 't program treffen tal van voor de leerlingen stellig zeer interessante en nuttige onderwerpen. Om 'n paar grepen te doen; bij frans: 'n serie over 't leven der woorden; bij Duits: étude du leitmotiv chez Wagner, la politique financière allemande; bij geschiedenis: une foire au Moyen-âge, les premiers chemins de fer français; bij natuurlijke historie: conceptions actuelles de la tuberculose; enz. enz.

Nog eens: allemaal heel belangwekkend en nuttig, en natuurlijk niet schools. En toch! Zou de boven vermelde waarschuwing, met 't oog op onderwerpen bestemd voor 'n andere klas, ook niet van kracht zijn in verband met de voor 'n bepaalde klas bestemde voordrachten!

Onwillekeurig kwamen me ook 'n paar bekende termen uit 't schoolmeestersjargon te binnen: ik dacht aan de zo geprezen „man voor de klas”, en aan zijn „levende woord”; maar ook aan de veel gesmade „luisterschool”

v. E.

HET GLOBALE LEES-SCHRIJFONDERWIJS.

Mej. N. C. de Boer deelt in De Boeg van Juni 1.1. eenige ervaringen mede betreffende het globale lees-schrijfonderwijs. Ze schrijft o. a.:

De zogenaamde „Globale” lees-schrijfmethode gaat uit van de waarneming van de schriftelijke weergave van een in de belangstellingsfeer van het kind liggende gedachte.

De vorm, waarin deze gedachte geuit wordt, de zin, worde liefst door de kinderen zelf geformuleerd.

Daarna wordt de zin langzaam en zo *calligrafisch zuiver* mogelijk opgeschreven (kleine afwijkingen in de vorm der letters zouden het woordbeeld voor het kind reeds kunnen storen).

De kinderen *schrijven de zin na* en illustreren de tekst met een tekening (ook het omgekeerde komt voor: de tekening wekt de gedachte, die dan onder woorden gebracht en opgeschreven wordt).

Hoe dat naschrijven zich ontwikkelt van een onleesbaar gekrabbel tot leesbaar schrift zie men in een verzameling werk uit de practijk.

Door *herhaling* van het oplezen van de tekst (vaak verbonden met de uitvoering van een er in uitgedrukte handeling) en van het naschrijven (en 't natekenen van de illustratie) ontstaat er een steeds inniger en vollediger associatie tussen: 1. De gedachte door de zin uitgedrukt; 2. het visuele beeld van de gedachte (schriftbeeld); 3. het motorische beeld van de gedachte (schrijfbeeld); 4. het acustische beeld (spraakbeeld) en 5. het 2e motorische beeld (spreekbeeld), waarbij de waarneming van elk van die beelden door herhaling en voortdurende onderlinge wisselwerking steeds scherper gedifferentieerd wordt: bepaalde gedeelten hiervan gaan zich scherper aftekenen in het bewustzijn van het kind. Dit kunnen zijn hele zinnen — woorden — gedeelten van woorden, letters zelfs gedeelten van letters. Hierbij merkt het kind allerlei punten van overeenkomst en verschil op (merkwaardig is b.v. in dit verband, dat aanvankelijk hetzelfde woord in een ander verband door het kind niet wordt herkend, zelfs als iets geheel anders wordt beschouwd (b.v. „de bal rolt” en „ik vang de bal”).

Dit opsporen en aanwijzen van overeenkomst en verschil vinden de kinderen heerlijk. Het enthousiasme van de vlugge opmerkers prikkelt de minderbedeelden en helpt hen bij het opmerken van die bijzonderheden.

Weldra bemerken ze, dat die punten van overeenkomst en verschil voorkomen op elk van de vier boven genoemde gebieden en met elkaar corresponderen (dikwijls blijkt daarbij een scherp gehoor voor phonetische eigenaardigheden en een fijn gevoel voor de ermee verbonden instellingen en bewegingen der spraakorganen).

Door deze vergelijkingen worden de beelden steeds meer gedetailleerd; de elementen uit de waarneming worden steeds nauwkeuriger bewust, terwijl zich ook goede waarnemingsgewoonten ontwikkelen.

Op deze trap hebben de kinderen door het herhaald waarnemen van het schriftelijk beeld van bekende gedachten — het telkens weer lezen en naschrijven, al of niet gepaard met andere oefeningen — reeds een flinke voorraad van bekende woordbeelden, die min of meer zelfstandig in hun bewustzijn voorkomen.

Intelligente kinderen hebben hierin al voldoende materiaal om zelf verder de lees- en schrijfkunst door geschikte oefeningen (waarover later meer) te veroveren en doen dit in verbluffend korte tijd. (Beeps las na 4 mnd. de weerberichten!). Hierdoor raken zij soms ver voor bij de minder intelligenten, die bovendien vaak minder actief, minder belangstellend zijn, veel minder in staat tot willekeurige opmerkzaamheid. Zij moeten gesteund, opgewekt, soms zelfs tot geestelijke activiteit aangedreven worden; intussen gaat juist van de meer intelligenten vaak een sterke prikkelende en opwekkende invloed uit, waarbij niet alleen de „mindere broeders” profiteren, maar ook de vluggeren al helpende zelf veel leren en b.v. vaak worden behoed voor al te oppervlakkige waarneming door een te grote plaats in te ruimen aan het element der aanvulling. En... vele kinderen, vooral de gevoeligen, leren gemakkelijker iets van elkander, dan van volwassenden. Ten slotte is wel een groot voordeel van dit elkaar helpen, en samenwerken, dat het een machtige factor is voor het groeien van de klas tot een samenhangende eenheid, een sociale groep, dus voor de opvoeding van het kind tot gemeenschapswezen.

Practische uitvoering.

I. Als eerste groep van gedachten, waarvan het schriftelijk woordbeeld herkend moet worden gebruiken we *opdrachten*, b.v.: kom hier — ga zitten — haal de spons — breng de spons weg — wijs de spons — pak de spons...

We beginnen met orders:

1. Omdat aan de uitvoering is te zien, of de uitgedrukte *gedachte* juist is opgevat.

2. Omdat de kinderen er zowel lichamelijk als geestelijk actief bij zijn, de nadelen van het verblijf in de school door de toegestane beweging worden verkleind, de belangstelling wordt gewekt, ook bij herhalingen.

3. Omdat een order gemakkelijk gevarieerd kan worden: a. door hem bij de op het bord geschreven naam van een kind te houden; b. de naam van een voorwerp met een andere voorwerpsnaam te bedekken, en zo b.v. de opdracht: haal de spons te wijzigen in: haal de stok, de noot, Kees enz.

Men kan aldus met de orders werken:

1. Zeggen — laten uitvoeren.
2. Opschrijven op een kaart — tonen — zeggen — laten uitvoeren.
3. Tonen — laten uitvoeren.
4. Tonen — laten zeggen — laten uitvoeren.
5. Laten tonen (door een leerling) — laten zeggen (door een andere leerling) — laten uitvoeren.

Het wordt een geliefd spel, vooral wanneer er meerdere kaarten in gebruik zijn. Ook hoofdelijke orderkaartjes verdienen aanbeveling, vooral voor de minder actieven onder de leerlingen (voor hen zijn ze *nodig*).

II. Op het *tekenschrift*, dat de kinderen op een der eerste dagen krijgen, staat de naam van ieder kind in het gekozen lettertype, evenals op een kaartje op iedere bank en bij iedere kapstok. Zo wordt ieder kind meteen vertrouwd met het schriftbeeld van zijn naam (en van die van de anderen). In het begin moet nauwkeurig worden nagegaan, of niemand in eens anders schrift gaat werken.

De schriften worden bij het uitdelen (c.q. ook bij het ophalen) getoond en de namen genoemd. Het kind steekt de vinger op en komt het schrift halen. Weldra hoeft men de naam niet meer te noemen; als de kinderen ze kennen, delen ze zelf bij toerbeurt uit (weer opletten!).

Hierbij valt op, dat de kinderen vaak eerder de associatie tussen de persoonsvoorstelling en het schriftbeeld hebben verkregen dan die tussen het schriftbeeld en de naam; het is dus van belang te zorgen, dat ze elkaars namen goed kennen. De kinderen, die met deze oefeningen de meeste moeite hebben, geve men de meeste beurten. Observeer de kinderen nauwkeurig en stelselmatig en neem speciaal notie van de minderen.

III. Weldra gaan de kinderen de kaarten, die steeds zichtbaar zijn opgesteld, *spontaan naschrijven*. Later wordt daartoe opgewekt of opdracht gegeven, en *geleidelijk* wordt de uitvoering geleid. Hiermee zijn men zeer voorzichtig; men bereikt meer door goede uitvoering te prijzen en te laten zien, of door „goede raad” te geven, dan door eisen te stellen of het werk af te keuren (denk aan de hoofdregel van Adler: „Bemoedig steeds, ontmoedig nimmer!”). Doodt niet de spontaneiteit door aan de vreugdevolle arbeid de remmende gedachte: „zou het wel goed genoeg zijn?” te verbinden.

IV. Na enige tijd wordt ook begonnen met het hangen van *naamkaartjes* aan verschillende voorwerpen in de klasse. Het beste is, eerst de naam vaststellen, dan het naamkaartje maken ten aanschouwe van de kinderen, en het door een van de kinderen te laten ophangen.

Men zorge er voor, de letters even groot te maken als die van de „orders” (bij ons $7\frac{1}{2}$ cm, pen $2\frac{1}{2}$ mm), opdat deze, zodra de namen gekend worden, daarmee kunnen worden gevarieerd.

De naambordjes moeten gemakkelijk afneembaar en weer op te hangen zijn, *door de kinderen*, desnoods met gebruik van een eenvoudige houten stoel. — Nu wordt geoefend, tot de namen en orders goed gekend worden (een onderhoudend en aangenaam „spelletje”!). Het aantal kaarten wordt geleidelijk uitgebreid naarmate de oefening vordert; deze inoefening wordt gesteund door leesspelen („lotto's”) en naschrijven, het natekenen en naschrijven van de leesspelen is heel belangrijk.

Evenals bij het jonge kind het grijpen en tasten de overgang bevordert

van het syncretisch naar het analytisch waarnemen, bevordert het naschrijven van zinnen en woorden de overgang van het syncretisch naar het analytisch waarnemen van de geschreven en daardoor ook van de gesproken taal.

Zodra het naschrijven leesbaar en enigszins regelmatig wordt, worden dagelijks waarnemingen en andere „belevingen” in zinnen geformuleerd (door de kinderen), op het bord voorgeschreven (let vooral op nauwkeurige lettervorm!) en zin voor zin, naarmate de „les” ontstaat, nageschreven. Na iedere zin wordt het voorgaande weer gelezen, waarop een nieuwe zin wordt geformuleerd. Tot slot wordt de hele les overgelezen in koor en individueel. Door veel herhalingen worden aanvankelijk alle lessen gememoriseerd. Iedere les wordt geïllustreerd.

Van iedere les wordt zolang de kinderen niet genoeg schrijven een leeskaart gemaakt ten dienste van mondelinge en schriftelijke herhaling, die zowel klassikaal als hoofdelijk kan geschieden.

Later worden op de achterkant van de leeskaarten dezelfde lessen in drukletters gezet, bij voorkeur met dezelfde illustraties erbij.

Allerlei spelletjes worden bedacht om de woorden en namen in te oefenen (zie: „La méthode Decroly, par Mlle Hamaide”, blz. 178—181):

1. Spelen met individuele orderkaartjes.
2. Spelen met individuele naamkaartjes.
3. Lotto's met naamkaartjes; ook mogelijk met gemakkelijk uit te beelden handelingen.
4. Spel van de doosjes (verbonden met de „centres d'intérêt): voorwerpen worden door het kind gedaan in doosjes, waarop de naam is aangebracht; daarna doet het de namen er af, zet de gesloten doosjes door elkaar en plaatst er dan weer de juiste namen op.
5. Lotto's, bestaande uit in stroken geknipte leeskaarten.
6. Het naschrijven van de leeskaarten — schrijffletters en drukletters.

Opmerkingen van de kinderen over gelijkheid en ongelijkheid worden zowel bij de klassikale als bij de hoofdelijke lessen benut en aangevoerd door er aandacht aan te schenken.

VI. Op de trap, waarop de kinderen spontaan gelijke delen opmerken in verschillende zinnen en woorden volgt die, waarop ze die delen, waaronder ook afzonderlijke letters, bewust als zelfstandigheid gaan abstraheren van het geheel. Ze gaan woorden — woordgedeelten en zelfs afzonderlijke letters „los” zien. Weldra hoort men opmerkingen als: „Hier staat *Jan*” — „In *is* en *wijs* heb je hetzelfde” — „Ja, dat is *s*”.

Is men zo ver, dan laat men de woorden uit de zinnen wijzen en noemen, aanvankelijk in de vorm van: „Zie je nog eens *de* staan” of: „Zie je nog een *s*?” Later: „*Wijs Jan*”. „*Wijs de*” of: „Wat staat hier nu?”

Gaat dit goed, dan vinden de kinderen het prettig, door aanwijzing van woorden uit een bekende tekst een nieuwe tekst te vormen.

Ook het leesplankje van Hoogeveen is zeer goed als „leeslotto” te gebruiken; het leggen van bekende woorden op het leesplankje geeft steeds weer gelegenheid lettervorm en letterklank in verschillende woorden te vergelijken met die van de normaalwoorden, wat m.i. de generalisatie van de functie der letters in de woorden bevordert. Ook geeft het de kinderen weldra een concreet uitgangspunt voor het zoeken van een bepaalde letter bij de zelfstandige uitdrukking van eigen gedachten.

Ze weten weldra, dat ze op het plankje bijna steeds het goede vergelijkingsmateriaal kunnen vinden, wat dus een grote besparing van geestelijke energie betekent.

Dat de kinderen na deze oefeningen niet veel moeite hebben met nieuwe lessen, uit oude woorden opgebouwd, spreekt wel vanzelf.

De analyse van de zinnen in woorden wordt dus door den onderwijzer hoofdelijk gecontroleerd en bevorderd:

Door de woorden aan te wijzen en te laten noemen (of omgekeerd): a. in de gewone volgorde; b. door elkaar; c. door gelijke woorden te laten opzoeken; d. door uit een bekende tekst door aanwijzing van woorden een nieuwe tekst te laten vormen (soms met gebruik van aanvullingswoorden); e. door in een bekende tekst woorden te vervangen of toe te voegen. (v.b.: Jan is lief — Kees is lief — Kees is *niet* lief — *Gijs* is ook niet lief).

De verdere analyse — in woordgedeelten en letters — wordt occasioneel bevorderd.

Zijn de kinderen in de analyse en de generalisatie zo ver gevorderd, dat zij beseffen, dat een woord uit letters is opgebouwd, dan gaan we zinnen in woorden, woorden in lettergrepen en lettergrepen in letters ontleden om direct daarop weer het geheel op te lezen.

Dit gebeurt doorgaans reeds spontaan bij de dagelijkse oefeningen in het uitdrukken der gedachten over waarnemingen en belevingen. Terwijl de onderwijzer de zin op het bord schrijft, schrijven de kinderen in de lucht mee (met de wijsvinger). Uit zichzelf beginnen, ze ook de letters te noemen, die ze kennen. Weldra wordt dit gewoonte en gebeurt het op tel. Ook de ontbinding van woorden in lettergrepen — nodig voor juist afbreken van de woorden en voor begrip van taalregels — wordt hierbij op ongedwongen wijze beoefend.

Bij deze oefeningen stuiten de kinderen op allerlei eigenaardigheden van de spelling, als b.v. verschillende klanken, door eenzelfde letterteken weergegeven: zo, bok, hok, mees — meer, of omgekeerd: aap — heb, zij — zei.

Als in zulke gevallen een eenvoudige verklaring te geven is, doe men dat (liefst op de manier, die Hoogeveen aangeeft b.v. voor *d* op het eind van een woord: hoeden — hoed). Anders geven we toe, dat het „raar” lijkt, maar zeggen met H.: „De grote mensen doen het zo.”

Bij het gebruik van het leesplankje kunnen ook al gauw de leesboekjes van Hoogeveen, Lighthart en Scheepstra in gebruik worden genomen. (Ook die van „Pim en Mien”).

Wat zijn nu de voordelen van deze methode?

1. De ontwikkeling van de woordvoorstellingen volgt de natuurlijke weg: van het globale naar het gedetailleerde. (Vgl. de resultaten der onderzoekingen van Lay. Zie Stern: *Psychologie der Frühen Kindheit* 1e, 2e en 3e Abschnitt).

2. De leesstof is van den beginne af natuurlijk, daar ze de ontwikkeling is van *gedachten van de kinderen zelf*; het is voor de kinderen levende taal.

3. Ze geeft de gelegenheid, van het begin af de spreek- en schrijftaal in haar natuurlijke functie als uitdrukkings- en communicatiemiddel te gebruiken. (De globale schrijfmethode vormt met de leesmethode een onafscheidelijke eenheid!)

4. De analyse en generalisatie kan voor het grootste gedeelte door de kinderen in zelfstandige arbeid worden verricht en vormt op zichzelf reeds een uiterst nuttige oefening in 't waarnemen — vergelijken — oordelen; het denken wordt langs de weg der zelfwerkzaamheid ontwikkeld.

5. De dagelijkse oefening in het formuleren en neerschrijven van het essentiële uit waarnemingen en ervaringen wordt organisch opgenomen in een ontwikkelingssysteem, zoals tegenwoordig wordt gepropageerd door de vooruitstrevende richtingen, die het vrijwel eens zijn over de volgende punten:

1. Het onderwijs en de opvoeding dienen te berusten op experimentele basis.

2. Ze behoren te zijn gericht op activering van de krachten in het kind.

3. Het is noodzakelijk, rekening te houden met de individualiteit van het kind.

4. Voor het welslagen van onderwijs en opvoeding is het werken in groepen noodzakelijk.

5. De ontwikkeling van de taal is een eerste voorwaarde voor de ontwikkeling van het zelfstandige denken.

BOEKBEOORDEELING.

Dr. H. Schickling, *Sinn und Grenze des aristotelischen Satzes: Das Ganze ist vor dem Teil*. Kösel und Pustet, München 1936. 85 p. M. 3.—

Wie, afgaande op de titel, en op het feit, dat deze studie verschenen is als tweede nummer van de reeks Beiträge zur Erziehungswissenschaft van het Deutsche Inst. f. wiss. Päd., Münster, (verg. P. St. XVII p. 223), verwacht hier een bespreking te vinden van de oorsprongen der totaliteitsgedachte in zielkunde en opvoedingsleer, ziet zijn verwachting teleurgesteld. De schr. vat zijn taak veel beperkter op. Aristoteles heeft nl. in zijn Politiek deze stelling uitdrukkelijk geformuleerd. Men leest daar in het 2e hoofdstuk van het eerste boek: „Daarom gaat de Staat naar zijn wezen dan ook vooraf aan het gezin en aan het individu, omdat het Geheel er eerder zijn moet dan de deelen.” In overeenstemming daarmee behandelt de schr. de stelling uitsluitend sociologisch, waarbij hij een vergelijking maakt tussen de Aristotelisch-Thomistische opvatting ervan en die, welke aan de sociologie van O. Spann ten grondslag ligt.

Maar ook hier geeft hij ons m. i. minder dan zijn titel belooft. Juist in onze tijd met haar onbegrensde totaliteitsverering zouden wij graag weten, of en hoe Aristoteles maat weet te houden tussen overs en onderschatting van de gemeenschapsidee, en in welk opzicht hij zich hier van Christelijke opvatting door zijn principieel andere beschouwing van de menselijke persoonlijkheid verwijderen moet. De in de Inleiding uitgesproken mening, dat men Thomas van Aquino als Aristoteles interpreet wel met Aristoteles gelijk mag stellen, heeft hem hier m. i. aan het eigenlijke probleem doen voorbijzien.

Ph. K.

GESAMTUNTERRICHT

DOOR

P. F. VAN OVERBEEKE.

Het huidige Duitse Gesamtunterricht is ontstaan als een reactie op de geestelijke habitus van onze tijd.

Het leven van onze tijd is voor bijna niemand meer een gave gesloten eenheid; de opeengehoopte mensenmenigten in de steden staan zo ver van alle belangrijke levensgebieden af, dat het inzicht en het begrip van de samenhang tussen cultuur en natuur wel moet ontbreken!

De arbeider in de grote fabriek is zo zeer tot schakeltje in een proces geworden, dat het proces zelf hem ontgaan moet! De vroegere gildebroeder kon iets scheppen; de tegenwoordige arbeider is vaak bijna machine!

Op wetenschappelijk gebied is wel niemand meer in staat een overzicht te hebben van de gehele wetenschap: ieder is specialist op zijn beperkte terrein!

Het gezinsleven vormt niet meer een eenheid met het beroepsleven van het hoofd van 't gezin; zelfs in kleine steden komt het voor, dat een kind niet weet, welk beroep vader heeft en waar hij werkt.

Op elk gebied vindt men deze gescheidenheid, dit absoluut ontbreken van een band, deze „verscheurdheid des levens”.

Als reactie hierop ontstonden grote samenbindende stromingen in de filosofie, op ethisch en godsdienstig gebied. Eenheids- en samenbindingsgedachten deden de Volkenbond ontstaan, riepen de Wereldconferentie der kerken te samen, komen tot uiting in een Oxfordbeweging, in de jamboree.

De drang naar synthese dient zich aan als geneesmiddel van vele kwalen van onze tijd.

Ook in de paedagogiek is een sterke inslag, de slijtende, scheidende tendenz van de in vele vakjes en hokjes ingedeelde leerstof op zij te dringen en het idee der synthese ook op dit gebied te doen zegevieren.

Het Gesamtunterricht, in het Duitsland van na de oorlog, is een vrucht van dit streven.

Wat heeft men te verstaan onder Gesamtunterricht?

Dit is de methode van onderwijs, waarbij men de scheiding tussen de vakken wil opheffen en deze a. h. w. in elkaar laat

vloeien om één levensgebied, dat in zijn totaliteit, den leerling moet worden aangeboden en van alle kanten: natuurkundig, geografisch, historisch, folkloristisch, literair moet worden benaderd.

De aparte vakken: lezen, schrijven, rekenen, stellen, tekenen hebben daarbij een dienende, ondergeschikte taak, in zoverre zij als expressie van het waargenomene en het geleerde nodig geacht worden.

Een moderne vorm van concentratie dus, of om het in de term van Decroly uit te drukken: een centre d'intérêt. Vooral niet de doctrinaire concentratie van Herbart—Ziller, Rein Dörfeld e. a. Die wordt door de Gesamtunterrichtler met verontwaardiging afgewezen als te systematisch, te gekunsteld, te levensvreemd, te veel gespecialiseerd, en te zeer vermethoedikt. De geestelijke achtergrond van Herbart is ook niet de hunne: het intellectualisme en het individualisme vindt in hen grote vijanden. De „didaktischer Materialismus”, deze vader der leerplannen haten ze. Zij wensden: geestigseelische Vertiefung; die verlorenen und inneren Beziehungen des Menschen, zu Welt und Leben wieder zu gewinnen, die verkümmerten Kräfte der Seele wieder neu zu erwecken (Belstler). Zij streven naar synthese en samenhang (Seitz, Itschner). Zij hechten veel waarde aan de z.g. Lebenskreise (Walther Stein). In de totaliteit, die ze willen bieden aan den leerling moeten alle delen zuiver op elkaar zijn afgestemd, vaak spreken ze daarom van een symphonie. Zo heeft Albert een symphonie: Das Meer, uitgewerkt in zijn Grundlegung, waarin hij de zee en alles, wat daarbij hoort, tot een studieobject maakt aan de hand van dichters, geologen, ontdekkingsreizigers, biologen paleonthologen e.t.q.

Het tegenwoordige G.U. vindt zijn voorlopers in Ratichius (1571—1635) en in Comenius (1592—1670). Twee verschillende richtingen, die beide analoge verschillen hebben teweeggebracht in de G.U.-beweging in Duitsland.

In het omvangrijke en gedegen werk van W. Albert: Grundlegung des G.U. (uitgave Haase; Wien, Leipzig, Praag 1928) vinden we de lijn van Ratichius en die van Comenius met hun moderne navolgers uitgestippeld. Ratichius bepleitte, dat de verschillende vakken niet naast, maar na elkaar onderwezen moesten worden, en dat ieder vak een tijdlang aan de orde moest gesteld worden: „nie mehr als einerlei auf einmal” en als dan het ene degelijk en uitvoerig behandeld is, dan

eerst mocht men op een ander vak overstappen. Via Heinrich Braun en Paul de Lagarde kwam deze richting bij Rudolf Steiner. Zijn Waldorf-Schule besteedt elke dag van 8—10 uur de volle aandacht aan één en hetzelfde vak, en bepaalt zich daar 8 à 10 weken bij. De overige uren worden besteed aan Handenarbeid, Gymnastiek, Eurhytmie, Muziek en Talen.

Eén der vooraanstaande vertegenwoordigers is Eduard Gerweck, die in zijn boek: „Die Gestaltung des Unterrichtes in der neuen Schule” (Karlsruhe 1925) fulmineert tegen de volgens hem onzinnige splitsing, veroorzaakt door de indeling van de tegenwoordige lesrooster en die een onderwijs bepleit om grote eenheden, als voeding, kleding, woning, boerenstand, werkmansstand, verkeer, geld, recht e. d. We zien dus hier een merkwaardige overeenkomst met de ideeën van Dewey, Decroly en Ferrière.

Behalve Gerweck ontmoeten we op deze lijn nog Dr. Albert Huth en Dr. Ohms, waarvan de laatste gedurende een geheel jaar één vak als leidinggevend neemt.

Voor het (ons, Hollandse) 5e leerjaar is dit Heimatkunde, dat aanleiding geeft tot het beleven van cultuur en levensvragen, dat samenhang, begrip en inzicht moet geven, waarna dat inzicht zijn expressie moet vinden in getal en maat, taal en toon, hand en lichaamsbeweging.

De Lehrordnung für die bayerischen Volksschulen van 29 Dec. 1926 heeft iets van deze ideeën algemene invoering waardig gekeurd.

Volgens W. Albert, vindt één der takken van het G.U. zijn oorsprong in Ratichius; de andere tak vindt die in Comenius, en wel in zijn *Orbis sensualium pictus*.

Zoals bekend, streeft de *Orbis pictus* er naar de gehele wereld in beelden te omvatten, en dat wel in natuurlijke afgeronde levenskringen: 1. God, 2. De wereld, 3. de hemel, 4. het vuur, 5. de lucht, 6. het water, 7. de aarde, om eindelijk te komen bij no. 35 op den mens, met al zijn doen en laten. Uitgaande van een plaatje, voegt hij daarnaast de Duitse corresponderende benamingen, met hun Latijnse vertalingen. Op dezelfde wijze als in de Franse boekjes van Dubois verweist een cijfer op het plaatje naar de benamingen ernaast.

Men zie een dergelijke afbeelding in de nieuwe Paedagogische Encyclopaedie van de professoren Casimir en Verheijen (pag. 10). W. Albert ziet dit als een grootse poging, zaak, woord en spreekonderwijs samen te smelten, huis,

school en leven met elkaar te verbinden. Heel modern is zijn aardrijkskundeonderwijs, dat hij geeft volgens het idee der geografische eenheden.

Uitgaande van deze ideeën heeft W. Albert een tiental monografieën geschreven, dienstbaar te maken aan zijn G.U. volgens de „landschaftlichen Lebenskreise”; hij bedoelt daarmee, dat hij het landschap, met planten, dieren, mensen, instellingen, met z'n folklore, geschiedenis, en literatuur als een totaliteit opvat, en dat van alle kanten benadert.

Verder heeft Walther Stein de „Lebenskreise” van zijn „Saarbrücker Lebensschule” gegeven.

De Stadtschulrat (zoiets als gemeentelijk inspecteur) F. J. Niemann heeft met een staf leraren een leerplan voor de Saarbrücker scholen uitgewerkt, (uitgegeven bij Hofer, Saarbrücken — Leipzig 1921), zodat ook deze van Comenius uitgaande richting in Duitsland een officiële erkenning heeft gekregen. Tevens geeft W. Albert in zijn Grundlegung nog een hele serie auteurs met hun uitgaven op dit gebied, waaruit wel blijkt, dat deze tak van het G.U. talrijke vertegenwoordigers heeft. In ettelijke Duitse Staten werd dit voorbeeld van Saarbrücken gevolgd.

Deze beweging nam een aanvang in 1908 te Leipzig, toen een commissie op voorstel der onderwijzers zich aan de bestudering zette voor een leerplanwijziging. Men adviseerde toen tot het invoeren van een driejarige Reformschule op grond van de principia der arbeidsschool onder samenvoeging van vakken.

In Juni 1909 sprak de ambtelijke vergadering van onderwijzers te Leipzig zich uit voor de voorgestelde hervorming. De autoriteiten keurden dit plan in principe goed, maar beperkten de gelegenheid voor de proef tot het 1e en 2e leerjaar. Door de autoriteiten werden daartoe 23 scholen aangewezen, met een aantal klassen van 24, waarin het aantal leerlingen 37—40 bedroeg.

De resultaten werden beoordeeld als zeer gunstig. Op het onderwijzerscongres van 1912 te Chemnitz bleek, dat de Reform een volkomen succes was. De periode 1914—1918 bracht ook in deze ontwikkeling stilstand. Maar in 1920 werd de arbeid opnieuw en meer algemeen hervat; in alle klassen der Leipziger Volksscholen werd G.U. ingevoerd en wel in de klassen 1 t/m 4, (voor 3 en 4 echter werd het facultatief gesteld), d. w. z. dat de lesrooster werd afgeschaft, en

dat men uitging van een bepaald onderwerp, dat een eenheid vormt, volgens een te voren opgestelde leidraad, die dan vrij occasioneel moet voeren tot de aparte vakken.

Behalve Leipzig maakten ook Dortmund, Augsburg, Frankfurt, en natuurlijk München in deze richting vorderingen.

Allengs werd bij verordening het Gesamtunterricht zo goed als overal ingevoerd.

In 1921 in Württemberg, waar echter slechts gedurende 4 maanden G.U. werd toegestaan.

In 1921 in Pruisen in het 1e leerjaar; 2e en 3e facultatief. In 1924 in Baden in het 1e leerjaar. In 1926 te Hamburg in het 1e leerjaar; 2e facultatief, en te Bremen, facultatief in 1e en 2e leerjaar. In 1927 volgde Beieren (1e leerjaar).

Oostenrijk ging wel het verst en stelde in het 1e, 2e en 3e leerjaar het G.U. overal verplichtend.

Zo goed als geheel Duitsland, benevens Oostenrijk hebben zich dus voor dit onderwijs uitgesproken. Oostenrijk neemt in de beweging voor Gesamtunterricht een zeer voorname plaats in. Onmiddellijk na de revolutie in 1918 heeft Otto Glöckel hervormingen in 't leven geroepen, eerst als Unterstaatssekretär, later als Stadtsschulratspräsident van Wenen. Hij vond vele mannen bereid tot een grote poging de onderwijs hervorming radicaal aan te pakken. Men streefde daarbij naar Gesamtunterricht voor 1 t/m 5e leerjaar. Door de geringe stabiliteit in de Oostenrijkse politiek, waardoor Glöckel plaats moest maken voor anderen, werd het Gesamtunterricht tenslotte definitief verplicht gesteld in 1e tot en met 3e schooljaar, terwijl in 4e en 5e de overgang werd gevormd tot het vakkenonderwijs. Bekend is, dat naast het principe van Gesamtunterricht het arbeidsbeginsel werd gehuldigd (Richard Rothe) en dat de leerstof omgevingskunde moest zijn ('t woord Bodenständigkeit spookt hier overal rond!).

Doch het bleef niet bij de eerste leerjaren. De beweging streefde er naar, niet alleen de gehele Volksschool voor zich te winnen, maar wilde ook het voortgezet onderwijs door-dringen. Als wij ons herinneren, wat een grote idealen ze nastreeft en wat ze zich voorstelt te bereiken, nl. „het leven een nieuwe inhoud te geven,” „die verkümmerten Kräfte der Seele neu zu erwecken,” dan ligt het ook voor de hand, dat men bij de 1e of 2e klas niet halt houdt.

En de beweging blijkt succes te hebben!

Talrijke voorbeelden van leerplannen zijn in druk ver-

schenen, meest alle rond 1925, en meestal staat in de aankondiging, dat ze enige jaren beproefd zijn en daarna bij de arbeid der scholen in een bepaalde stad of streek verplicht gesteld zijn. Behalve de leerplannen voor de Grundschule vindt men er voor 5e tot 8e leerjaar, voor voortgezette scholen (10e, 11e, 12e schooljaar zelfs) voor éénmannscholen, voor gymnasia, o. a. te Hamburg en Berlijn, zij het dan ook in de laagste klassen.

Bij al die leerplannen is naast het algemene principe zeer veel verschil.

Concentratie om één gebied is bij alle het essentiële. Maar de kern is zeer verschillend. Natuurlijk is „Die Heimat” schering en inslag, maar verder zijn er ook pogingen ondernomen om natuur en aardrijkskunde en ook wel Geschiedenis, Literatuur (Verzamelde gedichten over één onderwerp) tot het leidende vak te promoveren.

Uiterst vijandig staan de voorstanders en de propagandisten tegenover datgene, wat in dezen reeds bereikt was in Duitsland, n.l. de richting Herbart-Ziller, Rein, Dörpfeld, Muthesius, Willmann, Lindner, Barth. Zij doen, alsof hun beweging diametraal staat tegenover de oudere concentratie. Zeker, er zijn grote verschillen. De betekenis der cultuur-historische trappen is totaal ontzenuwd, de formele leertrappen voerden tot een niet te dulden tyrannie, de Gesinnungsstoff in het centrum kon niet meer aanvaard worden, maar het grondidee stamt m. i. onbetwistbaar uit de school van Herbart-Ziller. De sterke nadruk werd ook b.v. bij Dörpfeld reeds op het „heimatliche” gelegd. In onze Hollandse concentratieleerplannen is dat overgenomen.

Naast ongewijde vinden we nu en dan ook bij de pioniers van het Gesamtunterricht religieuze stof.

Het loont de moeite in dit verband een kleine vergelijking te maken tussen de algemene opzet van een concentratieleerplan van de oude stempel en een volgens dit nieuwe Gesamtunterricht. Ik neem daarvoor een voorbeeld uit één der Hollandse leerplannen n.l. de leerstof voor één week uit Douma-Lem, Zaakonderwijs 1894 en die van Josef Schmitt: „Gesamtunterricht im ersten Schülerjahrgang” 1927, één der beste Beierse leerplannen.

Week en maand	Zaakonderwijs		Vertellen	Versjes leren	Zingen	Spelen	Tekenen	Grondwoorden	Lees-oefeningen	Schrijven	Rekenen		
XVII	Princessen-boon	Konijn	—	gisteren	De twee konijntjes	Zomerliedje	7	—	Hamer	Boom; gat	34—38	—	9

Waarneming		Expressie											
		Door hand- en lichaamsbeweging					Door taal en schrift					Door 't getal	
Religieuze stof	Omgeving	Zaakond.	Vormen	Leggen	Tekenen	Knippen	Turnen	Ge-dichten	Vertelstof	Spreken	Zingen	Schrijven lezen	Rekenen
3e en 5e scheppingsdag.	Aan het water: algemene waarneming. De eendjes; kikvors, visje. Papieren scheepje, dat wegdrijft.		Vis, bootje, hengsel, roeiriem.	Kikvorsenhuisje, ladder, vissen, schip.	Eenden, schelp, wilgen, vijver, kikvors, vis, net, scheepje.	Brug, schelp, riem, papieren scheepje vouwen.	Gebeurt in 't water.	Namen van gedichtjes; raadsel.	Enige onderwerpen.	Antwoorden op vragen. Uitspraak fi, fri.	Namen van enige liedjes.	o, w, f, h.	Rekenen met zwemmende eendjes, die onderduiken. Met kikkers, die één voor één in 't water verdwijnen. met visjes, stenen (in de vorm van spel).

Men ziet, dat er sinds 1894 wel enige verbetering is gekomen. Schmitt heeft zich meer bij één en hetzelfde onderwerp bepaald. Een grote verbetering is de activiteit, het eerste deel der expressie, die Decroly de concrete expressie zou noemen. Maar Jan Ligthart had deze sprong ook al gemaakt. Wat er echter in het schema van Schmitt niet bij staat en waar hij juist bij zijn gehele onderwijs van uitgaat, is deze belangrijke kwestie, dat de waarneming inderdaad grondig en onder leiding is geschied; op een schoolwandeling langs de rivier heeft men alles nauwkeurig geobserveerd. Deed Douma dat ook? Te oordelen naar het feit, dat hij een stel schoolplaten heeft laten verschijnen, die bij zijn Zaakonderwijs passen, was dit niet het geval. Ligthart daarentegen hechte veel waarde aan de waarneming van de zaak zelf, hoewel ook hij platen bij „Het Volle Leven” nodig oordeelde.

Vroeg ik mij bij een vorige publicatie (Paedagogische Studiën, 17e Jaargang, blz. 297) teleurgesteld af, wat men in het eind der vorige eeuw van Herbart's veelgeprezen eenheid van bewustzijn, harmonische belangstelling, zedelijkheid en karaktersterkte, onder vigeur van het concentratiesysteem Herbart-Ziller, kon verwachten, ook hier dringt zich de vraag op: Worden bij de Gesamtunterrichtler op deze wijze de „verkümmerten Kräfte der Seele zu neuem Leben erweckt”?

Het schema van Schmitt geeft me dan ook aanleiding de heren van het Gesamtunterricht in het ongelijk te stellen in hun vaak radicale denigratie van hun onmiddellijke concentratievoorgangers. In de grond der zaak lijkt het me, dat zij met hechter geestelijke banden verbonden zijn met Herbart-Ziller dan met Comenius en Ratichius en ongetwijfeld hebben hen ook de publicaties van Decroly, die hij in vele tijdschriften plaatste, langs de een of andere weg bereikt.

In de praktijk zal de vrijheid van lesrooster wel niet erg bevallen. De verschillende leerplannen zijn zo „gründlich” uitgewerkt, dat men wel gedwongen zal zijn, zijn toevlucht te nemen tot een ordelijke indeling van zijn werktijd, dus tot een lesrooster.

Ook de aparte vakken zal men vaak slechts in schijn kunnen loslaten. Men geeft ze, ook alweer als bij Decroly, andere namen, maar kan ze niet laten vervallen.

De uurindeling en de verdeling der leerstof naar de vakken is in dit systeem geen dwingend keurslijf, dat een vrije ontplooiing van het onderwijs in de weg staat.

En dat is een voordeel!

Ook in ander opzicht is er grote winst.

De gehele leerstof is afgestemd op de omgeving: de planten, de dieren, de mensen met hun bedrijven, hun arbeid, handel en industrie, de belangrijke gebeurtenissen thuis en op school; een levende eenheid, die het kind boeit, waarbij het belang heeft en waarin het dus belang stelt. Om deze kring van belangstelling worden wijdere kringen getrokken; de stof wordt in de opeenvolgende leerjaren uitgebreider en miniatieuser behandeld. De vele leerplannen geven blijk van een liefdevolle en zeer kundige arbeid op het gebied der concentratie. Gebrek aan plaatsruimte verbiedt het opnemen van voorbeelden, de lezer neme genoeg met enige namen der meest op de voorgrond tredende figuren als: Heinrich Kolar, J. F. Pöschl, Ludwig Battista, Karl Linke, Franz Seitz, Josef Munique, Markert—Schrander, Josef Schrameck en vele anderen, die allen het hunne hebben bijgedragen tot de ontwikkeling van het idee van het Gesamtunterricht in de praktijk.

DE SPRAAK ALS BIOLOGISCHE FUNCTIE VAN DE GEHELE PERSOONLIJKHEID

DOOR

Dr. A. NANNINGA—BOON.

II.

De functie van het spreken is dus ontstaan volgens de lijnen van de organische ontwikkeling uit de gehele Persoonlijkheid als eenheid. Hoe ontwikkelder het individu des te groter is de differentiatie d. i. op het gebied van de spraak: hoe groter de splitsing des te enkelvoudiger de delen, des te meer wordt de spraak geobjectiveerd. Toch blijven er in het spreken van elken volwassene de reeds genoemde verschijnselen, afkomstig vooral van de motoriek en het gevoelsleven, aanwezig die verraden dat zoals Stern het treffend weet uit te drukken:

„Das Sprechen ist eine aus der Tiefen der Persönlichkeit hervorbrechende Betätigung”.

Van groot belang is het, dat dit inzicht in het verloop van de spraakontwikkeling, dat mij in zijn volle omvang pas deelachtig werd na mijn onderzoek over het denken, bevestigd wordt door verschillende verschijnselen, die ik bij mijn kleine jongen kon waarnemen en die ik in 1929 reeds heb beschreven. Ook bij Dik werden door de expressieve ontladingen als totaliteitsreactie, bewegingen opgewekt, waarin de geluiden waren gebonden. Vandaar dat Dik evenals andere zuigelingen geluiden gaf die wij lallen genoemd hebben. Door zijn doofheid werd echter zijn Umwelt een andere dan die van het horende kind. In *zijn* Umwelt bevonden zich *geen* geluiden, wel kon hij zijn eigen bewegingen van armen en benen waarnemen. Onder invloed van de waargenomen bewegingen, waarvan arm- en handbewegingen het opvallendst waren, en onder invloed van het normale sociale instinct, differentieerde zich de eenheidsreactie anders. Niet het *geluid* maar de in zijn Umwelt aanwezige gebaren van zijn motoriek afkomstig, werden afgesplitst, waarbij de gebaren van arm en handen, als vallend direct binnen het gebied van zijn waarneming, op de voorgrond traden.

Hoe gemakkelijk valt het thans met dit inzicht te verklaren, dat hij zo opvallend veel armbewegingen maakte en met zijn handjes speelde, zodat we hem als wiegekindje de naam gaven van „onze verkeersagent”! Dit spelen met de handjes was de afgesplitste beweging, was *zijn* spraakoefening en vormde later de nabootsing van de waargenomen bewegingen van de omgeving. Dit spelen is dus geheel equivalent aan het door imitatie ontstane tateren van het horende kind. De vorderende imitatie deed uit het spelen met de handjes de nabootsing ontstaan van onze gebaren. Ongeveer ruim een jaar oud, was bij het naar bed gaan het op en neer gaande handje tussen de spijlen van het ledikant het laatste afscheid, dat wij volkomen kunnen vergelijken met het „dada” van het horende kind. Ook bij hem ontwaakte na het verstaan van onze gebaren de drang tot doelbewuste uiting, maar door de andere localisatie van *zijn* spraak kwam het niet tot wenswoorden doch tot wensgebaren. Door voortgaande imitatie ontstonden de doelbewuste gebaartjes waarbij hij onze gebaren trachtte na te bootsen.

Evenals het horende kind met het door nabootsing verkregen materiaal door de spontaneïteit de nieuwe woorden maakt, zo schiep hij later zijn eigen gebaren.

We zien dus, dat door de andere Umwelt van het kind — ontstaan door de afwezigheid van het gehoor — de spraak zich wel volgens de bepaalde ontwikkelingsgang uit de eenheid ontwikkelde maar zich — ondanks het aanwezige periphere spraakapparaat — localiseerde in de motoriek van de arm en de hand.

Men kan de gebarentaal van den dove dus beschouwen als *zijn spraak*, de enige spraak die biologisch door compensatie van de natuur mogelijk is.

Dit is het punt, waar de natuur voor den dove begint te kort te schieten, want de gebarentaal is niet voldoende gedifferentieerd. Aan de hand van de gebaren kunnen de bewustzijnsinhouden niet zoveel gesplitst en enkelvoudig worden, als voor de voortschrijdende ontwikkeling van het intellect nodig is.

Hier is in de lijn van de spraakontwikkeling het punt bereikt, waar de mens te hulp moet komen.

Zoals ik in mijn vroegere publicaties heb aangetoond, is voor de ontwikkeling van het denken de taal nodig. Graham Bell heeft nu vroeger een doofstomme ontwikkeld door middel van het handalfabet, waarbij de klanken van het gesproken woord werden vervangen met gehulp van de motoriek, het tastgevoel en de vibratiezin, door vingerbewegingen en tastafdrukken in de hand.

Ik gaf indertijd de voorkeur aan de compensatie door middel van het aanbieden van schriftbeelden. In die tijd legde ik de nadruk op de zintuiglijke indruk van het oog. Pas later heb ik begrepen, dat ik hem ook erg steunde door het met grote letters voorschrijven van de schriftbeelden op het schoolbord, waardoor ik, zoals me nu duidelijk is, hem ook een grote steun verleende in de motoriek van de hand. Die steun bleek uit het spontaan overtrekken van de geschreven voorbeelden, uit het beklijven van de taalvorm, wanneer hij het schriftbeeld had zien ontstaan en uit het spontane schrijven in de lucht.

Mijns inziens moet men het schrift als taalbeeld voor den dove verkiezen boven het handalfabet, terwille van een ongestoorde karakterontwikkeling. Alleen het schrift kan aan de

drang tot sociaal uitleven tegemoetkomen. Het handalfabet, dat den horenden onbekend is laat de dove in een betrekkelijk isolement.

Degenen onder U, die mijn werk kennen, weten, dat ik bij de aanbieding van de geschreven taal nauwlettend alle physiologische en psychologische eisen voor de spraakontwikkeling onder de loupe heb genomen en dat ik bij het voldoen aan deze eisen ook als resultaat heb verkregen een volkomen natuurlijke spraakontwikkeling door middel van het andere uitdrukkingsmiddel: het schrijven. Niet ingewijden moet ik naar mijn publicaties verwijzen, omdat mij de tijd ontbreekt hierop nader in te gaan.

Toen bleek, dat het practisch onmogelijk was zijn Umwelt te verrijken met het voor de spraakontwikkeling benodigde aantal schriftbeelden, vulde ik dit tekort aan door ontwikkeling van de geestelijke functies, waardoor hij met het kleiner aantal woordbeelden kon volstaan en zijn spraakgroei zich voortzette. Bij het horende kind is op oudere leeftijd de techniek van het lezen nodig, omdat het méer dan door de gesprekken met den medemens zijn geest kan verrijken met het lezen.

Het contact met den horenden medemens maakte het voor Dik noodzakelijk — niet terwille van zijn intellect doch voor zijn psyche — de techniek van het spreken te leren.

Zijn intellect ontwikkelde zich voldoende aan de hand van het schrift. Zijn samenleving met horenden eiste echter terwille van zijn karakterontwikkeling, dat hij zich van hetzelfde uitdrukkingsmiddel leerde bedienen om vooral in eigen ogen, maar toch ook in die van zijn medemens, *gelijk en gelijkwaardig* te zijn. Bovendien is het schrift zeer omslachtig en niet in alle omstandigheden toe te passen.

Als het horende kind leert schrijven en lezen, dan verbindt het deze beweging en de visuele beelden met de bekende klanken van de hem bekende spreektaal. Het doel van het lezen en schrijven is het kind reeds lang duidelijk, voordat het deze technieken gaat leren.

Dik had *vóór* de spraaklessen wel begrip van het verband tussen lip- en mondbewegingen en de geschreven beelden, maar zijn gebrek verhinderde hem te ervaren, dat de mondbewegingen voor ons horenden niet het essentiële uitmaken van de spreektaal. Het dove kind is onbekend met het begrip „geluid”, dat door deze mondbewegingen wordt veroorzaakt,

waardoor de doorbraak wordt verhinderd tot het inzicht van de betekenis van de spreektaal voor de horenden.

Nu kan de dove het geluid weliswaar niet waarnemen als zodanig, maar de dove in een horende omgeving kan het geluid wel *indirect* waarnemen aan de *reactie van het geluid op de horenden*.

Reeds als kleine jongen had ik Dik het verband geleerd tussen lawaai en gehoor. Hierbij was ik uitgegaan van zware geluiden, die ook grondtrillingen veroorzaken. Bij het stampen op de vloer en het slaan met deuren hield ik de handen voor de oren. In het begin deed ik de beweging na en schreef ik op: ik hoor lawaai. Evenzo vertelde ik hem, dat wij het konden horen als hij zijn voeten bij het lopen niet goed optilde, waardoor hij de reden begreep van de wenk: til je voeten beter op. Soms beschuldigde hij een ander van slorren en schreef hij: „ik hoor Jan slort”. Hier nam hij zelfs de taalvorm „ik hoor” over voor zijn visuele waarneming.

Ik bracht dus het geluid binnen bereik van zijn eigen waarneming door hem in kennis te brengen met de reactie van het geluid op den horenden medemens. Met deze reactie bood ik hem de gelegenheid tot zelfstandig waarnemen en dit vermogen heeft zich in de loop van de jaren zo sterk ontwikkeld, dat hij op het wonderbaarlijke af reageert op geluiden, als er slechts iemand hetzij mens of dier in zijn omgeving is. Daarom kon hij ook als 7-jarige jongen in het dorp spelen en fietsen. Alle gevaar, dat zich door geluiden aankondigt, kon hij aan de andere kinderen waarnemen.

Toen hij op de spraaklessen enkele klanken had leren zeggen — ik kom straks hierop terug — en hij deze spraakbeweging dus bewust had verbonden aan de bekende schriftbeelden, bracht ik hem tot het inzicht van de macht van zijn eigen stem.

Ik schreef eerst op de spraakoefening: mamamama en verzocht hem deze te zeggen. Ik wees naar mijn oor en schreef: dat hoor ik best. Toen liet ik het hem opnieuw zeggen, maar ging met de rug naar hem toe staan. Zodra hij het had geuit, draaide ik me verrast om en vroeg ik hem: riep je mij? Ik hoorde jou roepen. Hij was eerst alleen geamuseerd en dacht aan een spelletje. Telkens echter liet ik hem dezelfde klanken zeggen en telkens ging ik een eindje verder weg staan. Op den duur behoefde ik slechts naar mijn oor te wijzen, dan wees hij zelf aan de geschreven zin: ik hoor jou roepen. Tenslotte ging ik zelfs in de gang buiten

de gesloten deur staan. Zodra hij mamamama had gezegd kwam ik binnen. Hij was eerst verbaasd, zelfs ongelovig, ten slotte overtuigd, dat het geen grapje was, was hij helemaal opgewonden. Dadelijk liep hij naar de keuken en verifieerde hij zijn waarneming door proefnemingen bij anderen.

Zijn grote opgewondenheid bewees, dat hij tot die tijd niet het besef had gehad, dat zijn spraakbewegingen, die hij kon voelen aan zijn keel, door ons konden worden waargenomen, zelfs als we ze niet zagen. Van dat ogenblik dateert zijn inzicht in het doel van de spraaklessen. Hij begreep niet alleen dat zijn uitingsmogelijkheid zich had vergroot, maar hij greep die gelegenheid ook dadelijk aan. Wanneer hij nu iemand's aandacht wilde trekken begon hij *bewust geluid te geven*. Hij sloeg niet meer met de hand op tafel — wees me: dat doen alleen kleine kinderen — ik spreek, ik roep. Dat spreken was natuurlijk zeer gebrekkig en in affecten leidde het zelfs tot gillen. Dit ging zover, dat hij bij het fietsen in het begin als waarschuwing begon te gillen als hem iemand in de weg liep, waardoor we hem moesten leren, dat het bewegen van de bel ook geluid geeft. Het zou me te ver voeren om hierop nader in te gaan. Vele ervaringen waren in de loop van de jaren nodig om dit begrip, sterkte van de stem, vergroting van het geluid enz., aan te brengen waardoor hij idee kreeg over fluisteren en roepen, schreeuwen en gillen.

Welk gevolg had nu het inzicht van het geluid van de stem voor het spreken?

De wetenschap, dat zijn stem door ons werd gehoord en zijn psychisch streven naar compensatie om gelijk te zijn aan de anderen verzekerden ons van zijn belangstelling en zijn algehele medewerking in de lessen. Ook zijn *primitieve spraakbewegingen* werden nu gebaseerd op dezelfde grondslag als die, waarop het spreken van het horende kind is gefundeerd. Ook bij hem werkten toen: de drang tot uiten, de drift tot sociaal uitleven samen met het instinct tot zinvolle uitingen, waardoor hij precies als ieder horend kind zijn mondje haast niet kon stil houden. Maar het resultaat van deze innerlijke processen was vanzelfsprekend voor de spraakbeweging en voor de geuite klank niet voldoende.

Bij het horende kind worden de spreekbewegingen gecoördineerd en ingeoeffend tegelijkertijd met de ontwikkeling van het intellect d. w. z. de ontwikkeling van de *spraakbeweging* en de inhoud van het gesprokene gaan hand aan hand. De

spraakbeweging, de imitatie, het geheugen, de concentratie, de opmerkzaamheid, alles groeit en versterkt zich in de loop van de jaren en staan in wisselwerking met elkaar. Na het verkregen inzicht in het wezen en de macht der spreektaal bestonden de lessen van Dik slechts uit het aanbrenge van de juiste *spraakbewegingen*.

Dit onderwijs is daarom geheel te vergelijken met de oefeningen in het methodisch schrijven van de horende kinderen. Op school wordt op de schrijfflessen gewerkt aan het aanbrenge van de gecoördineerde schrijfbeweging. Op de basis van de bekende schriftbeelden moesten bij Dik de gecoördineerde spraakbewegingen worden aangebracht en ingeoeffend.

Nu is de schrijfbeweging veel eenvoudiger dan de spraakbeweging. Wij hebben bij het spreken te maken met de gecombineerde werking van een groot aantal spieren en spiertjes gezeteld in de larynx — de tong — de lippen — de spieren van de mondbodem enz. Al deze spieren werken bij het spreken samen, *niet* tot één gecoördineerde spierbeweging, maar bij elke letter vindt men in dit spierensysteem een andere evenwichtsstand van het stelsel. Niet alleen is statisch de stand verschillend bij de uitspraak van de verschillende letters en verbindingen, b.v. de grootte en vorm van de mondopening, de stand van de tong, maar ook de spanningen en ontspanningen, de druk en tegendruk zijn zó variabel, dat bij *eenzelfde* stand nog grote verschillen in het spreken zijn waar te nemen.

Zo bleek Dik heel gemakkelijk de stand van de a na te bootsen, maar door foutieve spanning en te grote druk perste hij een geluid te voorschijn, dat hees en onnatuurlijk was. Toch gaf hij spontaan bij het lachen en spelen geluiden, die natuurlijke stemmiddelen deden vermoeden. Nu had ik in de loop van de jaren ervaring opgedaan over het ontstaan van twee gecoördineerde bewegingen n.l. die van het lopen en van het schrijven. In beide gevallen had ik het fysiologisch spierverschijnsel waargenomen, dat een beweging, die eenmaal was ontstaan, niet plotseling kon worden geremd. Dit verschijnsel is oorzaak, dat een kind wanneer het begint te lopen zonder steun niet een stápje doet, doch als het ware een drafje onderneemt. Bij het schrijven bleek het de oorzaak van het maken van vele haken en haakjes, waardoor Dik alleen voor zijn naam bijna een hele bladzij nodig had.

Voor de spreekoefeningen werkten we nu als volgt.

Enerzijds begonnen we met die klanken, die gemakkelijk

door hem konden worden nagebootst, aan de andere kant werd die klank gebracht in de vorm van vele herhalingen. Zo oefenden we de a b.v. in door het opschrijven en voorzeggen van babababababa, waarbij hij de lettergreep ba zo dikwijls kon zeggen als het voor het uitlopen van de beweging nodig was.

Zo leerde hij bebebebebebebe, bobobobobo en toen hij meer medeklinkers kende ook tatatatata fafafaafa enz.

Tenslotte werden de medeklinkers aan het eind van de klankenreeks gezet en zei hij bebebebet.

Op analoge wijze ontstonden wawawarom, wawawarop enz.

Buitengewoon belangwekkend is het, dat dit verschijnsel, dat ik door parallellisme met andere spierbewegingen als hulpmiddel in de spraak invoerde, sinds lang bekend is in de ontwikkelingsgeschiedenis van de spraakbewegingen. Pas in de laatste tijd ontmoette ik bij mijn studies over de spraakbewegingen publicaties — o. a. van Stein uit 1924¹⁾, die trachtte op dit verschijnsel het stotteren terug te brengen — waarin het verschijnsel wordt aangeduid met de term: „die Silbenwiederholung”. De rythmische herhaling van de lettergrepen, zoals men het o. a. vindt bij het physiologisch stotteren als voorbijgaand stadium in de spraakontwikkeling, wordt door Stein teruggevoerd tot een verschijnsel dat men in alle organische bewegingen terug vindt. De Silbenwiederholung berust op dezelfde oorzaak volgens Verworn²⁾, Stein en anderen als de rythmische bewegingen van het sidderen van het gehele lichaam bij rillingen b.v. als het trillen van lippen en wangen en de rythmische bewegingen van het ballen en ontspannen van de hand, zoals men het in toestanden van schrik kan aantreffen bij primitieven.

Ook het blaffen van een hond is rythmisch evenals het kwispelen van zijn staart.

Ook in de spraak bij de verschillende volkeren vindt men het verschijnsel terug. Volgens Wundt is de herhaling van het geluid de primitiefste vorm van de menselijke taal.

Het blijkt dat op dit gebied de ontogenetische en phylogenetische ontwikkeling volkomen parallel lopen.

¹⁾ Dr. Leopold Stein. Entwicklungsgeschichtliche Deutung der Entstehung des Silbenwiederholens. (Archiv. für Psychiatrie u. Nervenkrankheiten) 1924.

²⁾ Verworn: Erregung und Lähmung.

Het kwakwakwakwa van eenden en kikvorsen vindt men volgens Wundt terug in de herhalingen in de taal van primitieve volkeren, volgens Lach in de muziek van primitieven, maar ook op de laagste ontwikkelingsstrap van den individuen mens. Het lallen is evenzeer rythmisch als de Silbenwiederholung.

Tenslotte vindt men het verschijnsel terug in de pathologie. Een patiënt met aphasia b.v. heeft dikwijls als enige spraakrest behouden het vermogen om enkele lettergrepen tot in het oneindige te herhalen.

U ziet dat ook de *bewegingen* van de spraak ontstaan langs biologische weg, gebonden zijn aan vastgestelde ontwikkelingsstadia en bepaalde wegen die *onvermijdelijk* moeten worden doorlopen om tot een natuurlijke gecoördineerde spraakbeweging uit te groeien. In de spraakoefeningen, die bij Dik werden ondernomen, werd deze biologische weg gevolgd.

De imitatie en de spontaneïteit van het kind werkten samen met de kennis van het verband tussen mondbewegingen en schriftbeelden, met de wens tot contact met de gemeenschap en zo ontstond bij hem de spontane overzetting van de schriftbeelden in spraakbewegingen. Na een half jaar bracht hij elk woord, dat hij kende, in spraak over. Niet bewust van de grote technische moeilijkheden werd hij door geen enkel woord, hoe moeilijk ook, afgeschrikt. Gij kunt U gemakkelijk voorstellen hoe, naast de grote spraakdrang, een stroom van fouten in de techniek bestond, waardoor hij dikwijls onverstaanbaar was.

Nu maakt het horende kind ook fouten; het is dan echter veel jonger; noch het onderscheidingsvermogen, noch het intellect is dan zover ontwikkeld, dat het kind letters zegt. De globale opvatting van het geluid maakt, dat de modulatie, de intonatie, en het accent een z.g. zinsmelodie doen ontstaan, die door het kind wordt nagebootst.¹⁾ Dik, wiens intellect en onderscheiding veel verder waren ontwikkeld, wenste alle letters te zeggen, wat natuurlijk niet gelukte door technisch onvermogen.

Het normale horende kind vindt naast de verdere geestelijke ontwikkeling zijn correctiemiddel in het gehoor, waardoor het beter leert imiteren.

¹⁾ Belangstellenden moge ik verwijzen naar de publicaties van prof. Overdiep te Groningen.

Dik kon zijn fouten in de uitspraak niet waarnemen en vergelijken. Hier moest dus opnieuw onder ogen worden gezien, hoe in de leemte te voorzien. Naast het gevoel, waarmee verschillende spraakbewegingen kunnen worden waargenomen bracht ik *de correctie aan door middel van het intellect*; d. w. z. hij leerde *bewust* spreken. Door middel van de schriftelijke uitleg, leerde hij alles van een bepaalde stand en van de verbindingen. Deze werden à vue en onder het gevoel van de hand ingeoeffend. Op deze basis ontstond een spraakmethode, die wat de oefenstof betreft systematisch was opgebouwd, doch de *spraakbeweging lieten wij op een natuurlijke wijze uitgroeien*.

Ik bleef het kind nauwkeurig waarnemen en merkte b.v. na het stadium van de Silbenwiederholung, dat hij neiging had de klinkers zeer lang aan te houden, wat op zeuren geleek. Dit verschijnsel verdween spontaan na meerdere oefening. Ik zag, dat hij telkens geneigd was meebewegingen te maken, dat hij soms alleen een gewenst woord kon zeggen, wanneer men die meebewegingen toeliet en dat men bij het groeiend technisch vermogen in een enkel ogenblik kon bereiken, dat deze meebewegingen verdwenen. Deze waarneming leidde ertoe, dat we bij nieuwe oefenstof de meebewegingen vrij toelieten.

Eens echter deed ik een waarneming aan den leraar, die oorzaak was, dat we zelfs de meebewegingen als hulpmiddel aanwendden. In gevallen waarin de leraar geheel opging in zijn werk kon ik n.l. waarnemen, dat hij instinctmatig als het ware de afstand tussen hem en zijn leerling verkleinde en daardoor afzonk naar een lager ontwikkelingsniveau. Toen de leraar n.l. Dik wou vertellen, dat aan het eind van een vraag de stem omhoog gaat, demonstreerde hij zijn schriftelijke uitleg aan een voorbeeld, waarbij hij aan het eind van de zin niet alleen de stem de hoogte deed ingaan, maar waarbij hij hals en rug als het ware strekte. Zelfs de ogen werden naar boven gedraaid. Frappant was het, dat als steeds in dergelijke gevallen, de imitatie van Dik perfect was. Dergelijke waarnemingen waren oorzaak, dat we weloverwogen meebewegingen invoerden om de juiste spraakbeweging tot stand te brengen. Zo leerde hij de verbreding van de tong bij de ie door daarbij telkens de armen zijwaarts te strekken. Na een dag kon hij het ook doen zonder deze meebeweging. De toonhoogte van de vraag oefenden we in door daarbij aan het eind van de vraag de armen boven het hoofd te strekken.

Toen ik hem na enige oefening verzocht deze beweging na te laten, strekte hij zo sterk romp en halsspieren, dat hij opwipte van zijn stoel.

Zeer moeilijk is het ontstaan van een dissociatie tussen twee spiergroepen. Moet er op een bepaalde plaats spanning aanwezig zijn, dan krijgt men spanning over de gehele linie. Bij het zeggen van de e uit „mes” b.v., waarbij de tong breed en gespannen moet zijn werden ook alle andere spieren van de wang en de mondbodem gespannen, waarbij hij zelfs de onderkaak niet kon laten zakken. Omgekeerd werd door de slappe mond bij de a ook de tong geheel ontspannen, waardoor het zakken van de achtertong achterwege bleef.

Samenvattend kan ik zeggen: De rythmische beweging van het gehele spierapparaat van de stem differentieerde zich pas in de loop van de jaren tot de verschillende voor de spraak benodigde evenwichtsstanden.

Door de keuze van de taalstof bereikten we:

1. Een opklimmend technisch vermogen, dat berustte op inzicht en oefening en dat zelfs na een lange zomervacantie niet verloren ging.
2. Een psychische reactie, waarbij het kind zich opgewassen gevoelde tegen de technische moeilijkheden, daarom voldoende putte uit elk bereikt resultaat en de lessen prettig vond.

Het geven van inzicht in de spraakbeweging was oorzaak, dat alle standen bekend werden. Het kind leerde als het ware zelf fonetiek. Dit heeft tot op heden tot resultaat, dat er geen verlies optreedt en dat hij in staat is zich zelf te corrigeren. Zeg ik in het dagelijks leven bij slordig spreken b.v.: „pas op de n” dan kan hij zich ogenblikkelijk corrigeren. Ook kan hij nu aan de hand van het fonetische schrift alle aardrijkskundige namen b.v. gemakkelijk zeggen evenals het hem in staat stelt Frans te spreken.

Wat nu de systematische opbouw van de taalstof betreft, deze is alleen van methodisch technisch belang en zal door mijn technischen medewerker, den heer Hekman eerlang worden beschreven.

Wat de spraakbeweging betreft kan ik concluderen:

Ook deze is een groeiend levensproces en voor den spraakleraar daarom zo belangrijk, omdat het zaak is, bij elk ver-

schijnsel dat men waarneemt, zich af te vragen: is dit een phase, die slechts voorbijgaand bij de ontwikkeling behoort of is het waarlijk een gebrek. Eigenlijk komt het stellen van deze vraag neer op het zich afvragen: in welke richting beweegt zich de spraak? Niet het waargenomen verschijnsel op zich zelf is beslissend voor het oordeel over de spraak van een bepaald persoon op een zeker moment, alleen kan ons dat verschijnsel inlichten over de plaats in de ontwikkelingsgang van de spraakbeweging, waarop zich de persoon op dat ogenblik bevindt.

De hoog georganiseerde eenheid van de spraakfunctie, zoals men deze vindt bij den volwassene is ontstaan door differentiatie en onder subordination van het centrale zenuwstelsel, langs een bepaalde ontwikkelingsweg uit de rythmische totaliteitsreactie.

Tenslotte is de spraak een onderdeel van den levenden mens als eenheid en staat en valt deze functie met die eenheid.

Alle invloeden, die op den mens inwerken, geven een terugslag op de spraak. Ziekte en lichaamszwakte veranderen de stem, maken deze zwak en toonloos, doen de gesticulaties verdwijnen. Gevoelsveranderingen kunnen de spraak wijzigen; men denke slechts aan het krijsen bij woede, al of niet gepaard aan stampvoeten of slaan op tafel. Zelfs kan door een affect de stem geheel achterwege blijven, zoals men dat b.v. uitdrukt in: „stom van verbazing”, of „een dichtgesnoerde keel van angst”.

Door lichte psychische veranderingen b.v. bij preoccupatie kan men verder een dissociatie zien tussen stem en inhoud.

Het spreekt vanzelf dat deze invloeden, die men zelfs nog kan waarnemen op het georganiseerde spreken van den volwassene, ook van grote invloed zijn op het kinderlijke spreken. Zij zijn bij mijn jongen de oorzaak, dat het spontane spreken nog lang niet de hoogte heeft bereikt van dat van de spraaklessen, als alle aandacht op de beweging wordt geconcentreerd en de emoties voor een groot deel zijn uitgeschakeld.

Meerdere stabiliteit van het emotionele leven enerzijds en grotere automatisatie door oefening anderzijds zullen in de loop van de jaren het spontane spreken moeten verbeteren. Op het ogenblik is hij echter wel voor een ieder verstaanbaar.

Evenals een vioolspeler pas waarlijk muziek kan geven,

wanneer hij technisch die muziek onder de knie heeft en zich dan pas geheel door zijn gevoel kan laten meeslepen, evenzo zal Diks spreken eerst geheel moeten zijn geautomatiseerd alvorens hij in tijden van emoties en opwinding correct spreekt als in de les. De tijd moet leren of hij dat zal kunnen bereiken.

Welke betekenis heeft nu de kennis van de biologische spraakontwikkeling, zoals ik U deze zeer vereenvoudigd en in ruwe trekken heb trachten te schetsen en het daarop berustend experiment met mijn doof kind, voor de didactiek?

In de eerste plaats geven deze kennis en ervaringen ons de sleutel tot het op normale wijze doen uitgroeien van het doofstomme kind. Het is niet voldoende zich van de bij mijn kind behaalde resultaten af te maken door te wijzen op het privaatonderwijs, de begaafdheid van het kind en de toewijding van de moeder. Mijns inziens is het grote succes, dat ik van mijn werk mocht behalen, te danken aan het feit, dat het me inderdaad mocht gelukken aanvullend op te treden bij het op normale wijze uitgroeien van de persoonlijkheid van het kind. De gehele verdere ontwikkeling is een natuurlijk gebeuren en is te danken aan Hogere Machten dan dië, welke zijn gelegen in de toewijding van een moeder. Het feit, dat ik de leemten in de individuele aanleg door verandering van het milieu — in de ruimste zin — heb kunnen aanvullen, heeft aan het natuurlijk levensproces de bodem en het voedsel verschaft voor zijn ontwikkeling.

Daarom is *de wijze, waarop ik aanvullend ben opgetreden*, van groot en ernstig levensbelang voor de lotgenoten van mijn kind, omdat de grote ontwikkelingslijnen voor alle kinderen dezelfde zijn.

Bij het onderwijs van het dove kind moet men twee ontwikkelingsniveaus onderscheiden, waarop wordt gewerkt.

In de eerste plaats het niveau van de intellectuele ontwikkeling, dat geheel berust op de kennis van de geschreven resp. gedrukte taalbeelden. Mijn thans 12-jarige jongen heeft aan de hand van het schrift de gehele lagere schoolontwikkeling doorgemaakt. Voor het rekenen tot nu altijd het grote struikelblok van alle doofstommen zijn we thans bezig met de theorie van rekenkunde, de deelbaarheid en de ontbinding in factoren. Voor het zelfstandig rekenen gebruiken we het 11de deeltje van de bekende boekjes van Bouman en van Zelm. Hieruit

maakt hij geheel zelfstandig 3 maal per week 8 vraagstukken. Verschillende zogenaamde denksommen worden door middel van een algebraïsche vergelijking opgelost.

Naast de gangbare aardrijkskunde en geschiedenis wordt hem door den heer E. de Boer onderwijzer bij het gewoon lager onderwijs te Loppersum, natuurkunde en natuurkundige aardrijkskunde onderwezen, waarbij de natuurkunde experimenteel en in schriftelijke uitleg dient voor het begrijpen van de natuurkundige aardrijkskunde. Dank zij de grote kennis van deze onderwijzer is het mogelijk allerlei onderwerpen op de lessen te behandelen, o.a. klimatologie, grepen uit de cosmographie en uit het ontstaan van de bodem. Daarnaast heeft hij lessen in biologie en van een tekenleraar — onbekend met doofstommen — heeft hij lessen in perspectivisch tekenen zonder dat er ooit sprake is van een misverstand. De uitleg van de nieuwe begrippen geschiedt schriftelijk, het overige contact is natuurlijk mondeling.

Wat de taalkennis betreft beheerst hij de grammatica van de werkwoordvervoegingen, eenvoudige zinsontledingen en benoeming van woordsoorten. De zelfstandige taalbouw is met de taalschat nog het enige, waarbij hij ten achter is bij het horende kind. Voor taalstof en stijl werken we aan de hand van de bekende taalboekjes van Evers, Kuitert en Van der Velde en zijn thans bezig met de tweede helft van deeltje 4a. De kennis van spelling en grammatica is bij hem natuurlijk verder gevorderd, daar deze langs andere weg is verkregen en thans geestelijk eigendom is. Groot nut heb ik ondervonden van deze kennis en in het algemeen van de aanwezigheid van het logisch denken bij het onderwijs in het Frans. De vervoeging van de Franse werkwoorden, de constructie van de zin, die anders is dan in het Nederlands, vormden totaal geen moeilijkheden.

Naast dit ontwikkelingsniveau van het intellect staat — doch op veel lager trap — het niveau van het sprekend uiten, dat zich verhoudt tot het eerstgenoemde als het vermogen tot schrijven van het horende kind staat tot dat van het spreken. Niemand zal van het horende kind eisen, dat het de voorgelezen sprookjes als dictaat in de eerste, tweede of derde klas kan opschrijven zonder fouten. Het zelfstandig schrijven van het horende kind nadert pas in de loop van jaren het correct spreken. Geheel analoog aan deze ontwikkeling doch in omgekeerde richting nadert in de loop

van de jaren het zelfstandig spreken van Dik, het correcte schrijven. Aardig is in dit verband een opmerking van een schoolvriend van mijn oudste (gemaakt de vorige zomer, toen hij was op de overgang van de 2de naar de 3de klas van de H. B. S.). Naar aanleiding van een door dien vriend inderhaast geschreven brief, waarin enkele fouten voorkwamen, waarop hem natuurlijk door Dik werd gewezen, sprak deze jongen het zó uit: „Wat typisch, Dik maakt de fouten als hij spreekt en wij als we schrijven.”

We mogen het spreken dus niet beoordelen aan de hand van het laten voorlezen van een leesles, die voor den dove het passief taalbezit uit maakt. De spreekbewegingen, die worden ingeoefend aan de hand van methodische oefeningen, moeten ook worden beoordeeld aan deze oefeningen, die opklimmen in technische moeilijkheden; en daar we hebben gezien, dat het horende kind voor de groei van zijn spraakbeweging nodig heeft de tijd van zijn derde levensmaand tot — laten we zeggen — het 5de jaar — en talrijk zijn de kinderen van die leeftijd met fouten in de uitspraak — dan mogen we het dove kind, dat het zoveel moeilijker heeft en dat zijn correctie moet vinden in zijn intellect, zeker niet minder tijd beschikbaar stellen.

We hebben reeds gezien, dat het leren begrijpen van de fonetiek maakt, dat het kind later ook gemakkelijk andere talen leert spreken met behulp van het fonetisch schrift.

Naast het methodisch spreken op de les, komt al spoedig op de voorgrond het spontaan spreken, dat geheel onder invloed van het emotieleven onder alle levensomstandigheden tot stand komt. Hierin ziet men zeer veel fouten. Onder invloed van de methodische opbouw van de spraakbewegingen in de les begint echter het spontaan spreken zich gaandeweg te corrigeren. Dit komt in de practijk het eerst hierop neer, dat het kind ook voor anderen, dan die uit zijn onmiddellijke omgeving, goed verstaanbaar wordt. De fouten in het spreken van alle dag geven echter *hoegenaamd geen reden tot bezorgdheid, mits de opbouw en oefening van de spreektaal hun voortgang hebben*. De ervaring met Dik heeft mij geleerd, dat onder invloed van kennis en oefening er een voortdurende geleidelijke groei van het spontaan spreken plaats vindt en dat geen enkele fout beklijft.

Interessant is het dat juist in de laatste jaren ook bij het onderwijs aan horende kinderen het besef ontwaakt, dat

de spelling slechts van ondergeschikt belang is bij het taalonderwijs. De reeds eerder genoemde schrijvers: Evers, Kuitert en Van der Velde zijn de eersten, die de moed hebben gehad in hun taalmethode „Van Kindertaal tot Moedertaal” de taalbouw te laten voorgaan boven de spelling. Zij hechten in de eerste leerjaren weinig waarde aan de gemaakte taalfouten in de spelling en verdedigen op goede psychologische gronden, dat het voor het jonge kind onmogelijk is tegelijkertijd zijn aandacht te bepalen bij de taalinhoud en bij de spelling. Zij wijzen op de z.g. „Spelling=pride” en de „Spelling=conscience”, die op oudere leeftijd oorzaak zijn van correctie van de spelling uit innerlijke drang. Dezelfde trots en hetzelfde geweten ten opzichte van de vorm en de klank van het gesproken woord heeft zich bij Dik ontwikkeld. De zucht om goed verstaanbaar te zijn en te spreken als anderen verhoogt in niet geringe mate de nauwkeurigheid van zijn spreken.

Met het inzicht, dat het schrift is de ontwikkelingstaal van den dove, dat het spreken door een methodische opbouw en langs een biologische ontwikkelingsgang van de spraakbewegingen — op de basis van het schrift — moet worden aangebracht, opent zich het spraakonderwijs aan doofstommen ook voor den gewonen spraakleraar.

Wanneer de speciale doofstommenonderwijzer het dove kind zijn schriftelijke moedertaal heeft geleerd en blijft leren zal de spraakleraar op die basis het kind kunnen leren spreken. Hij zal daarbij bekend moeten zijn met de methodische opbouw en hij zal bij de uitleg moeten opschrijven, wat hij tegen een horend kind zou zeggen.

Op analoge wijze kan door gewone onderwijzers de lagere schoolontwikkeling — rekenen en zakenkennis b.v. — bij den dove worden aangebracht door middel van het schrift.

Met de kennis van de dynamische factor* in de spraakontwikkeling is het inzicht ontstaan, dat de waargenomen spraak van een bepaald ogenblik slechts is een halte op een weg, die ergens vandaan komt en naar een bepaald doel voert. Het moet steeds onze taak zijn om te onderzoeken: waar vandaan komt de ontwikkeling en waarheen gaat zij? In welke richting beweegt zich de ontwikkeling? Hieruit volgt dat de spraakleraar bekend moet zijn met de gehele

weg van de ontwikkelingsgang — zowel van de spraak als van de spraakbeweging — die elk individu bij het veroveren van zijn spraak te doorlopen heeft.

Vervolgens is het nodig te weten, dat er zoals Freud het uitdrukt: fixaties bestaan in één der door te lopen stadia. Dit betekent: dat veel kinderen op een bepaalde trede van den ontwikkelingsgang achterblijven. Kennis van het biologisch ontwikkelingsproces en van de levensvoorwaarden voor deze zal dan nodig zijn om als het ware zelf tot de trede op de trap af te dalen; de behulpzame hand moet dan bestaan in de kennis van de omstandigheden, die nodig zijn om het niet bereikte ontwikkelingsniveau alsnog met onze hulp te doen bereiken.

Tenslotte is ook het biologisch proces, deze groei van de spraak — onderhevig aan de persoonlijkheid van het gehele kind. Niet alleen aangeboren en erfelijke gebreken maar ook gedurende het leven optredende accidentele lichamelijke en psychotraumata kunnen van invloed zijn op de natuurlijke spraakontwikkeling. Het spreekt wel vanzelf, dat voor het therapeutisch optreden inzicht in de aetiologie van die invloeden nodig is om ons op het spoor te brengen van de oorzaak van de afwijking.

Overigens kan slechts een voortdurende waarneming van de natuurlijke groei van het levensproces onze kennis van de spraak vergroten en vermeerderen. Moge mijn werk een steentje hebben bijgedragen tot opwekking — opdat vele spraakleraren zich geroepen zullen voelen dit onderwerp nader te bestuderen. Ongetwijfeld zullen meerdere waarnemingen op dit gebied onze kennis zeer verdiepen. Moge het den spraakleraren gegeven zijn veel tot deze verdieping te kunnen bijdragen.

EEN NIEUWE ETHIEK

DOOR

PH. KOHNSTAMM.

Naar aanleiding van Dr. E. de Bruyne, *Ethica*. I—III.
 Dekker en Van de Vegt, Nijmegen. 1934—1936.
 526, 608, 558 p. f 3,85 per deel.

De Gentse hoogleraar geeft in de Ph. Bibliotheek, waaruit hier reeds verscheidene werken werden besproken, zijn breed opgezet Stelsel der Ethiek. Deel I draagt den ondertitel: De structuur van het zedelijk phenomeen, Deel II, De ontwikkeling van het zedelijk bewustzijn, Deel III, De diepere zin van de zedelijkheid.

Dat hij weet hoog te grijpen, blijkt reeds uit deze zin op p. 1 van het Woord Vooraf: „Wat men tot hiertoe nog niet gedaan heeft, durven wij beproeven in dezen tijd van intens filosofisch leven: het wezen van het zedelijke phaenomenologisch in zijn objectieve structuur te peilen, het critisch in al de impliciete voorwaarden van zijn werkelijkheid en zijn verstandelijkheid te gronden, het metaphysisch te onderzoeken in zijn absolute beteekenis voor het al”.

Hij brengt daartoe mede een rijke kennis van zeer grote veelzijdigheid: „wij gaan uit van de overtuiging, dat, indien alle menschen, helaas, feilbaar zijn in hun oordeelen over de werkelijkheid, men toch bij *allen* veel te leeren heeft.” En zijn aanpak in Deel I getuigt van oorspronkelijkheid en vruchtbaren werkelijkheidszin. Hij gaat hier, zoals de ondertitel reeds aangeeft, een centraal zedelijk fenomeen, de wroeging beschrijven, die hij met Scheler van het berouw aldus onderscheidt, dat in de wroeging de wil van nu zich nog niet los gemaakt heeft van den wil van vroeger, dat het besluit: „nooit meer” nog niet gevallen is.

Van de wroeging nu laat hij zien dat zij „onderstelt een zeker *handelen*, de *vrijheid* van den wil, het geestelijk *inzien* van hetgene objectief *waardevol* is. Daaraan knopen vast de drie hoofdstukken, die met de Inleiding en de Fenomenologie der Wroeging het Eerste Deel vullen, die nl. over Waarde en Waardebewustzijn, Over de Vrijheid en over Daad en Persoonlijkheid. Reeds deze hoofdstukken acht ik minder gelukkig dan dat over het fenomeen der Wroeging. Bij dat

over Vrijheid (Determinisme en Indeterminisme) heb ik het gevoel, dat de schr. het essentieel mathematisch-fysische er in niet voldoende meester is. Had hij doorzien, dat het determinisme een *homogene* structuur van de tijd eist, zoals een materieloze ruimte homogeen is, (mathematisch betekent dit, dat één stel differentiaalvergelijkingen van $t = -\infty$ tot $t = +\infty$ geldt en de „begincondities” geen rol spelen) dan zou hij gemakkelijk kunnen aantonen dat het verschil tussen „gebeuren” en „handelen” hier tot een *schijn* herleid wordt. Handelen is dan een zodanig gebeuren, dat begeleid wordt door de schijn van „ergens” te beginnen. Zodra die schijn ophoudt, vervalt het gewaande verschil, daarmee ook de mogelijkheid van Wroeging in de vroeger door den schr. beschreven zin.

Op de basis van dit inzicht had dan ook de daad en de persoon beschreven kunnen (en m. i. moeten) worden als een deel der werkelijkheid, waarbinnen zulke verbrekingen van het homogeen gebeuren vallen.

Ik vrees, dat de schr. nog op een dieperen grond, dan een verschil in mathematisch-fysisch denken, het hier niet met mij eens zal zijn. De vraag van de „beginpunten” komt nl. nog elders ter sprake dan bij Tijd en Ruimte. Zij is ook essentieel voor het wezen van de Rede of den Logos. Gelijk men in de causaliteitsleer van het determinisme van ieder tijdstip in het gebeuren weer verder achteruit kan gaan volgens onverbrekelijke en onverbroken regels en elk moment van gebeuren dus volledig *afleiden* kan uit een vroeger gebeuren, enz. zonder dat men ergens stuit op een niet verder afleidbaar *begin* (een daad) zo kan men in de gangbare voorstelling der logica (die op dat punt minder nauwkeurig is dan haar schepper Aristoteles) altijd verder terugredeneren en *bewijzen*, zonder dat men ooit stuit op een axiomatic, een niet verder afleidbaar beginpunt, een *beslissing*, die zelf logische aanknopng mogelijk maakt, maar niet weer logisch gefundeerd kan worden.

Op dit vraagpunt nu, naar het wezen van het denken, kiest de schr. vóór de homogene afleidbaarheid. Methodisch had men het m. i. anders van hem mogen verwachten. Immers in deel I is hij uitgegaan van een „beginpunt” een „gegeven”, een stuk „geconstateerde werkelijkheid”, nl. het fenomeen der wroeging. Daaraan heeft hij het wezen der zedelijkheid laten zien. Men zou dus mogen verwachten, dat hij verder zou

gaan in dezen zin, dat hij de stelling zou verdedigen: alleen wie dit fenomeen ook beleefd heeft en kent kan oordelen over zedelijkheid. Met hem, die dit fenomeen loochent kan men daarover *niet* praten, juist als men den blindgeborene niet het verschil tussen rood en blauw kan duidelijk maken. Dat verschil immers is van wezenlijk anderen aard dan de verschillen waarover deze beschikt.

Voor het gebied van het zedelijke wil de schr. zich nu echter bij deze onmacht niet neerleggen. Dat wordt de Grondstelling voor zijn derde deel, dat zich als „critisch-metafysisch” aankondigt. Wij lezen daar dadelijk op de eerste bladzijde: „De phaenomenologie blijft echter machteloos tegenover hem die beweert niet het minste zedelijk phenomeen werkelijk te beleven en dienvolgens, ten minste voor hem zelf, de werkelijkheid van de ethische categorie ontkent. Met een dergelijke bekentenis van onmacht kan de denker zich moeilijk tevreden stellen: *hij zal dus zoeken of er geen methoden mogelijk zijn die hem bekwaam zouden maken om dengene die de realiteit van het zedelijke loochent, logisch te noodzaken te erkennen dat hij ongelijk heeft.*” (Ik cursiveer).

Natuurlijk kan de denker, die zich met deze grens van het denken niet kan verzoenen, aldus te werk gaan. Men kan hem niet beletten te trachten wezens die nooit wroeging beleefd hebben, die door redenering bij te brengen. Maar toch slechts onder deze voorwaarde, dat hij — als denker — erkent, dat dus het zedelijke niet een eigen wezen heeft, maar voortvloeit uit het logische, waarmede het fenomenologische begin teruggebracht wordt tot een heuristisch hulpmiddel.

Wat wij nu hier als tegenstrijdigheid zien optreden, herhaalt zich op talrijke plaatsen, waar de schr. tracht zedelijke *inhouden* zuiver logisch te *deduceren*. Ook daar, waar ik met zijn uitkomsten hartelijk instem, moet ik tegen de deductie ernstig bezwaar maken. Het staat bijv. voor hem vast, dat ieder mens *persoon* is, in den zin van „verschillend van het dier” en „als persoon in diepsten zin gelijkwaardig met alle andere personen”. Het monogame levenslange huwelijk is de alleen behoorlijke vorm voor sexueel verkeer. Zelfmoord is niet geoorloofd. Van zulke stellingen zouden er meer aan te halen zijn. En van geen van alle zie ik ook maar iets dat naar een bevredigende logische afleiding zou zwemen. Ik moet ook bekennen niet te kunnen gissen hoe zulk een afleiding zou moeten uitzien.

Vraag ik mij nu af, waarom de schr. toch zo naarstig gezocht heeft naar die afleiding, dan kom ik terecht, bij wat wij op p. 513 van deel II lezen: „Theologische argumenten kunnen door de wijsbegeerte niet in acht genomen worden, tenzij als negatieve regelingsprincipes”. Want de beslissingen, die ik zoeven noemde omtrent de eenheid van het menselijk geslacht, de betekenis der sexualiteit, de als of niet vrij machtigheid van den mens om over zijn eigen leven te beschikken, zijn van Bijbelse herkomst. Maar de schr. wil ze zo behandelen, alsof ze dat niet waren. De onvermijdelijke botsing wordt alleen bedekt door het overnemen van een aantal beschouwingen, voor een belangrijk deel uit de Griekse wijsbegeerte in Christelijke moraal binnengedrongen, en daar zo vanzelfsprekend geworden, dat men niet meer naar hun herkomst vraagt. Laat mij als voorbeeld daarvan de „antinomie” noemen, die op p. 486 van het derde deel behandeld wordt tussen „de waarden van het aangename en van het behoorlijke”, en waarvan één van de premissen luidt: „Sterft gij zonder de minste hoop op zaligheid, hoe kan men uw gedrag redelijk vinden?”

Maar is het werkelijk *onredelijk* bereid te zijn om te leven en te sterven voor een *groter* ideaal dan het eigen Ik, dat ik ten offer te willen brengen voor iets dat meer is dan ik zelf. In de Alg. Inleiding tot de reeks Psychologie van het Ongehoof, heb ik zelfs alle Geloof zo trachten te definiëren. En ik kan nog niet in 't minst inzien, dat hierin een *onredelijkheid* zou liggen in anderen zin dan iets dat een eigen wezen heeft en dus niet uit redelijkheid alleen is af te leiden.

Deel II heb ik in het voorgaande alleen één maal geciteerd en voor een plaats, die er min of meer „toevallig” in voorkomt. Want dit deel doorbreekt min of meer den samenhang van deel I en deel III. Het geeft een beschrijving van de individuële en sociale ontwikkeling van de beschouwingen over zedelijkheid en van het zedelijk leven. Ook hier vindt men telkens voortreffelijke *détail*-analysen. Zo bijv. die van het immoralisme. Maar als geheel blijft m.i. ook dit deel onderhevig aan de bedenkingen die ik noemde.

KLEINE MEDEDEELING.

NUTSSEMINARIUM VOOR PAEDAGOGIEK.

In de maand October zullen aan het Nutsseminarium weer de colleges worden geopend voor de Middelbare Akten Paedagogiek. Zij zullen worden gegeven door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm (Wijsbegeerte, Denkpsychologie, Puberteitspaedagogiek), Drs. W. H. ten Seldam (Algem. Psychologie), G. van Veen (Sociale Paedagogiek), Prof. Dr. C. Mennicke (Sociale Paedagogiek), Dr. Ph. J. Idenburg (Geschiedenis, Theorie en Statistiek van het Schoolwezen) en Dr. M. J. Langeveld (Kinderpsychologie).

Uitgewerkt programma is verkrijgbaar aan het Nutsseminarium, Heerengracht 196, Amsterdam-C.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Dr. A. Kriekemans, *Inleiding tot de karakterkunde*. N. V. Standaard, Antwerpen, 148 p. f 1,10.

Naast de boeken van Rümke, Rombouts, Ter Haar hebben wij nu ook een *Inleiding in de karakterkunde* van R. K. zijde. En een die er verdient te zijn. De schr. slaagt er in, in een beknopt bestek een grote hoeveelheid informatorische gegevens overzichtelijk te bewerken. Mijn enige bezwaar in dit opzicht is, dat hij wellicht naar te veel heeft gestreefd. Juist omdat hij een *Inleiding* wil, een synthese, had hij wellicht meer principiëel afstand moeten doen van de wens, in het voorwoord genoemd, om „alle gegevens samen te bundelen en te ordenen”.

Hoewel hij eindigt met de Proeve eener Synthese (p. 128—142) blijven daardoor een zo gewichtig probleem als dat van de samenhang van karakter en godsdienst onbesproken. En dat had men toch juist van dezen schr. gaarne gezien. Ik bedoel vragen als: Wat betekent bekering karakterologisch? Laat zij alleen het temperament ongewijzigd? Heeft omgekeerd temperament en karakter ook invloed op de godsdienstige houding? En zo ja, hoe? Maar het zou zeker onjuist zijn, het gebodene niet dankbaar te aanvaarden ook voor den lezer van andere wereldbeschouwing dan de schr.; het boek is veelzijdiger dan Rombouts en Ter Haar en voor den beginner waarschijnlijk lichter te verstaan dan Rümke.

Ph. K.

R. Meili, *Psychologische Diagnostik. Eine Einführung für Psychologen und Erzieher*. Reinhardt, München, 1937. 251 p. M. 6.—

De schr. geeft een overzichtelijke en als inleiding goed bruikbare bespreking van de alom bekende psychologische testmethoden en hun hantering. Op de problematische kanten: oefenbaarheid, foutenanalyse, correctiemethoden gaat hij niet in.

Ph. K.

Dr. H. Hermes, *Die Idee des Schöpferischen in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts, mit besonderer Anwendung auf die Kunsterziehung*. Kösel und Pustet, München. 119 p. M. 3.—

De schrijfster geeft eerst enkele opmerkingen over het begrip schöpfen, dat evenals ons scheppen een nieuwvorming (creare), maar ook „een vloeistof ontnemen” (uit een bron scheppen, lat. haurire) betekenen kan. Zij laat daarop Lagarde en Langbehn en de mannen der levensfilosofie (Nietzsche, Dilthey, Bergson, Simmel) de revue passeren en geeft daarop een overzicht van de Kunsterziehungsbewegung vóór de oorlog en wat zij noemt de Organische Erziehung na de oorlog. Uitvoerig staat zij stil bij de theorie van G. Britsch en de proeve van uitvoering die L. Weismantel in zijn school in Marktbreit sedert 1928 aan deze denkbeelden gegeven heeft. Het is mogelijk, dat door het ontbreken van illustraties haar betoog mij zo weinig gepakt heeft; misschien is daaraan ook schuld haar weinig concrete en plastische wijze van schrijven.

Ph. K.

Homerus, *Ilias-Odysee* (edd.) J. C. Bruijn (en) C. Spoelder, Haarlem, Tjeenk Willink en Zoon, 1937. Eén deel, 1078 bl. Geb. f 4,80.

Het is een waar genoegen deze volbloed nederlandsche uitgave van den complete Homerus aan te kondigen, al kan, naar den aard van dit tijdschrift, die aankondiging slechts zeer beknopt zijn. Ofschoon de uitgevers in hun voorrede verzekeren, dat zij „geen wetenschappelijke pretenties” heeft, is zij toch wel degelijk de uiting van een wetenschappelijke overtuiging — en een goed gefundeerde ook — die wij 't liefst met hun eigen woorden weergeven: „een text te bieden, die zich naar onze meening, zoo nauw mogelijk bij de best gewaarborgde overlevering aansluit”. Dit deden zij echter „met dankbaarheid benuttend den schat van critisch materiaal door Ludwich in zijn editie bijeenvergaard”, waar zij gerust hadden mogen bijvoegen: „na dit grondig bestudeerd te hebben”. Hier nu duikt naast de wetenschappelijke een paedagogische overtuiging op: „(wij) lieten met welbehagen de talrijke anomala, afwijkingen van grammaticale schoolregels en bizarriteiten staan”, op grond van eigen ervaring overtuigd zijnde, „dat juist dit ondogmatisch karakter van den text talloze gelegenheden biedt te wijzen op belanghebbende taal- en stijlverschijnselen, die gevaar loopen bij een genormaliseerde uitgave verdoezeld te worden.” Hiermede ben ik 't van ganscher harte eens, en ik hoop dan ook dat de verschijning van deze uitgave den nekslag zal toebrengen aan de heerschappij van de editie van Leeuwen—da Costa, die uit m. i. geheel misplaatst chauvinisme op onze scholen gereciperd werd (in den beginne zelfs de groote critische uitgave!), een werk van noesten vlijt en bewonderenswaardige wetenschap, maar ook 't volmaaktst model van een „genormaliseerde”, anders gezegd „volmaakt-dogmatische” uitgaaf, die een fantasietaal te lezen gaf. 't Is nu maar te hopen, dat de prijs geen beletsel zal zijn voor algemeene invoering; het boek is dien prijs zeker waard, maar een uitgave in

twee deelen zou zeker 't debiet ten goede komen. De uitvoering is keurig, het lettertype bijzonder fraai, alleen helaas wat flets uitgevallen; de band doet engelsch aan, maar kon steviger, vooral met 't oog op schoolgebruik. Bijzonderen lof verdient ook drs. van de Velde voor de bewerking van het Register van de eigennamen. Dit beslaat niet minder dan 120 bl., maar geeft dan ook bij iederen naam alle bijzonderheden in logisch of chronologisch verband, met volledige opgaaf der vindplaatsen; zoodoende krijgt b.v. Zeus 5 volle bladzijden, Achilles 2, Odysseus 4. G.

Dr. M. J. Langeveld en B. G. Palland.
Op weg naar denkend lezen. Uitgave J. B. Wolters' U.M., Groningen, Batavia, 1937.

De schr. hebben deze uitgave bestemd voor de zesde klasse der volks-school en de vijfde en zesde klasse der opleidingsschool. Het boekje geeft een voorbereiding tot een vroegere publicatie van dezelfde auteurs: „Denkend lezen”. Bij de beoordeeling van dit laatste werk wees ik er op, dat de term stil-lezen veel meer omvat dan het denkend lezen. In dit boekje vinden we ook lexicologische vragen en opgaven voor het kritisch lezen, zooals ond. reeds lang gepropageerd heeft. Het doet me genoegen, dat het boekje door het toevoegen van deze elementen veelzijdiger is dan het eerder gepubliceerde. En als dan de phantasie meer gestimuleerd werd, zou het stil-lezen geheel tot zijn recht komen.

P. A. D.

James H. Steel, M. A., D. Litt., *Reading aright.* Uitgave James Nisbet & Co. Ltd., London W. 1.

Dr. Steel is Rector van een High School in Glasgow en een bekend auteur van Engelsche taalboeken. In deze serie geeft hij een cursus in *reading comprehension* of *intensive reading* dus in wat in ons land niet geheel juist met stil-lezen betiteld wordt. Aan een stuk proza of poëzie worden verschillende vragen verbonden in den trant als we ook in ons land wel kennen.

P. A. D.

H. de Vries en Frouck v. d. Hooning,
Globaal lezen voor de aanvangsklas. Uitgave M. Stenvert en Zoon, Meppel.

De opmerking is reeds meermalen gemaakt, dat een nieuw denkbeeld op didactisch gebied ontelbare navolgers te voorschijn roept. Zoo is het met het z.g. globale lezen. Het aantal methodes is reeds groot en hoogst waarschijnlijk zijn we pas aan het begin. De hierboven aangekondigde methode bestaat uit vier deeltjes en een handleiding. Aparte nieuwe leermiddelen zooals leesplankjes, letterkaarten, platen enz. zijn volgens de auteurs niet noodig. De handleiding geeft naast een kort overzicht der methode z.g. wisseloefeningen en etiketteerwoorden.

P. A. D.

PROF. R. CASIMIR

1877 — 29 September — 1937.

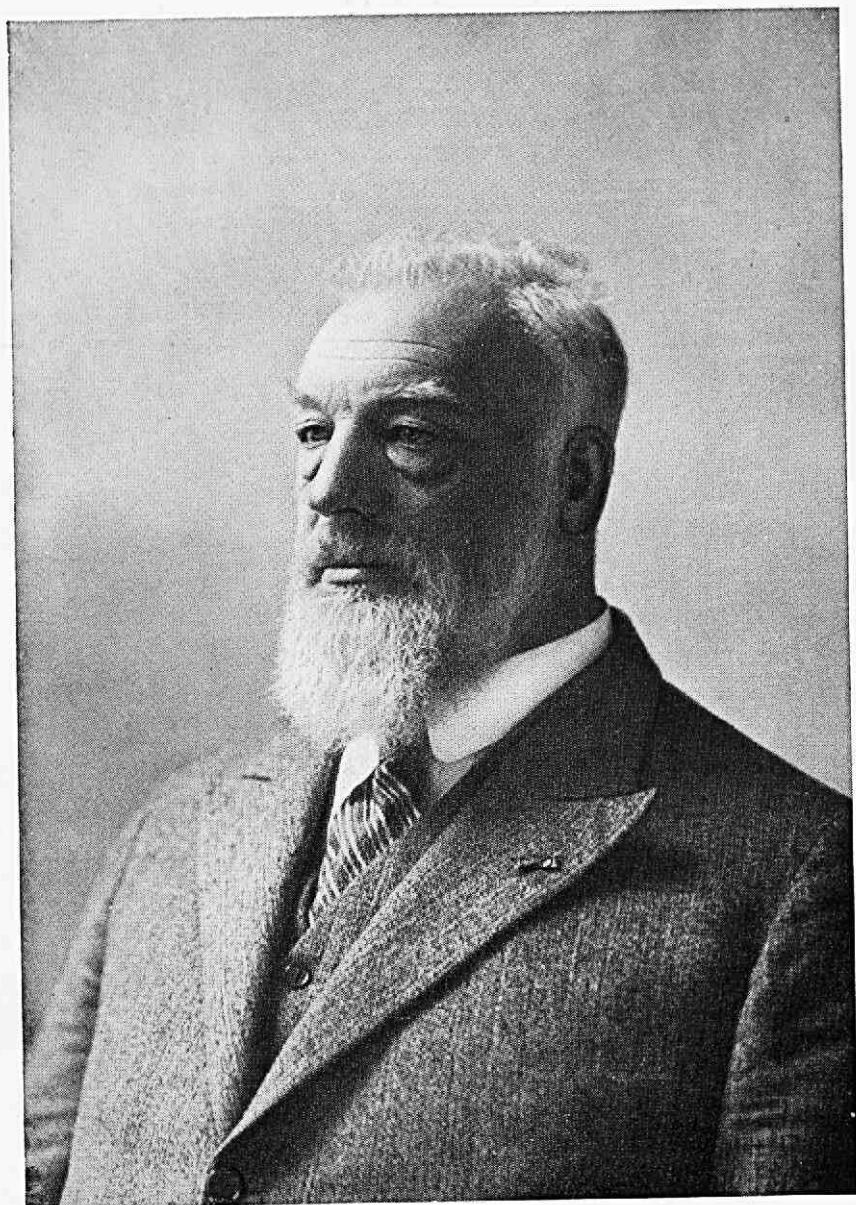
Had 't aan hem gelegen, Casimir's 60e verjaardag ware onopgemerkt voorbijgegaan. Dank zij deze ingetogenheid, die karakteristiek is voor zijn geheele persoonlijkheid, komt ook onze redactie te laat met haar gelukwenschen. Maar zij zijn er niet minder hartelijk om.

Zij gelden eigenlijk minder haar medelid — want diens bijdragen tot ons tijdschrift zijn ten allen tijde veel schaarscher geweest dan der redactie en den lezers lief was — als den eminenten vertegenwoordiger en aanvoerder der nederlandsche wetenschappelijke paedagogiek. Deze plaats, die niemand hem betwist, neemt Casimir niet in *par droit de naissance*, maar des te zekerder *par droit de conquête*.

Die verovering was wederkeerig; want, heeft Casimir zich meester gemaakt van de paedagogiek, de paedagogiek niet minder van hem. En 't is zeker wel een bewijs van de intrinsieke waarde der paedagogiek als wetenschap, dat zij zulk een man voor zich gewonnen heeft.

Noch zijn afkomst uit 't eenvoudige Kollum, noch zijn normaalschoolopleiding te Groningen hebben hem daarheen den weg gewezen: het is de filosofie, die 't hem aangedaan heeft, in de persoon van zijn onvergetelijken leermeester prof. Heymans. Gelijk zoovele groote paedagogen — te beginnen met Plato — is Casimir van de filosofie tot de paedagogiek gekomen. Dat van de onderdeelen der filosofie de ethiek en vooral de psychologie zijn voorliefde hadden, sprak bij een leerling van Heymans, die paedagoog werd, vanzelf.

Reeds de eenvoudige data van zijn loopbaan bewijzen het voorhandenzijn van een buitengewonen aanleg en singuliere gaven, gesteund en gestuwd door fabelachtige werkkraft en werklust. Op 19-jarigen leeftijd onderwijzer, op 22 j. leeraar in de paedagogiek, eerst aan een cursus voor de hoofdafte, dan aan de Rijkskweekschool te Groningen, gebruikt hij zijn vrijen tijd om zich voor 't Staatsexamen voor te bereiden en aan de Universiteit te studeeren, waar hij in 1910 zijn laatste, zijn doctoraal-examen aflegde. Overtuigd aanhanger der vrijzinnig democratische beginselen komt hij in nauwe aanraking met mannen als dr. D. Bos en mr. J. Limburg.



Prof. R. CASIMIR.

Wanneer in den Haag op de bloeiende bijzondere school van P. T. van der Meulen een kop moet worden opgezet, vestigt Jan Ligthart de aandacht op hem en wordt hij tot directeur benoemd en dan groeit binnen weinige jaren uit deze kop-school in 1919 het eerste Nederlandsche Lyceum, waarmede een geheel nieuwe ontwikkelingsperiode in de geschiedenis van ons onderwijs begint, waaraan altijd de naam van Casimir zal verbonden blijven. Het waren ook de h.h. Limburg en Bos, die hem den weg baanden tot de bijzondere leerstoel in de paedagogiek te Leiden, het eerste professoraat in de wetenschappelijke paedagogiek in Nederland, een groot geluk, ook daarom, omdat hij dit mocht blijven bekleeden, toen helaas in 1930 gezondheidsredenen hem dwongen het rectoraat van het Lyceum neer te leggen. Inmiddels was op zijn initiatief door de gezamenlijke professoren in de paedagogiek aan de nederlandsche universiteiten de Vereeniging opgericht, die de semi-officieele akten voor Paedagogiek M. O. uitreikt, aan welk opleidingsinstituut Casimir sedert zijn beste krachten heeft besteed en nog besteedt.

Van singuliere gaven spraken wij: een daarvan is zijn aangeboren welsprekendheid, die Casimir bezit in een mate, die in Nederland inderdaad singulier is. Maar nog veel meer onderscheidt en siert hem een andere gave, een wondere goedheid des harten, een onuitputtelijke behoefte om anderen te helpen en een zelfopofferende onbaatzuchtigheid, die zich door geen miskennis, tegenwerking of beproevingen laat ontmoedigen.

Nederland en inzonderheid de nederlandsche paedagogiek zijn trotsch op hunnen Casimir en wenschen hem nog vele jaren van vruchtbaren arbeid en huiselijk geluk toe, en de redactie van de Paedagogische Studiën is er trotsch op hem onder haar leden te tellen en... hoopt voor 't vervolg op wat meer bijdragen.

De Redactie.

IN MEMORIAM EDWARD PEETERS.

Een merkwaardig, hoogst verdienstelijk man, een groot paedagoog, een voortreffelijk mensch en een vroom Christen, is van ons heen gegaan. Den 8en October j.l. overleed in zijn landelijke woning te St. Andries bij Brugge op 64-jarigen

leeftijd de eenvoudige belgische schoolmeester, die zich een europeesche vermaardheid had verworven. Dat hij, gehandicapt als hij was door zijn lichamelijken toestand, in de laatste jaren weinig meer van zich liet hooren, is een reden te meer om zijn verscheiden niet ongemerkt te laten voorbijgaan.

Hij was bij ons geen onbekende. Nederland, zijn volk, zijn taal en niet 't minst zijn paedagogiek, besloegen een breede plaats in zijn ruim hart. Tot zijn eerste paedagogische geschriften behooren zijn „Excursions pédagogiques en Hollande” (3 dln. 1908). Met verscheidene nederlandsche paedagogen had hij persoonlijke betrekkingen aangeknoopt, met name met Ligthart, Felix Ortt, Casimir en mej. Telders. Voor eerstgenoemde had hij een onbegrensde vereering opgevat; hij noemde hem den Nederlandschen Pestalozzi en heeft hem als zoodanig in 't Fransch, het Italiaansch en het Spaansch¹⁾ geschetst en geprezen. Voor de duitsche overweldiging uitgeweken, heeft hij, toen de vlucht naar Engeland, waarheen niemand minder dan Cecil Reddie hem uitgenoodigd had, niet meer mogelijk bleek, gedurende de 4 bange oorlogsjaren te Oostbrugge in Zeeuwsch Vlaanderen een school voor belgische kinderen geleid; zijn levendige schilderingen van wat hij daar met zijn kinderen, zijn „vogels”, uitvoerde en beleefde, in nederlandsche tijdschriften²⁾ verschenen, behooren m. i. tot de beste producten van zijn zeer vruchtbare pen.

Toen dan ook bij het naderen van zijn 50en verjaardag zich in België een comité vormde om hem, den van alle huldeblijk volstrekt afkeerigen, zijns ondanks de verdiende hulde te brengen, bleef Nederland niet achter. Voor mij ligt het „Peeters-Nummer” van het door hem gestichte „Schoolblad voor Vlaanderen” van 9 Mei 1923 met 45 bijdragen van binnen- en buitenlandsche opvoedkundigen, vrienden en vereerders. Ik trof daaronder personen aan van europeesche vermaardheid, een Claparède, een Adolf Ferrière, een Decroly, een Reddie, een Badley, een Italiaan uit Napels en een Italiaansche uit Milaan, twee Finnen uit Helsingfors, een Hongaar uit Boedapest, een Roemeensche uit Campulung, maar niet

¹⁾ In deze taal ook Felix Ortt, wien hij bovendien een monographie wijdde: Een Tripliek van Felix Ortt. Oostende 1908.

²⁾ Voornamelijk in het destijds door Ida Heijermans geredigeerde „De Vrouw”, ook in Het Kind en in Hamaker's Tijdschrift voor Ervaringsopvoedkunde, Jrg. 1929 en 1930, met inleiding van Felix Ortt.

minder dan 16 Nederlanders, w.o. ook mijn zoon. Allen leggen daar getuigenis af van hun ongeveinsde bewondering en hun groote erkentelijkheid voor wat Peeters hun geschonken had. Zelf mocht ik hem daar afbeelden als een „middeljaar” en wel 1. tusschen de (noord-) nederlandsche en de belgische paedagogiek, 2. tusschen katholieke en protestantsche paedagogiek en 3. tusschen de school en de wetenschap, tusschen practische paedagogie en theoretische paedagogiek.

Peeters heeft ontzaglijk veel geschreven (meest in tijdschriften, naar men zegt in wel 50!) maar nooit iets, dat niet de moeite waard was.¹⁾ Hij was trouwens een geboren scribent en zou zeker, wanneer de paedagogiek hem niet zoo machtig gegrepen had, een verdienstelijk letterkundige zijn geworden. Zijn eerst gedrukt stuk verscheen in 1889, toen hij 16 jaar oud was en van dat oogenblik af zond hij een aantal letterkundige schetsen, novellen en gedichten in 't licht. Schoolmeester geworden te Oostende, wierp hij zich, zooals gezegd, met hartstocht op de paedagogiek en ontpopte zich weldra als een vurig en geharnast strijder voor de toepassing van nieuwere denkbeelden in 't schoolonderwijs, die zich voor elke poging tot hervorming, waar ook ondernomen, interesseerde, met allen contact zocht en ze met elkaar in verbinding trachtte te brengen. Daarvoor stichtte hij in 1909 zijn „Bureau international d'Education” met als orgaan het

¹⁾ Tot zijn voornaamste werken behooren behalve de reeds genoemde en de deeltjes van de Nouvelle Bibliothèque Pédagogique, en de ontelbare tijdschriftartikelen, de Causeries pédagogiques, met voorrede van G. Compayré. Oostende 1916. L'Ecole et la Vie. Oostende 1917. Wat de school zijn kan. Soest, Chrestarchia, 1909. L'Emile de J. J. Rousseau, eenige kerkelijk goedgekeurde uitgave. Oostende 1910. Les Educateurs modernes, met 10 portretten, Oostende 1911. Tot hooger doel en Door het Leven. Verz. opv. opstellen, Borgerhout 1915 en 1916. Over godsdienstige opvoeding in Nederland. Borgerhout 1917. De Hervorming van Opvoeding en Onderwijs op Nat. Vlaamschen grondslag, 2e uitg. Brussel 1921. De opvoeding van den Opvoeder, 2e uitg. Brussel 1920. Vrije Uitingen van een Schoolmeester, Nijmegen 1920. Grondbeginselen der nieuwere Opvoedkunde, Brussel 1922. Het Montessori-verschijnsel tot zijn ware afmetingen teruggebracht. De Geslachtsvermenging in de Opvoeding en de Opvoeding tot Reinheid, van R. K. standpunt beschouwd. Opvoeding en Opvoedkunde in Vlaanderen. In hoever is in de Opvoedkunde samenwerking van personen met verschillende godsdienstige overtuiging mogelijk en nuttig? Kleine roerselen der menschenziel. Alles Brussel, 1924. Het werk der opvoeding met een terugblik op het verleden en een oogslag op de toekomst. Brugge 1924.

tijdschrift „Minerva, Revue internationale et polyglotte de documentation éducative”, dat hij tot 1914 redigeerde, toen de oorlog aan al dit internationale werk een eind maakte. Waar hij zijn kennis van vreemde talen vandaan haalde, is mij een raadsel; zijn Spaansch kan ik niet beoordeelen, maar ik heb onberispelijk Italiaansch van hem onder de oogen gehad, en ik meen dat hij o. m. ook Russisch kende — ook Finsch? Bediende hij zich overigens tot 1914 meest van het Fransch, en veelal onder den schuilnaam E. D. D. Y., daarna uitsluitend van het Nederlandsch en onder zijn eigen naam.

In zijn vaderland teruggekeerd aanvaarde hij weder zijn bescheiden ambt van openbaar onderwijzer te Oostende en richtte het „Schoolblad voor Vlaanderen” op. Maar niet meer voor lang, helaas. Van nature groot en sterk — zijn vriend Joh. De Maegt beschrijft hem als „een bonkige, breedgeschouderde kerel, een reus van een man met een rond joviaal wezen, achter wiens brilleglazen vurige oogen uitkeken,” maar tegen zijn toegeven van zijn phaenomenalen arbeidsdrang bleek ook dit sterk gestel niet bestand. In 1922 stichtte hij nog de „Vlaamsche Opvoedkundige Vereeniging”, maar toen hij 't volgend jaar gehuldigd werd, was hij reeds door een volslagen zenuwuitputting buiten gevecht gesteld. In de landelijke rust van St. Andries heeft hij aan de zijde van zijn trouwe gade en gesteund door zijn blijmoedig geloof nog een aantal genoegelijke jaren gesleten, volkomen helder van geest. Op paedagogisch gebied heeft hij zich na 1924 niet meer bewogen, maar, tot zijn oude liefde terugkeerend, onder den schuilnaam Paul Kiroul een groot aantal sprookjes geschreven, die een schitterend getuigenis afleggen van zijn litteraire talenten en die hem in Vlaanderen bijna even bekend gemaakt hebben als zijn paedagogische werken, terwijl zij in Nederland zeer ten onrechte vrijwel onopgemerkt schijnen te zijn gebleven.

Peeters kon voor zijn overtuiging dapper en zelfs heftig uitkomen. Hij was op ende op een persoonlijkheid, die onvervaard zijn eigen weg ging en wien dan ook in zijn vaderland tegenwerking, miskennis en zelfs verdachtmaking niet altijd bespaard zijn gebleven. Toch was hij volop een man des vredes, van onweerstaanbare beminnelijkheid in den omgang, van onbezweken trouw in zijn vriendschappen — schrijver dezes, die hem nooit persoonlijk mocht ontmoeten, ontving ieder jaar, ook nog dit jaar, op zijn verjaardag een hartelijken gelukwensch in zijn keurig, regelmatig en gemakkelijk leesbaar

schrift — van ongeveinsde bescheidenheid, die nooit getaald heeft naar eer of lof, die nooit meer heeft willen zijn dan een goed schoolmeester en die buitengewoon gul was in de erkenning van de verdiensten van anderen. Dat hebben allen, die met hem in aanraking zijn geweest ondervonden. En dan zijn ruimhartigheid! Zelf overtuigd streng-geloovig Katho-
liek heeft hij nooit geschroomd met andersdenkenden op de hartelijkste wijze samen te werken.

Groot kindervriend heeft hij met zijn grooten voorganger Fröbel het lot gedeeld, dat oudervreugde hem ontzegd bleef.

Onder alle omstandigheden is hij zichzelf gelijk gebleven, trouw tot in den dood. In de aankondiging van zijn overlijden getuigt zijn weduwe, dat hij „jong van hart en blij van gemoed zijn lichaam afgelegd heeft, na door de laatste H. Reismiddelen van onze Moeder de H. R. Kerk versterkt te zijn en in het gewetensvolle en rustige besef, dat zijn leven hier op aarde niet vruchteloos is geweest.”

Waarlijk een gezegend einde van een gezegend leven!

G.

STRUCTUUR-DIDACTIEK

DOOR

Dr. H. KLEIN.

In het merkwaardige debet-en-credit artikel „Over Montessori” in de Oct. en Nov.nrs. van 1936 van dit maandblad schrijft Prof. J. H. Gunning Wzn. als slotwoord: „Welke ook de bezwaren mogen zijn tegen het systeem, en de daarin tot uiting gebrachte theorieën, zoals zij reilt en zeilt biedt de Montessori-school, 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.”

Aangezien een waarachtige Fröbelschool hier te lande niet meer bestaat, ook volgens Gunning alle echte Fröbelscholen „geätrophieerd” zijn, kan de Montessori-beweging over deze

meening zeer tevreden zijn¹⁾. Zoo'n eindoordeel is wel de meest geschikte grondslag om gerezen bezwaren, indien op misverstand berustend, door opheldering te overwinnen.

Vooraf is het van belang de verhouding van de Gestalt- (wil men: structuur-)psychologie tot de paedagogiek van Montessori in beschouwing te nemen, die in Gunning's artikel wel behandeld wordt, maar niet tot zijn recht komt. Nu heeft in 1928 Prof. Karl Gerhards te Aken in een doorwrochte brochure²⁾ betoogd, dat de nieuwere psychologische inzichten van W. Köhler, O. Selz, K. Lewin in overeenstemming zijn met Montessori's opvoedkunde. In het bijzonder heeft hij daarbij bestreden de meening van Prof. W. Stern, dat Montessori een aanhangster van de verouderde elemententheorie zou zijn. Ik zelf heb deze brochure gerefereerd in „Montessori Opvoeding” 1932 nrs. 14 en 16 en 1933 nrs. 1 en 2 onder de titel „Troffel en Zwaard”. Voorts besprak ik dit punt op de Jaarvergadering van de Ned. Bond tot Bescherming v. zuigelingen en kleuters, enz. in 1936 en in „Montessori Opvoeding” 1936 nrs. 9 en 10.

Montessori zelf heeft over de verhouding van psychologie tot paedagogiek in de „Methode, enz.” duidelijk verklaard (ik neem hier de duitsche vertaling, maar het is ook, minder duidelijk, in de oude druk van de nederlandsche op bl. 103 te vinden): „Wij gaan niet van de gevolgtrekkingen der experimenteële psychologie uit. Het is dus niet de kennis van de met den leeftijd van het kind overeenkomende gemiddelde voorwaarden der zintuigwerkzaamheid, die ons bij het besluit leidt welke toepassingen moeten gemaakt worden. Wij gaan geheel en al van een methode uit, en eer zal de psychologie uit een zóó gevoerde paedagogiek nut trekken dan omgekeerd. De methode, die ik aanwend, bestaat daarin, dat ik met mijn leermiddelen tot het kind kom en gadesla, wat het daar uit zich zelf mee doet.” Deze paedagogiek hangt dus niet af van een in zwang zijnde psychologische theorie, hetzij bv. de elementenpsychologie, hetzij het behaviorisme, hetzij de struc-

¹⁾ Hetgeen in Nederland Fröbelschool genoemd wordt, is een allegaartje van bewaarscholen, op zeer verschillend peil, allen sterk afwijkend van Fröbel. (Waar heb ik dat gezegd? In zijn algemeenheid is bovenstaand veroordeelend vonnis veel en veel te kras. Er zijn gelukkig tal van gunstige uitzonderingen en als dr. Klein het niet weet, ik weet het wel, dat in die kringen zeer ernstig naar verbetering gestreefd wordt en dat meest onder ongunstige omstandigheden. G.)

²⁾ „Zur Beurteilung der Montessori-Pädagogik.”

tuurpsychologie, neen, zij hangt af van de vruchtbaarheid van de aangeboden leermiddelen (wil men: speelgoed). En de psychologie zal daar eerder voordeel van trekken dan omgekeerd.

Montessori gaat uit van een werkmethode, niet van een systeem. Een methode is dynamisch en past bij een practische of toegepaste wetenschap, die langs een weg voortschrijdt, niet voltooid kan zijn en welks einde niet te overzien is. Een systeem of stelsel daarentegen is statisch, heeft kenmerken van volledigheid en begrensdheid, al worden de grenzen niet altijd bereikt en al is de vulling soms gebrekkig. Men vindt die stelsels als min of meer uitgewerkte theorieën van een theoretische wetenschap. Men doet dus beter bij Montessori niet telkens van „haar systeem” te spreken.

Gunning zelf wijst trouwens al op het vergankelijke van deze psychologische theorieën en zegt, dat de structuurpsychologie niet moet vergeten, dat ook zij eenmaal tot het verleden zal gaan behooren. Maar een wetenschappelijke paedagogiek eischt meer. Niettemin treedt zij in wisselwerking met de gangbare psychologische opvattingen en niet met verouderde, onjuist gebleken theorieën.

In mijn bovengenoemde voordracht, getiteld: „De toepassing der structuurpsychologie in de Montessori-scholen” (T. v. Soc. Geneeskunde, Mei 1936) meen ik aangetoond te hebben, dat de paedagogiek van Montessori niet alleen geheel klopt met die gangbare structuurpsychologie, maar zelfs dat M. reeds in de jaren van de Casa dei Bambini (1907 sqq.) leermiddelen toepaste en uitvond, die in het geheel niet passen bij de elemententheorie (die zij als leerlinge van W. Wundt moet hebben gekend) en er juist op gericht zijn de structuur der persoonlijkheid der leerlingen uit te breiden en te verstevigen, m. a. w. Montessori heeft zich als een der allereersten losgemaakt van de toenmalige opvattingen der elementenpsychologie.

In tegenstelling hiermee verklaart Prof. Gunning „dat Montessori nog geheel staat op het standpunt van een elementenpsychologie, waaraan wij sinds lang ontgroeid zijn”, en die „het veld heeft moeten ruimen voor de totaliteits- of Gestaltpsychologie”. En dit zou blijken uit de „gansch eenzijdige waarde, die aan het instudeeren der zintuigen wordt toegekend” en wel „met haar ¹⁾ materiaal en op de door haar ¹⁾

¹⁾ Ik cursiveer. H. K.

voorgescreven wijze". „Zintuig oefening bestaat niet." De zintuigen van een baby zijn en werken even goed, zoo niet beter dan wanneer deze volwassen geworden is. „Al die zintuig oefeningen van M. bestaan, gelijk zij zelve herhaaldelijk verzekert, in het aanleeren van het opmerken der kleinst mogelijke verschillen... in de door de zintuigen overgebrachte berichten van de buitenwereld." Hieruit schijnt te blijken, dat het scherp leeren waarnemen volgens Gunning niet voortvloeit uit de Gestaltpsychologie maar uit de elemententheorie. Een nadere bewijsvoering van deze stelling ontbreekt. Trouwens, het geheele betoog heeft allerlei zwakke punten. Om te beginnen blijkt reeds op een volgende bladzijde, dat Montessori er in slaagt vele goede gewoonten bij de leerlingen aan te kweken, hetgeen Gunning zeer prijst. Ook verzwijgt hij niet, dat in de schoolkeukentjes en op andere wijze tal van huiselijke bezigheden geleerd worden. Niet genoemd wordt het feit, dat bij elke Montessori-school een tuin met zandbak aanwezig is, waarin de kinderen bij goed weer mogen spelen, waaruit blijkt, dat ook de hygiënische zijde der opvoeding en de beteekenis van planten, bloemen en insecten voor de kinderen niet veronachtzaamd wordt. Ook muziek wordt beoefend en rythmiek bij het streeploopen. Voorts doet de leidster nu en dan vertellingen, waarbij griezel sprookjes van Moeder de Gans of Andersen voor de kleuters angstvallig vermeden worden. Dit „gansch eenzijdig" valt dus nog al mee. Voorts is het gebruik van Montessori's materiaal niet iets principiëels. Dit materiaal wordt en is proefondervindelijk vastgesteld en moet zóó zijn, dat het opvalt, boeit en een langdurige bezigheid uitlokt bij de kinderen, die er rijp voor zijn. Het moet alle eigenschappen van het kind kunnen ontwikkelen en dus een zekere volledigheid hebben. Geeft men echter te uitgebreid materiaal, dan leidt dit tot verwarring, zoodat beperking geboden blijft. Voor elke eigenschap heeft men enkele leermiddelen, die voor de ontwikkeling ervan bijzonder dienstig zijn. Die afzonderlijke eigenschappen zou men populair „elementen der kinderlijke ziel" kunnen noemen, maar dan gebruikt men het woord „element" in een geheel andere zin dan de elementenpsychologie, waarover straks.

Wil men dus het materiaal van Montessori geheel of gedeeltelijk door iets beters vervangen, dan moet proefondervindelijk aangetoond zijn, dat het die eigenschappen beter ontwikkelt. In 't algemeen is dit tot nu niet gelukt, maar

principieel onmogelijk is het niet. Nu Dr. Montessori zich metterwoon in Nederland gevestigd heeft, schijnt vlotter overleg op dit punt mogelijk.

Dit ontwikkelingsmateriaal moet op de voorgeschreven wijze aangeboden worden, omdat het dynamische, afgepaste Geheelen moet uitlokken. Op sommige bewaarscholen heeft men een aantal M. leermiddelen aangeschaft, om ouders tevreden te stellen, die wel eens van die beroemde Dr. Montessori gehoord hebben. Ondeskundig worden deze daar tusschen andere voorwerpen uitgedeeld, die voor het „zoet“ houden der kleuters nog meer of even doelmatig zijn.

Het Montessori-materiaal vormt een groeiend Geheel, en vertoont dus samenhangsverschijnselen. Detailcritiek houde hier rekening mee. Bovendien is het samengesteld voor zelfwerkzame Montessori-kinderen, niet voor klassicaal-gedriden. Het is niet ‚voor export‘ gemaakt. Als Gunning schrijft: „Haar methode voor het lezen bevat zeer veel goeds, maar is, alles bijeengenomen, toch niet beter dan onze ¹⁾ nieuwste methoden, zoodat er voor overneming ¹⁾ daarvan geen voldoende aanleiding is (bl. 267)“, dan moge dit mijnentwege voor de traditioneele scholen gelden, maar voor de Montessori-scholen passen tot nu „onze nieuwste methoden“ niet.

De stelling „zintuigoefening bestaat niet“, acht ik in hoofdzaak juist. Het is een oud probleem. Het physiologische rijpingsproces van de zintuigen en van de subcorticale zenuwbanen is heel iets anders dan het bewuste oefeningsproces met zijn substraat in de hersenschors. De moeilijkheid van dit vraagstuk ligt hierin, dat babies evenals b.v. dieren psychisch ver van den onderzoeker afstaan en daardoor slechts door hunne gedragingen (spierbewegingen) betrouwbaar studie-materiaal zijn. En juist de spierbewegingen zijn zelden kant en klaar voorhanden, doch moeten geoeffend worden. In de laatste tijd is men nauwkeuriger gaan letten op de ervaringen van blindgeborenen, die op latere leeftijd geopereerd zijn ²⁾. Zij hebben het rijpingsproces allang achter de rug en toch duurt het na de operatie op zijn best nog eenige maanden, voordat zij behoorlijk kunnen zien. Uit de ziektegeschiedenissen is gebleken, dat op drie punten het physiologisch proces

¹⁾ Ik cursiveer. H. K.

²⁾ Dr. M. von Senden. Raum- und Gestaltauffassung bei operierten Blindgeborenen vor und nach der Operation. 1932 (Barth, Leipzig).

met de rijping niet afgeloopen is; 1^o. moet de zenuw zich aanpassen aan de intensiteit van de lichtprikkel, 2^o. moeten nystagmus en eventuele strabismus door oefening overwonnen worden, 3^o. moet het binoculair zien, het perspectivisch zien met beide oogen door oefening der oogspierbewegingen mogelijk worden. Maar in hoofdzaak is de taak van den medicus bij deze patiënten een paedagogische; het bewuste oefeningsproces van de waarneming, het leeren onderscheiden van kleuren, omtrekken, kleinste verschillen, breedten en diepten blijkt bij ouderen zeer vermoeiend, zoodat de moreele steun der omgeving telkens een hartig woordje mee moet spreken. Dit in tegenstelling met de onvermoeide babies en kleuters in de gevoelige perioden.

Het blijkt dus, dat de stelling: „zintuigoefening bestaat niet” in physiologische zin niet geheel juist is. Ook het gehoorsorgaan moet zich aan geluidsfelheid aanpassen en bezit in de m. stapedius en de m. tensor tympani kleine spiertjes, wier werking gecoördineerd en aangepast moet worden. Ieder muzikleeraar ondervindt dat. Bij allerlei „werkjes”¹⁾ in de Montessori-scholen worden ook spieren gebruikt, die geoefend moeten worden, om de beste zintuigprestatie te krijgen. Maar verreweg het voornaamste is de oefening van de waarneming. Ook al vervalt de elemententheorie, die oefeningen blijven noodig.

Hoe komt het nu, dat wij ons moeten oefenen in het scherp waarnemen? Als Prof. Gunning schrijft: „Wij nemen nooit alles waar, wat de zintuigen ons overbrengen, maar onze hersenen doen daaruit een keuze”, dan is dat maar half juist. Zeer zeker wordt een groot deel van het aan de zinnen aangeboden verwaarloosd, en dat is maar gelukkig, want die prikkelconstellatie is chaotisch. Het is gelukkig, dat wij van alle geluiden, die ons trommelvlies bereiken een groot deel niet hooren. Het zou een permanente cacophonie worden. En als wij alles waarnamen, wat er te zien is, dan zouden wij spoedig doodmoe worden. Ook is het juist, dat onze hersenen een ander deel van het gebodene wel aanvaarden, maar dat „gekozen” deel wordt meteen in een bepaalde richting en in een bepaalde mate vervormd, aangevuld en wel in de hersen-

¹⁾ De „oefeningen” worden door de leidster „werkjes” genoemd, voor de kinderen zijn het „spelletjes”, voor de structuurpsycholoog „behaviorpatterns” en „afgebakende dynamische Geheelen”.

schors of reeds eerder, zoodat de waarneming *nooit* overeenstemt met de prikkelconstellatie of met een deel daarvan.

De „Gestaltpsychologen” hebben een groote verzameling van de meest opvallende van die vervormingen bijeengebracht. Zoo hooren wij bij het tikken eener klok niet tik=tik=tik, enz., maar tik=tak, afgewisseld door tak=tik. Deze kort op elkaar volgende geluiden hooren wij als een rythme. Luistert men in een spoorcoupé naar het wielgeschok, een aanvankelijk onscherp geluid, dan hoort men zeer spoedig iets anders, b.v. rammenas, rammenas, enz. Een ander hoort b.v. rataplan, rata=plan. Dit is dus een individueel verschillende preciseering van rythme en klank. Volgens oorheekundigen geschiedt deze retouche reeds voordat de geluidsgolven de zenuweinden in het slakkenhuis bereiken. In de hersenschors gearriveerd

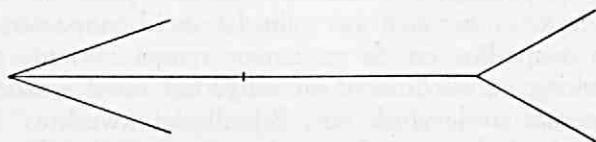


Fig. 1 van Müller—Lyer (variant)
de horizontale lijn is in twee even groote stukken verdeeld.

worden de geluiden opnieuw illusionair veranderd in verschillende mate en zooals de structuur der psyche op het moment toelaat. Vandaar het verkeerd verstaan. Wat het zien betreft, heeft men talloze fouten, retouches, „gezichtsbedrog” aangetoond. Max Wertheimer kwam met zijn φ -phenomeen; in de bioscoop ziet men beweging van iets, dat niet beweegt. Het bleek, dat de „Gestalte” allerlei schattingen beïnvloedt. In een melodie is de geluidsduur van een interval anders dan wanneer de tonen van het interval afzonderlijk gehoord worden (Prof. F. Sander). In de figuur van Müller—Lyer schijnt het midden van de horizontale lijn verplaatst (zie fig. 1). De gestalte beïnvloedt dus ook het schatten van afmetingen. Eveneens de helderheidsgraad en de kleurcontrasten; knipt men een grijze schijf op half=zwarte, half=witte achtergrond middendoor, dan wordt de halve schijf op het zwart ineens lichter, de halve schijf op het wit ineens donkerder, en knipt men een grijze schijf op half=roode, half=groene achtergrond middendoor, dan wordt de halve schijf op roode achtergrond groengetint, de andere helft roodgetint.

Vele handigheden van goochelaars en illusionisten berusten hierop. De „ring van Benussi” is een illusie van het tastbeeld. Groote verschillen vond Prof. Sander bij zijn proeven inzake de spierzin. De drempelwaarde der bewegingsuitslag is zeer afhankelijk van de bewegingsvorm (behavior-pattern).

Konden onze hersenen maar enkel een keuze of schifting doen! Dan zou men althans een zuiver beeld van een deel der werkelijkheid krijgen. Maar dat moet juist geleerd worden. Het leeren opmerken van zoo klein mogelijke verschillen onderstelt, dat het kind dit aanvankelijk niet doet; het verandert, het retoucheert te veel. Maar door oefening kan men de retouche, de illusionaire veranderingen, de onjuistheden geleidelijk verkleinen. Wanneer Montessori nu het waarnemen door oefeningen in zuivere banen leidt, dan is dat zeer zeker in overeenstemming met de Gestaltpsychologie. En daarmee zet M. het werk voort, dat de baby uit zichzelf reeds is begonnen. Immers, als het in wieg of box speelt met zijn teentjes, handjes, en allerlei voorwerpen, die eerst vreemd zijn, dan wordt het er allengs mee vertrouwd, dan leert het die meer precies kennen, worden de waarnemingen meer adaeqaat. In het bijzonder worden zoo de motorische gestalten ingeoefend. Ook de spieren der stembanden krijgen bij het spontaan leeren der taal een geduchte beurt.

Het is niet duidelijk, wat dit alles met de elementenpsychologie te maken zou kunnen hebben. In aansluiting aan de physische atoomleer, die allerkleinste, onsplitsbare, homogene deeltjes aannam (waarvan men, zooals bekend, reeds lang teruggekomen is) heeft men ook psychische allerkleinste onsplitsbare *elementen* ondersteld, waaruit alle psychische verschijnselen (waarnemingen, voorstellingen, gevoelens, begeerten, enz.) samengesteld zouden zijn. Het physisch substraat van deze Empfindungen, sensations of gewaarwordingen was een prikkelingstoestand van bepaalde zenuweinden en bepaalde zenuwbanen. De verscheidenheid der psychische verschijnselen zou te danken zijn aan de groote hoeveelheid der zenuweenheden, *elk met eigen functie*. Prikkeling van zoo'n zenuweeenheid zou steeds op dezelfde wijze worden voortgeplant en hetzelfde resultaat hebben, nl. tijdelijk hetzelfde psychische verschijnsel en voorts een achterblijvend spoor, bij herhaling dieper inslijpend. Dit is genoemd de „Constanz der Bahnung”, de basis van de associatietheorie. Tegen deze aan de physica ontleende theorieën hebben de Gestaltpsychologen zich met succes verzet.

Uit de zoeven aangehaalde waarnemingen bleek o. m., dat gelijke prikkeling van dezelfde zenuweinden nooit precies hetzelfde resultaat heeft en dat de Gestaltvorming de proeven met „drempelwaarden” dwarsboomt. Indruk maakten de figuren van Schumann¹⁾, Titchener²⁾, Rubin²⁾, die het eigenaardige „omkipverschijnsel” vertoonen (zie fig. 2). Deze teekeningen geven telkens een ander waarnemingsbeeld, zonder dat de

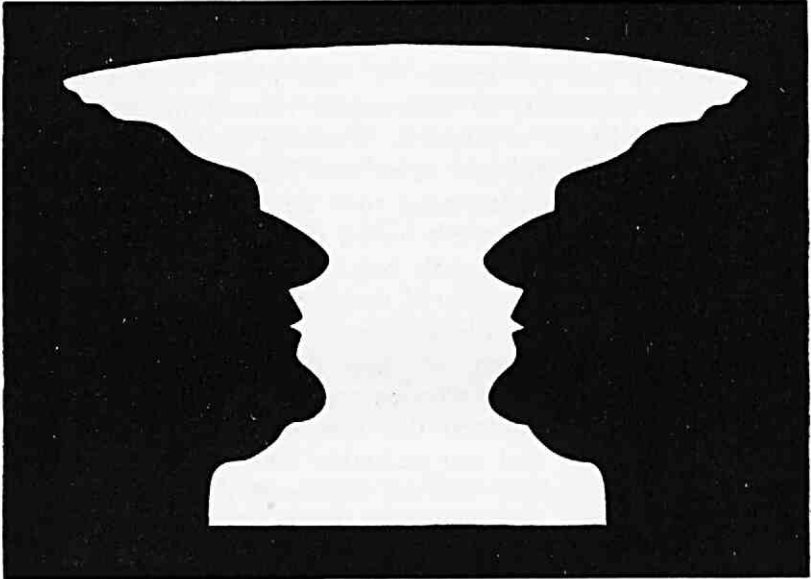


Fig. 2. Oude prent met omkipverschijnsel.

prikkelconstellatie verandert. Ook zonder dat men het wil.

Eigenlijk heeft de elemententheorie nooit de feiten, voorzover bekend, geheel kunnen dekken en hebben Wundt en anderen allerlei hulphypothesen bedacht, om de gaatjes te vullen. Met ongewone acribie heeft Max Wertheimer door zijn tachistoscopisch onderzoek van het φ -phenomeen de toereikendheid dezer hulphypothesen weerlegd.

Ook de „Constanz der Bahnung” werd krachtig bestreden. Overbekend is, hoe Prof. Sigmund Freud, oorspronkelijk uitgaande van de associatiepsychologie, die hij als leerling van

1) Op. cit. Tijds. v. Soc. Geneesk. Mei 1936.

2) Op. cit. Mont. Opvoeding Nr. 9 1936.

Charcot had leeren aanvaarden, onbewuste emotioneele complexen ontdekte, waarbij in het complex verankerde voorstellingen veel hardnekkiger standhielden dan andere, die door veelvuldige herhaling zonder bijzondere emotie ingeslepen waren. De Amerikanen Yerkes en Thorndike, de Duitscher W. Köhler toonden bij hunne proeven op apen het verschil aan tusschen het leeren door herhaling of dressuur en het leeren met inzicht. Het dieper inslijpen bij herhaling is belangrijk minder effectvol dan een eenmalig inzicht. In het bijzonder toonde K. Lewin¹⁾ aan, hoe, in tegenstelling met de aanvankelijke meening van Nicola Ach²⁾, de prikkelherhaling op de wilsprocessen geen regelmatig, ook maar eenigermate betrouwbaar resultaat opleverde. De bekende wetten der associatieleer bleken door de Gestaltvorming, door emotioneele complexvorming, door opvattings- en wilsprocessen met voeten getreden te worden. De associatieve banden zijn zwak en licht verscheurbaar. Door inzicht en begrijpen worden veel sterkere banden gevormd, ook zonder „Bahnung”.

De Gestaltpsychologie heeft de verklaring dezer verschijnselen daarin gezocht, dat ieder levend wezen, dus ook de mensch en het kind, moet beschouwd worden als een Organisch Geheel, als een Gestalt, verschillend van ieder ander. Het reageert op elke prikkel van buiten of binnen niet gedeeltelijk of plaatselijk, maar in zijn geheel, omdat het samenhangt. En precies zoo doet de menschelijke psyche, die eveneens een gestructureerd geheel is, met samenhang van onderdeelen, „Teilgestalten”, onderling verbonden *structuurkernen*.

Nu hebben de elemententheorie en de associatieleer als werkhypothesen de stoot gegeven tot een groot aantal onderzoekingen en ontdekkingen evenals de physische atoomleer. En evenals deze hebben zij tot een waardevolle analyse van de (psychische) verschijnselen geleid, zij het dan onder verwaarloozing der samenhangsverschijnselen. De nieuwere structuurpsychologie dwingt ons van de oude vondsten het kaf van het koren te scheiden. De uitkomsten van al die onderzoekingen moeten in het nieuwe licht herzien worden, zooals de physica alles opnieuw moest toetsen.

De veranderingen in de psychologische opvattingen hebben

1) K. Lewin. *Vorsatz, Wille und Bedürfnis*. 1926. Verlag Springer.

2) N. Ach. *Ueber den Willen*. 1910.

in hun verklarende en heuristische uitwerking een groote beteekenis voor de opvoedkunde. Eén van de samenhangsverschijnselen is b.v. de „Globalisatie”, die vooral bij primitieve volksstammen, bij kleine kinderen en wellicht ook bij dieren optreedt. Terwijl analytisch aangelegde vakgeleerden soms „door de vele boomen het bosch niet zien”, is het bij hen omgekeerd. Zij zien door het bosch de vele boomen niet. Zij bemerken allereerst het Geheel der dingen en pas later de onderdeelen. Hiervan heeft Prof. O. Decroly gebruik gemaakt om de kinderen bij het leeren lezen en schrijven eerst de zinsneden in hun geheel bij te brengen en aldoende geleidelijk de afzonderlijke woorden en letters. Om dezelfde reden geeft Montessori aan hare kleuters rekenstokken van één tot tien dm lang, opdat zij op deze wijze vlugger en begrijpelijker leeren rekenen. Op bl. 9 van „Zelfopvoeding” II schrijft zij: „Het moeilijk begrip der getallen wordt voor de kinderen veel gemakkelijker, belangwekkender en aantrekkelijker, wanneer het getal wordt voorgesteld door één enkel voorwerp, dat de kenteekenen in zich draagt, die op de eenheidsgrootheid betrekking hebben, en niet door even zoo vele afzonderlijke voorwerpen als de eenheden in het getal weergegeven. Wanneer bijv. de 5 wordt voorgesteld door één enkel voorwerp, onderscheiden in vijf gelijke deelen en niet door vijf gelijke voorwerpen, die in den geest tot één geheel moeten worden samengevoegd, is dat voor de kinderen een veel geringer herseninspanning, terwijl het begrip hun duidelijker wordt.”

Ook afgezien van hare meer of mindere doeltreffendheid zijn deze methoden opvallend duidelijke toepassingen van de structuurpsychologie. Men zou het *structuurdidactiek* kunnen noemen. Daarnaast staan methoden, die men tot nu tot de elemententheorie en de associatieleer rekende, maar die men met andere oogen zal moeten gaan zien. Hiertoe de inhamer-methode, het repeteeren, memoriseeren, geïnspireerd op de „Constanz der Bahnung”. Wanneer men Fransche of Grieksche woordjes naast de Nederlandsche laat zien of uitspreken, dan vormt zich een associatieve band, die zeer zwak is, maar door veelvuldige herhaling tijdelijk sterker wordt. Evenzoo bij het instampen van een onbegrepen catechismus of de boeken van O. en N. Testament of van de jaartallen, goniometrische formules, enz. In het licht der structuurpsychologie dient men nu van *zwakke structuren* te spreken; zij zijn aan

vankelijk als „vreemde voorwerpen” in onze psyche, die deze zoo spoedig mogelijk weer tracht uit te stooten.

Tot deze structuurdidactiek heeft Dr. Montessori vele belangrijke bijdragen geleverd. Het gaat er om de structuren, die het meest waardevol zijn, zóó bij te brengen, dat zij het best onthouden worden. Dit geldt zoowel voor de ontwikkeling van de natuurlijke gaven van het kind als voor de verschillende cultuurwaarden, die men het toewenscht. Parate kennis, parate vaardigheden, paraat inzicht.

Om te beginnen heeft Dr. Montessori, omdat zij een kind als een organisch Geheel beschouwt, dat van ieder ander verschilt in eigenschappen en in gevoelige perioden, waarin de verschillende gaven zich het snelst ontwikkelen, geëischt *individuele* opvoeding, niet alleen thuis, maar ook in de school. Op zich zelf is individuele opvoeding niets nieuws, maar een opzienbare prestatie is het, dat het in goedgeleide Lagere Montessori-scholen gelukt is intensief individueel onderwijs te geven door één leerkracht aan desnoods een veertigtal leerlingen tegelijk.¹⁾

In de 2e plaats begint Montessori zoo *vroeg mogelijk* met deze opvoeding, omdat de psyche op 3 à 4-jarige leeftijd het meest ontvankelijk is voor nieuwe Gestalten, structuren, behaviorpatterns; de gestructureerde psyche in statu nascendi ontvangt dan aanwinsten, tijdig en ontijdig, goed en kwaad en daarbij is leiding dringend noodig. Bovendien is de leiding dan het meest vruchtdragend, omdat een structuurkern in statu nascendi het meest modificeerbaar is in de gewenschte richting. Is eenmaal een structuurkern vast verankerd in de totaalstructuur, dan is verandering veel moeilijker.

Ten 3e heeft Montessori van hare scholen *doe-scholen* gemaakt, het geheele onderwijs „gemotoriseerd”. De sterkste structuren zijn de motorische Gestalten; zij worden bijna niet verleerd en als de fijne puntjes van zoo'n bewegingspatroon mochten verdwijnen, dan zijn zij spoedig weer aan te leeren. Zoo kunnen menschen, die door een schrik stom werden, na vele jaren plotseling weer sprekende worden als tevoren. Lijders aan longtuberculose, die jarenlang bedrust genoten, kunnen, opgestaan, spoedig weer lopen. Lijders, die jarenlang de arm in de slinger moesten dragen, kunnen weer

¹⁾ Dr. H. Klein. *Individueel of Klassicaal?* Mont. Opvoeding 1934 no. 1.

schrijven. Menschen, na tientallen jaren uit Indië terug, kunnen nog schaatsenrijden. Het kost zelfs groote moeite die bewegingsvormen later te veranderen (bv. het linksschrift, de gang, het spreekaccent, biljardstooten, tennisslagen). Zelfs het tempo dier motorische vaardigheden bv. het looptempo van den soldaat, het werktempo van arbeiders aan de fabrieksband kan slechts langzaam opgevoerd worden. Vandaar de didactische voordeelen der „manipulatiehartstocht” in de Montessori-scholen, die voor alle vakken „gemotoriseerd” zijn. De jeugdige bewegingslust, welks natuurdoel volgens Karl Groos paedagogisch nut heeft, wordt zoodoende voor cultuurdoeleinden gekanaliseerd. Al doende onthoudt men. Veelzijdigheid der geleerde bewegingen bevordert de souplesse voor noodzakelijke latere toepassingen.

Ten 4e tracht zij de bovengenoemde herhalingsmethode zooveel mogelijk door iets beters te vervangen. Nu gaat het onthouden van sensorische of waarnemingsgestalten slechter dan van de motorische patronen. „Nu ja,” zal men zeggen, „een bewegingspatroon moet vaak herhaald worden, vóórdat men de beweging goed kan doen.” Dit kan echter de reden niet zijn. Ten eerste is de stuntelige beweging van een beginner iets anders dan de geacheveerde van een geoefende. Maar ook als een waarnemingsbeeld vaak herhaald is, is het dikwijls na eenige tijd vervlogen. Soms ook niet. Hier zijn groote verschillen. Allereerst moet de didacticus dié Gestalten kiezen, die zich in de psychische structuur van den leerling het beste laten inlijven. Wanneer hij een tegenzin in eenig vak heeft, dan helpt de schoonste, de eenvoudigste, de kleurigste, de meest humoristische waarnemingsgestalte niet veel, om zijn psyche met nieuwe structuurkernen in dat vak te verrijken. Eerst moet die tegenzin verdwijnen. Maar beter ware het geweest zoo'n „hekelvak” niet aan te kweken. Het ligt lang niet altijd aan de school of aan de leerkrachten. Vaak is de oorzaak in het huiselijk milieu te vinden. Soms zijn het toevalligheden, suggesties van kameraadjes. Sinds het meer bekend worden van de paedagogische schadelijkheid en de vermijdbaarheid dezer barrières tengevolge van emotioneele voorstellingscomplexen wordt allereuwe getracht hierin te voorzien. Dr. Montessori heeft te dien einde reeds in de Casa dei Bambini een reeks van maatregelen genomen, die ten deele alleen in hare scholen toegepast kunnen worden; negatieve maatregelen om tegenzin te vermijden, positieve om het onderwijs aantrekkelijk te maken, boeiend en bezielend.

Allereerst het *systematisch uitlokken van langdurige aandachtssamentrekking* door bijzonder aantrekkelijk materiaal. Zij beschrijft levendig, hoe verbaasd zij was te bemerken, dat kinderen urenlang konden verdiept zijn in eenzelfde „werkje” (bv. de cylinderblokken), dat telkens door hen herhaald werd. Het werd een der belangrijkste criteria bij het beproeven en vaststellen van het materiaal.

Voorts de vrijheid te kiezen tusschen een aantal aangeboden werkjes (*Mehrbietung*) en de vrijheid er mee door te gaan tot verzadiging toe (*afschaffing van lesrooster*, voorzover mogelijk). Dan de reeds bovengenoemde *motorische vorm* van de werkjes of taken, die voor kinderen door hunne activiteit de aantrekkelijkheid verhoogt. Ook het *individueele* karakter van het onderwijs draagt hiertoe bij. Voorts, in Lagere en Middelbare scholen de ook door Decroly aangeprezen *concentrische vorm*, zoodat bij vele werkjes meer dan één vak betrokken wordt. Scherp keerde Montessori zich tegen het *schoolmeesteren*, het voortdurend verbeteren van de kleinste foutjes door de leerkracht. Ook den ouders moet ingeprent worden, dat men het kind zijn foutjes zelf moet laten verbeteren en het evenmin mag *verwennen*, door het alles uit handen te nemen. Ook dit is, mede door de krachtige invloed van Adler en Künkel, reeds gemeengoed in ons land geworden.

Tenslotte het laten *samenwerken* in kleine groepen, waarover nog verderop.

Naast de emotioneele barrières ondervindt het geheugen intellectueele moeilijkheden. De psychiater onderzoekt ter wille van zijn diagnose geregeld het geheugen en het inprentingsvermogen van zijn patiënten en laat daarvoor een aantal gelezen of gehoorde cijfers (of zinlooze lettergrepen) nazeggen, terstond en na bv. 5 minuten. Gezonde volwassenen reproduceeren terstond 6 à 7 cijfers; na 5 minuten minder, doch ongelijk veel. Geeft men in plaats van cijfers of lettergrepen woorden in een begrijpelijke zin, dan kan een gezonde wel 15 à 18 woorden nazeggen en deze vaak langer onthouden. De eenmaal gegeven associatieve verbinding („Undverbindung” volgens W. Köhler) staat dus ver ten achter bij het eenmaal gegeven begrijpelijk verband. Ook de herhaalde associatie. De droevige resultaten van de heerschende repeteermethode zijn in ons land bekend genoeg door de enquête-Buring Boekhoudt (De Gids 1908), het rapport-Verdenius, het beklijvingsrapport (Amsterdam), de onlangs gehouden

enquête te Rotterdam en voorts de dagelijksche ervaring met de spelling, stijl, cijferkunst, enz. van dienstboden, recruten en sollicitanten.

Montessori stelt tegenover het vanbuitenleeren de ervaring (aanschouwen en manipuleeren) en het begrijpen. Dit snappen of begrijpen kan zijn het leggen van een oorzakelijk, een logisch, een aesthetisch of een finaal verband. Deze relaties moeten eveneens geleerd worden, scherp ingezien, reeds op de kleuterschool, door allerlei duidelijke voorbeelden. Montessori laat voor causaal en voor finaal verband manipuleeren, voor het logisch verband zijn de cylinderblokken en de rekenstokken goed, voor het aesthetisch verband de geometrische figuren en lichamen en de kleurkrijtjes. Dit manipuleeren verrijkt ook de *voorstelling als structuurkern*, die steeds meer in het brein verankert door het ontdekken van ongekende eigenschappen van het object der voorstelling.¹⁾

Als men dommen en intelligenten hetzelfde voorzet, zal de domme het vaak niet snappen, de intelligente wel. De waarnemingsgestalte kan blijvende structuurkern worden, als het niet te moeilijk is. Het onderwijs moet ook daarom geïndividualiseerd worden. Hoe komt de domme verder? Hoe brengt men hem nieuwe structuurkernen bij? Er zijn zooveel dommen. Zijn wij niet allen dom in een of ander vak, op een of ander punt? Montessori heeft in dit opzicht de gelegenheid gehad studies te maken bij extra dommen, bij achterlijken en zij heeft bij deze weten te bereiken, dat zij in Rome beter resultaten boekten dan normale kinderen van dezelfde leeftijd. Dommen hebben meer étappes noodig om iets te begrijpen. Voor hen moet alles gesneden koek zijn. Ook normalen kunnen bij het verduidelijken die étappes vaak niet missen. De grootste étappe bv. is die tusschen het aanschouwelijke en het abstracte. De samenhang van de „Teilgestalten” van een waarnemingsbeeld is zeer veel grooter dan die tusschen dit beeld en zijn voorstelling, zijn abstractie. Bij kleuters gebruikt Montessori drie trappen om van het beeld tot de woord-aanduiding te komen. Het woord is het tusschenstation tusschen aanschouwing en abstracte gedachte. En lang vóórdát Lindworsky het niveauverschijnsel op de voorgrond bracht

¹⁾ Zie Prof. Jordan. Montes. Opv. nr. 8, 1936. Het Woord en het Mont. Onderwijs.

(concreet, schematisch categoriaal), heeft Montessori leermiddelen voor normale kinderen toegepast om deze intellectuele barrières te overwinnen. Met haar breede banden tusschen het concrete vlak en de bijna abstracte lijn leerde zij de kinderen vlugger „teekenen”, met behulp van verschillende kleuren leerde zij hen van het concrete tellen der kralen tot het uit het hoofd rekenen te komen, met de kleurige geometrische figuurtjes leerde zij de woordsoorten in het zinsverband. Deze leermiddelen worden kenmerkend het symbolenmateriaal genoemd.

Van groote beteekenis is de aard der aangeboden waarnemingsgestalte. Het preciese, het scherp omschrevene beklijft het best. De figuur moet voorts eenvoudig zijn en vooral niet „rammelen”. Dan is de retouche der prikkelconstellatie door de hersenen het geringst, het beeld het meest adaequat, in overeenstemming met de werkelijkheid. Ik wijs hier op de eenvoud der *onvergetelijke* bouwwerken en monumenten (pyramiden, obelisk, koepel, zuil, tempeldriehoek, Kaäba, prismatische campanile en kerktoren). Al deze figuren en lichamen vindt men ter grootte van $\frac{1}{2}$ à 1 dm in de Montessori-kleuterscholen, waar er gaarne mee gespeeld wordt.

De ervaring leerde voorts, dat men het best de gestalten kleurig, artistiek, en overeenkomstig de grootte en leeftijd van de leerling kiest of maakt. Die preciesheid en eenvoud beperke zich niet tot de waarnemingsgestalte. Ook het woord, dat deze begeleidt, moet precies zijn, eenvoudig, sober. Dat woord is een gesproken of geschreven, gehoord of gezien en bij blinden getast symbool. „Uwe woorden zullen geteld zijn”, maant Montessori telkens aan de leiders en leidsters. Ik mag in dit verband wel wijzen op de literaire Gestalten der spreekwoorden, slagzinnen, kernspreuken, beter beklijvend dan menig doorwrocht hoofdartikel.

Tenslotte bleek, dat hetgeen de kinderen in leven en in beweging zien bij hen beter beklijft, dan het doode; vandaar de diertjes, visschen en planten, die men overal in Montessori-scholen vindt.

Men versta dit alles wel. Niet, omdat de kinderen deze dingen „leuk” vinden, worden zij gepresenteerd (misschien vinden zij ander materiaal bv. van Fröbel, een gevulde waschtobbe, een ganzebord, enz. nog leuker om mee te spelen), maar omdat het hunne psyche met beter beklijvende structuurkernen verrijkt. Moet men daarom de zwakke structuren, de

associatieve bindingen, geheel verwerpen? Och, neen, laat men toch geen enkel middel, dat de natuur ons aanbiedt, verwaarloozen. Maar voor de toepassing zijn indicaties noodig gebleken. Ook Montessori meent dat. In „Het Kind in de Kerk”¹⁾ komt een interview voor, waarin haar gevraagd wordt, hoe zij denkt over het „van buiten leeren”, waarop zij antwoordt: „natuurlijk ben ik er voor, dat sommige dingen van buiten geleerd worden; maar ik zou willen, dat het geheugenwerk eerst begon op 't allerlaatst, als een korte samenvatting, na de ondervinding.” Deze ondervinding, zoo blijkt verder, wordt opgedaan door manipuleeren met bijzonder aantrekkelijk materiaal, waardoor dit geleidelijk begrepen wordt. Voor de oudere Montessori-kinderen, die voor eenig examen worden opgeleid, geschiedt hetzelfde. Hetgeen deze in de loop der jaren ervaren en begrepen hebben, wordt aangevuld met vanbuitenleeren van hetgeen naar de meening van den leider voor het examen, waarvoor zij zich willen bekwalamen, noodig is te weten. In de traditioneele scholen gebeurt het gewoonlijk andersom en laat men eerst vanbuitenleeren, dan ervaren en begrijpen. Maar als men eerst met veel moeite vanbuitenleerd heeft, is de animo geslonken en blijft het ervaren en begrijpen dikwijls achterwege. Voor het van buiten leeren zijn er nog een paar indicaties, zooals de tafels van vermenigvuldiging, een aantal voorname aardrijkskundige gegevens en een aantal belangrijke jaartallen.

Laat mij in aansluiting aan deze uiteenzettingen nog een bezwaar van Prof. Gunning trachten te weerleggen. Het betreft het *vrije kinderspel*. Dit is het bekende aanvalspunt van het rapport van de Bond van Ned. Onderwijzers over de Montessori-scholen, enz. Wonderlijk genoeg; die onderwijzers zullen zich wel wachten in hun klassen het vrije kinderspel tijdens de lessen toe te laten. Maar als Montessori het tegengaat, dan is dat uit den boeze. Wanneer Prof. Gunning terecht opmerkt, dat de Montessori-school vooral een oefenplaats is, dan moge hij bedenken, dat het vrije kinderspel, de vrije kinderphantasie geen oefening vereischt, en dat deze kinderheerlijkheden buiten de schooltijd ruimschoots kans krijgen genoten te worden. In de kinderpsyche bestaan twee tegengestelde neigingen, 1^o de *zin voor de werkelijkheid*, de

¹⁾ Dr. M. Montessori. *Het Kind in de Kerk*. 1933. N.V. Brand, Hilversum, bl. 35 sqq.

lust te experimenteeren met de dingen, waarmee het kind in contact komt, om „er achter” te komen, 2^o de vlucht voor de werkelijkheid, om te ontkomen aan de moeilijkheden, aan dat experimenteeren verbonden. De eerste neiging, reeds bij babies te bespeuren, geve men de ruimste kans in kleuterschool en lagere school, tot het vormen van nieuwe structuurkernen. De laatste neiging behoeft dikwijls eer een rem dan een aansporing en komt buiten de school meer dan genoeg tot zijn recht; het kind behelpt zich daarbij met de behavior-patterns en andere structuurkernen, die het reeds bezit, zonder er veel nieuws bij te krijgen.

In tegenstelling met het *vrij spelen* staat de beoefening van gereguleerde spelen en sport, waarbij de kinderen met wondere heftigheid de spelregels tegen inbreuken plegen te verdedigen. Die beoefening kan in allerlei opzichten opvoedend zijn, omdat het de kinderen leert *samen-leven*, hetgeen voor hen een „experimenteeren met de psyche der anderen” is. Op dit leeren samenleven stelt ook Montessori hooge prijs. Ook in de school. Een van de dingen, die een bezoeker daar het meest opvallen, is, dat de kinderen in groepjes hun werkjes mogen doen, dat zij elkaar helpen en met elkaar overleggen.

In dit artikel heb ik getracht aan te toonen, dat psychische samenhangsverschijnselen, zooals de vorming van waarnemingsgestalten en bewegingspatronen, de retouche der waarneming, de globalisatie, het omkipverschijnsel, de emotioneele barrières en het niveauverschijnsel van groote beteekenis moeten zijn voor de didactiek. Naar mijne meening kan men het oeuvre van Montessori niet volledig begrijpen, als men het niet in het licht der structuurpsychologie beschouwt, ook al verkiest men de Montessorischool „verreweg” boven de traditioneele. Moge het mij gelukt zijn te dien aanzien eenige misverstanden opgehelderd en eenige bezwaren opgeheven te hebben.

Naschrift. Eigenlijke polemiek is in ons tijdschrift contrabande, maar het zou onhoffelijk kunnen schijnen, wanneer ik tot de opmerkingen van dr. Klein geheel het zwijgen deed. Daarom slechts dit: dr. Klein beperkt zijn bestrijding van wat hij niet onaardig mijn „debet en credit artikel” noemt tot één enkel punt daaruit — wat natuurlijk zijn goed recht

is —; hij heeft er nl. geen vrede mede, dat ik Montessori bij de ouderwetsche elementenpsychologen heb ingelijfd en geeft zich rijkelijk moeite haar goed recht op een plaats onder de moderne structuurpsychologen te bewijzen. In hoeverre hij daarin geslaagd is, mogen anderen beoordeelen; mij is het om het even. Ik acht, dat alle psychologieën, krachtens hun gemeenschappelijk object, zooveel gemeen hebben, dat men geen enkelen psycholoog in een apart hokje kan zetten. Wanneer ik desniettemin voortga in Montessori hoofdzakelijk een aanhangster der elementenpsychologie te zien, dan is het hierom, omdat zij, wat dr. Klein wel een beetje in het donker laat, nergens zooveel aan hecht — of moet ik thans zeggen: „hechttte”? — nergens zoo op aandringt (of aandrang), als op afzonderlijke, zeer zorgvuldig *gescheiden* functieoefeningen, iets, wat toch alleen verklaarbaar is uit het geloof, dat die functies zuiverlijk van elkaar kunnen gescheiden worden en min of meer een zelfstandig bestaan leiden, iets wat natuurlijk onvereinigbaar is met elken vorm van totaliteits- of structuurpsychologie. Nogmaals wijs ik er op, dat Montessori zóó ver gaat in haar verheerlijking van *afzonderlijke* functieoefeningen, dat zij elke productie van afgewerkte artefacten daarbij uitsluit, zie h.b. XVIIe Jrg., bl. 259 (uitgave in brochurevorm bl. 29). G.

GESAMTUNTERRICHT IN BELGIË.

Het nieuwe Belgische leerplan¹⁾

DOOR

P. F. VAN OVERBEEKE.

De ministeriële instructie, uitgaande van Zijne Excellentie Fr. Bovesse, den Belgischen Minister van Onderwijs, d.d. 15 Juni 1935 kondigde een vrij radicale ommekeer in het Belgische onderwijswezen aan.

¹⁾ Bij de Imprimerie du Moniteur belge. Directeur: Jean Pladet, Rue de Louvain 40 — Bruxelles, verscheen:

Royaume de Belgique—Ministère de l'instruction publique—Plan d'études et instructions pédagogiques pour les trois premiers degrés des écoles primaires et des classes d'application annexées aux écoles normales et pour les sections préparatoires des Ecoles moyennes.

Deze instructie, gericht aan de Inspecteurs van het Lager Onderwijs legt dezen de plicht op, in samenwerking met het onderwijzend personeel een nieuw leerplan uit te werken, omdat het vigerende (van 1922) niet altijd goed geïnterpreteerd was, door vele gemeentebesturen was overschreden, en omdat de resultaten der kinderpsychologie een herziening nodig maakten.

De Minister zet de grondgedachten, waarop het nieuwe leerplan dient te steunen, uiteen en daarbij blijkt overduidelijk, dat hij geïnspireerd is door de ideeën van Prof. Dr. O. Decroly en in 't algemeen door de principia der nieuwere schoolbeweging.

Voorop staat de eis van een sober en eenvoudig onderwijs, dat zich bepaalt tot algemene en elementaire kennis; een overladen leerplan stompt het verstand af en scherpt het niet, het overstelpt de kinderen en versnippert hun krachten.

De moedertaal wordt met nadruk naar voren geschoven als de centrale kern, de as van alle onderwijs, gedurende de eerste vier jaren. Dit vak en het Rekenen worden als de primaire vakken beschouwd.

Verder wordt op het grote belang gewezen van de omgevingskunde, milieuonderwijs door middel van waarnemingsoefeningen, ook weer in het bijzonder voor de eerste vier leerjaren.

De vakken Aardrijkskunde, Geschiedenis en Natuurkennis moeten verenigd worden onder één rubriek: *Oefening in het waarnemen*. Dit is de weg om te komen tot een „Gesamtunterricht“ aansluitende bij de omgeving. Het kind moet de levende wezens, zaken en feiten, zelf waarnemen en daarop moet de expressie volgen van hetgeen het heeft gezien, geconstateerd en geëxperimenteerd; in de eerste plaats door middel van de taal. Dit sluit dus in een zeer nauwe verbinding van de moedertaal met de zaakvakken; maar ook Tekenen en Handenarbeid moeten als expressiemiddelen beoefend worden om zo te komen tot een associatieve concentratiearbeid.

Het systeem van Decroly: observatie, associatie, expressie wordt hier als leidraad van alle onderwijs door de hoogste autoriteit aangegeven.

Van het vijfde leerjaar af moeten de aparte vakken meer systematisch en in logische orde behandeld worden maar ook hier de waarschuwing, vele zijtakken te laten vervallen en afstand te doen van het encyclopaedisme; een groot aantal

zaken hoeven de leerlingen niet te weten, als ze maar de eenvoudigste en belangrijkste goed kennen.

Verder wordt er dan in het schrijven aan de Inspecteurs op gewezen, dat het milieu, de streek, door bezoek aan monumenten en kerken, door herdenking van locale historische feiten, de verering van de gestorven helden, moet leiden tot één nationale en burgerlijke opvoeding.

Als resumé volgt de eis: Niet alles en dat slecht leren! simpelheid en eenvoud! doel en middelen niet verwisselen! nooit onderwijs en opvoeding scheiden!

Deze ministeriële instructie staat vóór in het leerplan afgedrukt.

Daarna komt de inleiding.

Hierin wordt o. a. gezegd, dat men met mate de nieuwe en beproefde waarheden als resultaat van ervaring en wetenschap, heeft willen toepassen. De eis, die hier aan de school gesteld wordt, wordt ongeveer aldus weergegeven: de nodig geoordeelde kennis voor het practische leven aanbrengen; het geven van werktuigelijke bekwaamheden; het bevorderen van een opvoedende activiteit; de belangstelling prikkelen; het openbaren van waarden, ten einde de geestevrijheid en de verheffing der ziel te bevorderen.

Men wil van de kinderen geen putten maken, doch opspringende bronnen en hen voorbereiden tot het beheersen van hun gedachten en hun gedrag.

Dit alles kan alleen dan een harmonieus geheel vormen, als men bij al zijn pogen als vast centrum aanneemt: het kind en zijn behoeften, zijn streven; zijn instincten; in één woord: zijn belangstelling.

Het eigenlijke leerplan bestaat uit 17 hoofdstukken. Merkwaardig is, dat als No. 1 komt: *de studie der omgeving door actieve waarneming*; als No. 2 het onderwijs in de Moedertaal.

In de volgende hoofdstukken krijgen de andere vakken een beurt, terwijl ook aan de orde komen uitgewerkte programma's voor het onderwijs in de Eerste Graad (1e en 2e leerjaar); de Tweede Graad (3e en 4e leerjaar); de Derde Graad (5e en 6e leerjaar). Enige algemeenheden en belangrijke circulaire's vindt men in de laatste twee hoofdstukken.

Het is niet mogelijk al deze hoofdstukken aan een bespreking te onderwerpen. Het is bovendien onnodig, want men kan het boekje voor 5 francs kopen.

Bijzonder belangwekkend in verband met het onderwerp in kwestie is het Hoofdstuk: „De studie der omgeving door actieve waarneming”, waarin wij de doorwerking constateren van de ideeën van Ferrière en Decroly, terwijl we ook Duits- en Oostenrijkse invloeden menen te bespeuren. Nadat eerst enige misverstanden uit de weg worden geruimd, preciseert het Leerplan deze studie der omgeving. Als basis en uitgangspunt van het gehele leerplan, moet zij aan opvoedkundige eisen voldoen en zich bepalen bij enige eenvoudige heldere ideeën.

Door het volle leven aan de hand gedaan, moeten zij uitgewerkt en vastgelegd worden door onderling gesprek, door een tekening, in de Handenarbeidles in verband met Lezen, Stellen en Rekenen. Al deze oefeningen moeten zich om één thema of Centre d'intérêt bewegen, d. w. z. dat de onderwijzer het idee der concentratie moet toepassen. (Men merke op de grote eenstemmigheid van Ministeriële instructie en het leerplan.)

Bij de studie van welk aspect der omgeving ook mag er nooit sprake zijn van een scheiding naar de vakken Aardrijkskunde, Geschiedenis, Planten, Dieren of Delfstofkunde. Men moet er van af zien in de geest van kinderen van 6—10 jaar een wetenschappelijke orde aan te brengen, zoals het bij volwassenen mogelijk is. Het is een vergeefs pogen, rubrieken en classificaties van kennis aan te brengen als een kind die kennis nog niet heeft. De onderwijzer moet het kind leiden bij het ontdekken van de hem omringende wereld en het aansporen tot individuele waarneming en daarbij zijn ogen openen voor de realiteit in de klas en buiten. En dat niet alleen voor het materiële en praktische leven; ook de moraal, de emotie, de sympathie, de goedheid en het recht zijn realiteiten.

Enige algemene raadgevingen voor de toepassing worden daarna opgesomd:

De keuze der onderwerpen en hun opeenvolging zullen dikwijls bepaald moeten worden door de jaargetijden, de lokale gebruiken, het leven van het kind thuis en op school, zijn spel en bezigheden; bij de leergang zullen de vier levensbehoeften van Decroly noodzakelijk in acht genomen moeten worden.

Naast dit onmiddellijk toegankelijke domein der kinderlijke activiteit moet men door associatie de meer objectieve en algemene belangstelling opwekken, waarvoor Aardrijkskunde en Geschiedenis de grote bronnen zijn, teneinde via deze

nieuwe belangstelling te komen tot een nieuwe vorm van observatie aan de hand van kaarten, foto's, illustraties, film, lectuur, enz. Schoolwandelingen, „een levend hoekje” van planten en dieren met aquarium en terrarium, het systematisch acht geven op klimatologische verschijnselen ter bevordering van de observatie, de causeries, de individuele waarneming en expressie, acht het leerplan noodzakelijk. Dit alles moet zijn weerspiegeling vinden in het aanzien der klas: een tafel met verzamelingen en documenten, de aanwezigheid van planten en dieren, tekeningen, grafieken, aan de wand en op de zwarte bordjes (der leerlingen n.l.) moeten een symbolische en harmonische indruk geven van de arbeidende klas.

Bovenstaande is slechts een korte opsomming van de algemene richtlijnen, benevens een karakterisering van één der belangrijkste onderdelen. De overige capita zijn intussen een bestudering ten volle waard.

Het belangrijkste is evenwel, dat dit leerplan bij ministerieel besluit van 13 Mei 1936 verplichtend is gesteld bij de aanvang van de cursus 1936.

Op de jaarlijkse tentoonstelling der Brusselse Gemeentescholen op 3 en 4 Juli 1937 heb ik gepoogd een indruk te krijgen van de resultaten van het onderwijs volgens deze moderne richtlijnen. De gevoerde pennestrijd in de vakbladen vertolkten een tamelijk verbreide tegenkanting; één jaar toepassing kan nog niet overal geleid hebben, tot de juiste weg; ik kon uiteraard slechts een klein percentage der scholen bezoeken; over de praktijk moet ik mij een definitief oordeel voorbehouden.

Twee dingen staan echter vast:

1^o. Er zijn scholen, die voortreffelijk werk leverden op de nieuwe basis.

2^o. Algemene invoering is er nog niet.

Met spanning wachten we dan ook af, wat dit hoopvol pogen zal brengen, aangenomen dat het Belgische onderwijzerscorps bereid en in staat is, dit experiment een eerlijke, goede kans te geven. Deze stroming, die grote overeenkomst vertoont met het Duits-Oostenrijkse Gesamtunterricht verdient in ons land de volle aandacht, vooral daar de invloed op onze school en ons onderwijs zich nu al hier en daar doet gelden.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

Een paar kantteekeningen op Paed. Encyclopaedie Afl. 3, artikel „Basedow”, bl. 140 1e kol. Bernhardt; lees: Bernhard. Geboortejaar: niet 1723, maar 1724, zie A. Basedow (een nazaat). J. B. Basedow. Päd. Magazin Hft. 995 (1924) bl. 5 v.v. — bl. 141 1e kol. Het „Methodenbuch” was wel bedoeld als inleiding op het „Elementarwerk”, maar maakt geen deel daarvan uit; 't verscheen ook 4 jaar eerder. De versgelijking van het Elementarbuch met den Orbis Pictus, van Comenius, die sinds jaren de een den ander naschrijft, is volstrekt af te wijzen, zie mijn Mierenboekje XVI³, eerste noot. — Emilie Basedow was niet genoemd naar Rousseau's Emile, maar naar Basedow's eerste vrouw (A. Basedow, bl. 60). Zij was ook geen wonderkind, maar slechts, met haar broertje, door Wolke ongelooflijk opgestoomd (Mierenboekje XVI). — 142, 1e kol. Guts Muths is nooit leeraar te Dessau geweest — 2e kol. Salzmann is inderdaad tot plaatsvervanger van Basedow aangesteld, maar alleen voor het godsdienstonderwijs; diens opvolger als leider van het instituut was Wolke, wat hier niet duidelijk uitkomt. G.

INTERNATIONALE SCHOOL VOOR WIJSBEGEERTE.

In het gebouw van de Internationale School voor Wijsbegeerte te Amersfoort zal van 20—21 November een „Weekeindleergang” worden gehouden.

Leider: Prof. Dr. Jean Piaget, Genève.

Onderwerp: Raisonement enfantin.

De voordrachten worden gehouden Zaterdag 20 Nov. 16 uur, Zondag 21 Nov. 10 uur en 14.30 uur. De nabesprekingen zijn Zaterdagavond 20 u. en Zondag in aansluiting op de lezingen. Sluiting Zondagmiddag 17 uur.

Leerganggeld f 5.—; studerenden f 2.—. Lezingen apart f 1.75; studerenden f 0.75. Logies en pension: met kamer f 3.50; met box f 2.50. Inschrijving door storting van het verschuldigde op Giro-nr. 32244 der School.

BOEKBEOORDEELINGEN.

L. van Klinken, *Bavinck's Paedagogische Beginselen*. Uitg. Stenvert en Zoon, Meppel.

Dit boekje van 45 bladzijden wordt uitgegeven als no. 1 van „Paedagogische Monografieën” onder redactie van L. van Klinken. Voor een reeks van paedagogische studiën van Protestants-Christelijke zijde is er zeker wel plaats. We verkeren echter, door het ontbreken van een voorwoord, in de onzekerheid, voor welke groep lezers deze brochure en de daarna nog te volgen deeltjes bestemd zijn. Ook de wijze van behandelen maakt dit voor het eerste nummer niet duidelijk. De monografie maakt de studie van Bavinck's „Paedagogische Beginselen” niet gemakkelijker, wel dieper. Zij kan geen inleiding zijn om vooraf te

bestuderen. Maar wel een goede gids naast en na de lectuur van Bavinck's boek. Ook dan zal menig hoofdacte-candidaat bv. nog wel eens een toelichting bij van Klinken's toelichting nodig hebben: in 45 bladzijden de wijsgerige, paedagogische, historische vraagstukken van dit wetenschappelijk werk voldoende te verklaren, gaat niet. Maar bestudering van deze brochure maakt de studie van Bavinck's werk rijker en breder. En daartoe zij zij gaarne aanbevolen. Want „Paedagogische Beginselen” is het waard. En zó is de monografie een zeer goede gids, die op merkwaardige punten U wijst.

v. d. Gr.

Dr. A. Kuypers, *De ziel van het kind*.
N.V. Gebr. Zomer en Keuning. Wageningen. z. j. 196 p.

De schr. geeft, als eerste van een drietal, waarin Prof. Waterink de rijpende jeugd en Dr. R. Brummelkamp het afwijkende kind zal behandelen, een overzicht over de ontwikkeling tot het dertiende levensjaar. Na enkele Historische bijzonderheden geeft hij Inleidende Paragrafen (Doel en Methode der kinderzielkunde, Lichamelijke ontwikkeling, Erfelijkheid, Phasen) dan in Hfdst. II Zuigeling en Peuter (Het psychisch ontwaken, Het babbelen, Gevoels- en wilsleven, Koppigheid en angst, Ontluikende intelligentie) en in Hfdst. III Kleuter en Kind (Fantasie en Spel, Kijk op de Wereld, Het denken in 't algemeen, Het kinderlijke denken, Sociale en hogere functies).

Het boek is pedologisch, niet paedagogisch bedoeld en de schr. houdt zich dan ook doorlopend aan de beschrijving, al spreekt het van zelf, dat juist deze schrijver niet vergeet, dat beschrijving van een stuk van het menschenleven niet mogelijk is zonder richtinggevende overtuigingen. Het is zeer bevattelijk geschreven en — wat bij dezen schrijver eigenlijk een overbodige vermelding is — wetenschappelijk volkomen „bij”; daardoor is het niet alleen als inleiding in *Kinderstudie* zeer geschikt, maar ook voor belangstellenden in wijder kring, al is het niet als volksboek bedoeld. Wel geeft het Woord Vooraf niet nauwkeurig aan, aan welke lezers hier gedacht is, maar het komt mij voor dat beoogd is allen te bereiken, die bijv. middelbaar of daarmee gelijkstaand onderwijs hebben gehad.

Uiteraard mag de vakman in een werk van deze opzet geen bijzonder verrassende hoofdstukken verwachten, te meer daar de schr. uitdrukkelijk constateert, dat hij aan eigen ervaring met het oog op het beperkte kader slechts weinig plaats heeft gegund. Toch heeft hij in de paragraaf over koppigheid en angst, in 't bijzonder in de m. i. zeer gelukkige bladzijden over het psychisch trauma en het afreageren van „bevroren” affecten dingen gezegd, die ook de aandacht van den vakman nog verdienen.

Een weinig verwonderd heeft het mij, dat deze schr. — juist van zijn standpunt uit — zo sterk in de evolutionistische lijn blijft als hij Piaget en diens werk bespreekt; hier en in de daarmee samenhangende paragrafen over het denken en de formele logica (bijv. p. 160—164) gaan schr. en rec. zakelijk nogal uiteen. Hij heeft mij bijv. niet kunnen overtuigen, zomin als Piaget zelf, dat men van een „kinderlijk-naieve opvatting” (p. 144) mag spreken bij een beschouwing van het levende en het dode, die in de wereld tot aan Kepler toe algemeen heersende was. En

wanneer hij aan het 4-jarige Jantje — in een overigens kostelijk instantanéte — op grond van diens bewering, dat de olifant „fout is, omdat zijn bek onder zijn staart zit”, verwijt dat Jan „dadelijk een „afwijking” vaststelt in plaats van zijn opvatting te wijzigen”, ben ik geneigd te vragen, of Piaget en op zijn voetspoor de schr. zich niet aan hetzelfde verwijt blootstellen. Dat kinderen van een jaar of 8 in hun wereldbeschouwing nog niet verder zijn in de onderscheiding van „dood” en „levend”, dan Kepler toen hij zijn beroemde onderzoekingen over de planetenbeweging begon, schijnt mij minder reden om hier van het „afwijkende” kinderlijke en primitieve denken te spreken, dan wel om er op te wijzen, dat de onderscheiding, die wij, volwassenen, thans maken, nog heel jong en zeldzaam is in de geschiedenis der kultuur, alleen door kultuuroverdracht kan worden geleerd, en . . . misschien niet zó onwrikbaar vaststaat als de meeste hedendaagse volwassenen aannemen. In elk geval heeft de stichter der experimentele psychologie, Fechner, er nog anders over gedacht.

Naast dit inderdaad principiële verschilpunt stel ik nog enkele kleinigheden. Dat Galton getracht zou hebben „te weten te komen, of en in hoeverre de wetten van Mendel op den mensch van toepassing zijn”, (p. 37), moet, dunkt me, evenzeer een slip of the pen zijn als de aanduiding van den Amerikaan Watson als Engels psycholoog (p. 106). En de omschrijving van *geijkte* proeven, als proeven „die pas in preciesen vorm zijn vastgesteld, nadat gebleken is, dat zij bij 75 % van een niet te klein aantal kinderen van denzelfden leeftijd zijn gelukt” doet geen recht wedervaren aan het feit, dat er een hele literatuur bestaat over de vraag of die 75 % niet veeleer 50 % behoort te zijn. Zij leidt in haar consequenties bovendien tot de zonderlinge conclusie, dat men een kind reeds als „normaal” zou aanduiden, terwijl het bij de *meerderheid* van zijn leeftijdsgenoten een eind achter is in zijn ontwikkeling.

Ik hoop, dat een spoedige herdruk den schr. gelegenheid zal geven, deze kleinigheden te herstellen; misschien wil hij dan ook het gewichtiger punt van zijn m. i. te nauwe aansluiting aan Piaget nog eens onder 't oog zien. De verdere delen dezer reeks zie ik met grote belangstelling te gemoet.

Ph. K.

Dr. Gerda Ostermeyer und Dr. Franz Lotz, *Erbcharakterkunde, Gestaltpsychologie und Integrationstypologie*. Joh. Ambr. Barth Leipzig 1937 252 p. M. 14.

Als Beiheft 73 der Zsch. f. Angew. Psych. geeft Gerhard Pfahler, thans hoogleraar voor paedagogiek en psychologie te Giessen, twee onderzoekingen in 't licht, die een vervolg zijn op de onderzoekingen uit de school van Kroh, in 't bijzonder van Pfahler zelf, aangekondigd in P. St. X p. 266—268, XIV, p. 266 en XVI p. 188 (Verg. ook XVIII p. 103).

Gerda Ostermeyer houdt zich hoofdzakelijk met deze vraag bezig: In hoeverre is er overeenkomst tussen de indeling van een groep van proefpersonen in de categorieën van Pfahler's stelsel (hier Erbcharakterkunde genoemd) en de indeling naar gestaltpsychologische gezichtspunten? Een tiental proefpersonen worden daartoe nauwkeurig onderzocht met behulp van den Rorschachtest, optische illusies met de figuur

van Sander en het terugvinden van een zeer eenvoudige geometrische figuur in een meer ingewikkelde. De aldus verkregen vergelijking wordt verder voortgezet aan proeven, zoals Pfahler ze t. a. p. reeds heeft beschreven omtrent zinvol samenvatten van woorden, die sterke discrepantie vertonen, zinduiding van optische complexen en het vinden van enige rechthoeken in een groep van allerlei geometrische figuren. De conclusie is dat er zeer goede overeenstemming bestaat tussen Gestaltpsychologie en Erbcharakterkunde.

Franz Lutz onderzoekt den samenhang tussen de Erbcharakterkunde en de typologie van Jaensch. Met 17 proefpersonen, allen sportbeoefenaren of turners worden proeven genomen met den Rorschach-test, de woordenreeksproef van Pfahler en drie proeven uit de onderzoekingen van Jaensch (waarnemingsverandering door prismatische bril, verg. Rau P. St. XVIII, p. 133; nabeelden; schijf van Exner). Ook hier blijkt goede overeenstemming tussen de gezichtspunten der Erbcharakterkunde en het daarmede vergeleken stelsel, in dit geval de Integrationspsychologie. Niet onbelangrijk ten opzichte van deze laatste lijkt mij het inleidende overzicht over den huidigen stand der typologie van Jaensch. Ik heb daaruit een helderder indruk gekregen omtrent den samenhang en het aantal der door Jaensch onderscheiden typen, dan uit de vroegere geschriften van hem en zijn medewerkers.

De beide onderzoekingen, in dit boek samen uitgegeven, hebben zeker verdienste. Het bezwaar, dat men van de kant der oudere, massale statistiek ongetwijfeld zal opperen, dat n.l. 10 en 17 proefpersonen lang niet talrijk genoeg zijn, deel ik niet; nauwkeurig kwalitatief onderzoek lijkt mij ook hier veel vruchtbaarder dan een onderzoek, zo breed, dat het verdieping onmogelijk maakt.

Veel ernstiger lijken mij de weltanschauliche vooronderstellingen, voornamelijk omdat zij voor een belangrijk deel onbewust blijven. Voor den kritischen lezer is het echter duidelijk, dat al dit onderzoek, al wil het uitgaan van ganzheitliche beschouwingen over den mens, zo weinig personalistisch is. Alleen het instinkten- en driftenleven en de van daaruit bepaalde reactievormen komen hier werkelijk in aanmerking; de verdere verwerking, de controle van uit den geest, de echte zakelijke instelling gericht op het object treden daartegenover op den achtergrond. Typisch daarvoor schijnen mij de p. 95—103 over de uitkomsten van een proef met het zoeken van opschriften. De uiteenzetting van dit bezwaar zou echter veel breder plaatsruimte vragen dan in deze aan-
Ph. K.

ERRATUM.

Op pag. 227 van de Zevende Aflevering in het artikel: „Het globale Lees=schrijfonderwijs” gelieve men te lezen: De Heer N. C. de Boer deelt in De Boeg van Juni II. eenige ervaringen mede betreffende het globale lees=schrijfonderwijs. Hij schrijft:

DE GLOBALISATIE-GEDACHTE. IS ZIJ PRACTISCH UITVOERBAAR?

DOOR

A. JAGER.

Sinds de z.g. klankmethode op de scholen ingang vond, hebben wij altijd gemeend, dat bij het lezen het woord „ontstaat” uit de samenvoeging van klanken. Het woord roos zou b.v. „ontstaan” door te zeggen: rrr = ooo = sss. Met die klánken, niet met hun werkelijke námen, moest het kind dus ook de létters leeren noemen. En dan moest hij die klanken samenvoegen tot woorden. Meer, of iets anders was naar onze meening niet noodig om het kind te leeren lezen.

Deze meening werd evenwel niet bevestigd door de ervaringen der practijk. De letters bleven klánken en werden pas wóorden wanneer het kind reeds kon lézen. Ze „ontstonden” niet door het samenvoegen, maar: door het „lezen”. De vraag, hóe het kind leerde lezen was hiermee niet opgelost. Het gevolg van deze ervaringen was, dat de practijk zich meer en meer van deze meening losmaakte en zich aanpaste bij de ervaringen, hetgeen door iedere onderwijzeres, die zich van haar werk rekenschap tracht te geven, wordt toegegeven.

In *theorie* bleef deze meening echter gehandhaafd, totdat zij onder den invloed der totaliteits-gedachte ook theoretisch op losse schroeven kwam te staan. Men begon er zich rekenschap van te geven, dat ook het „woord” iets anders is dan „de som der deelen” en dat het moest worden opgevat als een ondeelbare eenheid, die dus ook niet mechanisch uit de samenvoeging der klanken kan „ontstaan”.

Nu heeft men sinds enkele jaren deze meening prijs gegeven en vervangen door een andere, die echter — in wezen — op hetzelfde neerkomt, n.l. dat die klanken wel is waar niet op zich zelf bestaan en dus ook niet kunnen worden samen-gevoegd, maar — dat men ze kan dóen ontstaan door „analyse” van het woord. De klanken rrr = ooo = sss laat men nu b.v. „ontstaan” door ze uit het woord roos „los te maken”.

Waaróm men dit doet, voor welk dóel men ze wil gebruiken, is mij uit geen enkele beschrijving duidelijk geworden. Vermoedelijk heeft men zich daarvan nog geen rekenschap gegeven en houdt men ze alleen maar in reserve, om ze, als

de nood aan den man komt, tóch „samen te voegen”. Een terugval alzoo naar de z.g. analytisch-synthetische methode.

De vraag hoe het kind leert lezen is hiermee *niet* opgelost.

Intusschen, ieder kind leert lezen. Om te weten te komen hoe hij het leert, zouden wij kunnen beginnen met onze „meeningen” op te geven en de oogen te richten op het kind zelf. Wij hebben dat ook moeten doen om te weten te komen, hoe hij de taal leert verstaan en spreken. Niemand heeft de pretentie te meenen, dat wij het hem leeren, het kind leert het zich zélf. Mogen wij aannemen, dat hij ook zich zelf leert: lezen? Mogelijk zal men mij tegenwerpen, dat de taal die het kind leert verstaan en spreken een product der natuur is en dat het dan „vanzelf” gaat, maar dat het lezen een product der cultuur is, en dat men naar de meening van Montessori, wanneer de cultuur zich aanmeldt „geen rekening meer met de natuur van den mensch kan houden” en men het doel slechts kan bereiken „met opoffering van natuurlijke impulsen”, maar — zoover is het kind nog niet. Het kind maakt geen onderscheid tusschen natuur en cultuur. Of men hem een appel of een taartje voorzet — „hap” zegt hij, zonder er zich om te bekommeren, dat het eene gegroeid en het andere gebakken is, en beide bekomen hem goed. Voor het kind komt het er niet op aan, of het een natuurproduct is of een cultuurproduct, maar: of het zich bij „zijn” natuur aanpast. En iedereen moet er toch wel van overtuigd zijn, dat het lezen een cultuurproduct is, dat zich wel heel nauw bij de menschelijke natuur heeft aangepast en het ook des te beter aan zijn doel beantwoordt, naarmate het zich beter bij de natuur blijft aanpassen.

Onberedeneerd houdt het kind daar rekening mee. Als hij merkt, dat Vader en Moeder geen notitie meer van hem nemen, omdat zij verdiept zijn in hun lectuur en daarvan genieten, dan vindt hij dat eerst wel erg vervelend, maar dan opeens lijkt het hem iets begeerlijks om dat ook eens te ondergaan. En dan ontstaat de drang in hem, om dat te imiteeren. Wij zien hem dan zitten tegenover het boek met zoo groote aandacht en met zooveel volharding, dat wij wel moeten aannemen, dat zijn fantasie hem reeds doet beleven, wat hij hoopte te zullen ondergaan.

Zoo komt hij in aanraking met het boek en door het boek ook met de letters. Maar deze maken nog weinig indruk op

hem, ze zeggen hem niets. Het zijn strepen zwarte krabbels op wit papier, waaruit hij geen wijs kan worden en waar hij verder ook geen aandacht aan schenkt. Maar het voorbeeld van zijn ouders wekt steeds weer nieuwe verwachtingen in hem op. En zoo zien we hem, zo vaak het toeval hem dient, weer „verdiept in zijn lectuur”. Dan zien we hem b.v. zitten bij een stoel op een stoof, met een boekje voor zich, terwijl hij zijn lippen beweegt en voor zich heen wat prevelt en nu en dan een blaadje omslaat. Want het kind dat imiteert, wil niets verzuimen en het is hem opgevallen, dat dat er óók bij hoort.

Soms ziet hij er dagen en weken, of zelfs maanden niet meer naar om. Hij heeft dan van alles geprobeerd, maar ziet geen nieuwe mogelijkheden. Toch merkt men aan kleinigheden, dat het hem blijft bezighouden. En dan opeens gaat hem een licht op: de letters!

Die krabbeltjes, streepjes, haaltjes en rondjes, die daar altijd onveranderlijk op hun plaats zijn blijven staan, staan er nog, maar het kind begint ze nu te onderscheiden. Wat hij nu voor zich ziet, is niet meer een ongeordende verwarde verzameling krabbels, maar het zijn allemaal figuurtjes in rechte rijen naast en onder elkaar, gelijke en ongelijke en kijk — daar is er een, dat zijn aandacht trekt.

Men zou moeilijk kunnen zeggen, hoe het komt, dat juist dát figuurtje hem opvalt. Zelf weet hij het ook niet. Het is niet enkel het uitstekende streepje van de b, of het puntje op de i, of het krulletje van de g: álles aan dat figuurtje is „anders” dan aan de overige. Het heeft iets „eigens”, waardoor het zich van de andere onderscheidt.

Er komt nu tekening in dat figuurtje. Het kind ziet het voor zich, ook als hij zijn oogen stijf dicht knijpt. En het is nu, alsof er ook beweging in komt. En daarin vergist hij zich niet: er kómt beweging in, niet op het witte papier, maar in zijn hoofd, waar hij het overal waar hij wil mee heen kan nemen.

Zijn belangstelling voor letters is gewekt. Tot dus verre heeft het kind ons niets gevraagd. Hij heeft alleen maar gekeken en onbewust zich opengesteld voor alles wat hem nader zou kunnen brengen tot het lezen en daarvoor heeft hij onze hulp niet kunnen gebruiken. Maar nu heeft hij ons noodig en overrompelt hij ons met de vraag: hoe heet die letter?

Het kind kiest intuïtief den weg der werkelijke ontwikkeling. En op dien weg is hij nu zoo ver gevorderd, dat hij niet meer verder kan voor hij weet, hoe die letter heet. Hij vraagt geen klank, maar een naam. Hij zou ons niet kunnen zeggen, waarvoor hij dien noodig heeft, of wat hij ermee zal doen, want dat weet hij zelf nog niet, hij heeft het nog niet ervaren. Maar zijn ervaring tot heden doet hem gevoelen, dat hij dien naam weten móet. En daarom vraagt hij het.

Wij hadden ons voorgenomen onze eigen „meening” omtrent het „ontstaan” van het woord, een meening waarvoor wij niet meer konden instaan, op te geven en hebben dus geen bezwaar, de letter die het kind vraagt te noemen zooals ze heet. Als het een b is, dan noemt het kind die nu b e e. Daaraan heeft hij houvast. Die naam toch omvat wat hij reeds van die letter weet, wat nog niet veel is, immers alleen nog maar een meer of minder nauwkeurig beeld, dat hij zich kan voorstellen, maar het omvat ook, wat hij nog niet heeft ervaren, wat erin verborgen is: het geheim van het lezen.

Aan dat geheim is hij nog niet toe. Hij kent nog maar één letter, maar er zijn er meer, véél meer. Die moet hij, om verder te kunnen komen, allemaal kennen, het heele $a=b=c$. En op dat geheel der letters is nu zijn belangstelling gericht.

Wie nog zou willen beweren, dat het kind „geen belangstelling voor letters” heeft, zou om van het tegendeel overtuigd te worden, in deze periode maar eens op hem moeten letten. Als een speurder merkt hij ze overal op, waar een ander er geen erg in heeft. Zelfs in het patroon van een vloerkleed zag een kind een h, een f en een j, en dan wees hij aan: kijk, dáár heb je 't púntje van de j. Zoo stijgt zijn belangstelling, die haar hoogtepunt niet heeft bereikt voor hij kan zeggen: nu ken ik ze.

En dan, als hij de letters allemaal kent, wat dan? Het kan heel lang duren, voor het kind dit „probleem” voor zich zelf heeft opgelost, zelfs bij zeer intelligente kinderen wel een jaar. Dat komt omdat hij omtrent het gebruik der letters, hoe getrouw hij er ook acht op blijft geven, geen houvast kan vinden. Niet alleen omdat hij nog niet eens weet, óf ze wel ergens voor dienen, maar ook omdat het gebruik der letters zeer verschillend kan zijn en vooral: omdat het voornaamste ervan niet te zien is.

Het lijkt ons niet zoo moeilijk. Immers de letters laten zich

gemakkelijk verbinden tot een woord=beeld. Men zet ze maar naast elkaar en zoo'n groepje letters is dan een woord=beeld. Maar — dan heeft men nog geen woord. Het zijn: letters. En dat verandert niet door ernaar te kijken en ook niet door ze te noemen. Het wórdt pas een woord, als men het léést. En dat gebeurt niet op het papier maar in het hoofd. Om het te vinden, zou hij „naar binnen” moeten kijken. Misschien heeft hij dat ook wel eens gedaan, maar zoo lang hij niet kán lezen, is het daar nog niet te vinden. Het wachten is dus op een gelegenheid dat hij als bij toeval tot lezen komt en dan zal hij ook, als hij er maar op bedacht is, gelegenheid hebben eens „naar binnen” te kijken en te vinden wat hij zoekt.

Wij mogen aannemen, dat zoo'n gelegenheid zich op school bijna dagelijks voordoet, immers hoe zou het anders te verklaren zijn, dat de kinderen ondanks onze onjuist gebleken opvattingen zoo goed leeren lezen. Alleen het ontgaat ons gewoonlijk en het moet ons ook wel ontgaan, omdat het betrekkelijk zoo eenvoudig gebeuren meestal plaats heeft onder omstandigheden, die ons veel belangrijker voorkomen, zoodat we er niet eens op letten. Maar soms werken de omstandigheden ook wel eens mee, zoodat we het kunnen volgen en zoo'n geval heb ik eenige jaren geleden in het Tijdschrift voor Ervaringsopvoedkunde eens uitvoerig mogen bespreken.

Het betrof een jongen die uit zich zelf de letters had geleerd, maar er niet meer naar omkeek, toen hij ze eenmaal kende. Maar tijdens een spoorreisje met zijn ouders viel zijn oog op het woordje Ede, den naam van het plaatsje, waarvan hij wist dat zij het zouden passeeren en dat daardoor bij het naderen van het station zijn onverdeelde aandacht had. En daar opeens riep hij verheugd uit: Ede, daar staat Ede!

Die blijdschap betrof niet het feit, dat zij nu te Ede waren, maar dat hij het wóórd gelézen had. Niet geraden, maar gelezen. Daar was hij zeker van. En dat werd ook bevestigd door het feit, dat hij nu in zeer korten tijd de leeskunst machtig werd.

Hoe was hij tot die zekerheid gekomen?

Om dit te weten te komen behoeven we slechts de opeenvolging der feiten na te gaan.

Er „stond” EDE, met hoofdletters, dezelfde die hij zich zelf geleerd had. Maar vóór hij zich dit gerealiseerd had, „stond” het reeds in zijn hoofd. Het eerste was een gedrukt schrift=beeld, het andere een gedacht klank=beeld. Het

laatste wás reeds een woord, het andere nog niet. Ook het gedrukte schriftbeeld kwam nu in zijn gedachte als een klankbeeld. Echter niet als één woord, Ede, maar als drie woorden Ee, dee, ee.

Van deze drie woorden was het eerste volkomen gelijk aan het eerste geaccentueerde gedeelte van het woord Ede, zoodat ze in zijn gedachte hetzelfde waren en samenvielen.

Het gevolg was, dat ook de rest van het woord Ede, hoewel niet hetzelfde als de twee andere woorden, toch als hetzelfde werden opgevat. Men zou het toeval kunnen noemen, men zou ook kunnen zeggen, dat hij door een gelukkige greep het woord te pakken had gekregen.

En nu „stond” het woord Ede niet alleen maar in zijn hoofd, maar ook daar buiten, op het bord. En daar zou het ook blijven staan, als hij het niet meer in de gedachte had en dan kon hij het daar weer lezen. Hij had het woord dus gelezen, niet doelbewust, maar als bij toeval en nogwel als een geoeffend lezer, die immers aan een half woord of nog minder al genoeg heeft, om te zien wat er staat.

En toen hij zich dit als bij verrassing bewust was geworden, kon hij er zich ook gemakkelijk rekenschap van geven, hóe hij het gelezen had. Hij had in het woord Ede de e van het woord ee gehoord en hij zag dat voor beide ook dezelfde letter E was gebruikt. En als hij er nu ook de andere letters nog eens op aankeek en ze noemde, dan hoorde hij in het woord Ede ook heel duidelijk dezelfde d als die van het woord dee en hij zag ook weer, dat voor beide dezelfde letter D was gebruikt. Deze overeenkomst gaf hem blijkbaar voldoende zekerheid. Zooals twee lijnen samenvallen, wanneer ze twee punten gemeen hebben, zoo viel ook het woord Ede samen, met wat daar op het bord stond.

Dat was nu zijn eerste ervaring omtrent het gebruik der letters: drie woorden hadden zich opgelost in het ééne woord Ede en dat woord had hij nu: gelezen.

Er kwam nog een tweede ervaring bij, die hem wel eens in twijfel had kunnen brengen, of hij het woord wel góéd gelezen had. Hij kan n.l. géén overeenstemming hebben gehoord tusschen de laatste (immers toonlooze) e van het woord Ede en de e van het woordje ee, terwijl voor beide toch dezelfde hem bekende letter E werd gebruikt. Hij had hieruit de conclusie kunnen trekken, dat deze letter in twee verschillende gevallen ook verschillend kan worden gebruikt,

een conclusie, die later nog bevestigd en uitgebreid, voor hem van groote beteekenis zou worden, maar waarvan hij zich toen nog wel geen rekenschap zal hebben gegeven.

Uit dit geval, dat men ook een toeval zou kunnen noemen, maar dan toch alleen voor zoover het de omstandigheden betreft, die het begunstigden, blijkt dat het géén toevalligheid was, dat hij het woord nu had kúnnen lezen. Hij was er toe in staat geweest, omdat hij de letters E, D en E reeds kende. Het was dus óók geen toeval, dat hij indertijd, na de letters te hebben onderschéiden, vroeg hoe ze héétten. Dat móest hij weten. Het lag opgesloten in een gegeven plan, dat het kind dit vragen móest om te leeren lezen.

Nemen we nu een analoog geval, dat geen toeval is, maar ontleend aan de schoolpractijk. De kinderen kennen de letters en nu schrijven we op het bord enkele namen van leerlingen uit de klas: jan, mies, kees, toos, lies, hans enz. Dat zijn letters, groepjes letters, die de kinderen kunnen noemen, maar waaruit zij onmogelijk kunnen opmaken, dat het hun eigen namen zijn!

We zeggen dan ook, om hun hierin tegemoet te komen, niet: $j\text{-}a\text{-}n\text{-}j\text{-}a\text{-}n$, $m\text{-}i\text{-}e\text{-}s\text{-}m\text{-}i\text{-}e\text{-}s$ enz., maar we wijzen een naam aan en zeggen dan: daar staat jan.

Men kan er op rekenen, dat de aandacht en belangstelling der kinderen nu op het hoogste gespannen zijn.

„Daar staat jan”! De kinderen kijken naar Jan, en van Jan naar het woord op het bord en Jan zelf kijkt naar jan op het bord, met dezelfde belangstelling als waarmee zij ópkijken, wanneer iemand Jan róept. Wanneer men het nu daarbij láát, dan is de aardigheid er gauw af. Immers de juffrouw kan gemakkelijk zéggen „daar staat Jan”, maar: waaróm „staat” er Jan.

Maar nu gaan we een stapje verder. We zeggen: kijk maar, dat is de j van jan, dat is de a van jan en dat is de n van jan.

Dat geeft hun houvast. Want ze kénnen de j van jan en ook de a en de n van jan. En nu weten ze ook waaróm er jan staat. En ze onthouden het ook, omdat die letters niet alleen op het bord staan maar ook in hun geheugen.

Een volgende keer gaat het evenzoo: daar staat Mies, kijk maar: dat is de m van mies, dat de ie van mies en dat de s van mies. Enz. Elk concreet geval is een nieuwe ervaring, die hun vorige ervaringen bevestigd, uitbreidt, aanvult of cor-

rigeert en het is de som van al deze ervaringen, waardoor zij lééren lezen. Dat leert de practijk.

De houding van het kind tegenover de letters wordt nu weer heel anders als toen hij ze voor het eerst onderscheiden had. Wat hem nu eerst opvalt is, dat ze niet „los” staan, maar in groepjes bij elkaar. En die groepjes, die wij woordbeelden noemen, zijn nu voor het kind: woorden.

Die woordbeelden hebben nu zijn volle belangstelling. Hij kijkt er nu nog tegen aan, zooals hij eerst tegen de letters aankeek. Maar daar weet hij nu wel raad op. Vroeger wees hij een letter aan en vroeg: hoe heet die letter? Nu wijst hij een „woord” aan en vraagt: wat staat daar?

Toen hij de namen der letters vroeg was hij niet voldaan voor hij ze allemaal kende. Dat waren er 26. Nu zal hij niet voldaan zijn voor hij alle wóorden kan lézen. Maar nu zijn er meer dan 26. Véél meer. Hoeveel wel: honderd, duizend? Wie zal het zeggen. Zal hij die allemaal moeten vragen en onthouden?

Gelukkig maakt het kind zich daarover geen zorgen. Gelukkig, want hoewel hij het zelf nog niet kan weten, hij zal tot de ontdekking komen, dat er woorden zijn, die hij niet behoeft te vragen, woorden die hij onmiddellijk „verstaat”, zooals hij onmiddellijk gespróken woorden verstaat. En dat zijn niet enkel de woorden, die hij al eerder gevraagd heeft en die hij zich herinnert, maar ook andere woorden, die daarmee overeenkomen. Die overeenkomst of analogie, die hem zooals ik vroeger reeds heb mogen aantoonen bij het leeren verstaan en spreken der taal heeft geleid, blijkt nu ook het richtsnoer voor het kind te zijn, om ze te leeren lezen en — in een volgend stadium bij het taalonderwijs — ook om ze te leeren schrijven.

De groote vereenvoudigende waarde der analogie voor de ontwikkeling der leesvaardigheid merkt men reeds, zoodra het kind met lezen op gang is gebracht. De vorderingen gaan dan niet meer woord voor woord, maar in groepen van woorden. Het kind kan, nu hij de letters kent, niet alleen de overeenkomst der woorden hooren, maar ze in de woordbeelden ook zien. En daarvan weet hij, ook zonder dat wij hem daartoe behoeven aan te sporen, uit eigen aandrang, partij te trekken. In vele gevallen toch weet hij, of kan hij reeds raden wat er staat nog voor hij het heeft

behoeven te lezen, om zich daarna, door lezen, te overtuigen, dát het er staat. Hierin ligt voor het kind een groote voldoening, die het zelfstandig lezen bevordert. Er ligt ook een aanwijzing in, die voor de practijk van het leesonderwijs en wel in het bijzonder voor de inrichting der lees-oefeningen van belang moet worden geacht.

En dan is er nóg een belangrijke factor, die het vragen overbodig maakt en het zelfstandig lezen bevordert. Evenals bij het spreken neemt een enkel woord in zijn gevolg andere woorden mee, die men reeds weet of kan raden doordat men met zijn eigen gedachte op de in den zin uitgedrukte gedachte „vooruitloopt”. Ook hiervan weet het kind partij te trekken. Als er staat „daar zag zij haar vriendinnetje”, dan ligt dat laatste „lange” en nog moeilijke woord het kind reeds op de tong nog vóór zij het gezien en gelezen heeft en waarvan zij vervolgens door het te lezen zekerheid krijgt. En dan is die zekerheid ook weer „de premie die de natuur op de oefening heeft gesteld”. Ook vinden wij hierin weer een waardevolle aanwijzing voor de practijk van het leesonderwijs en nu in het bijzonder voor de keuze der leesstof, de leeslesjes, die het kind niet alleen leest, maar ook beleeft, wanneer de inhoud samenvalt met wat hij zelf gevóelt en dénkt.

Wij zien dus dat het kind tot zelfstandig lezen komt niet door samenvoeging van klanken, niet door spellen, maar door hem de gelegenheid te geven zich te laten leiden door de analogie en door de in den zin uitgedrukte gedachte.

De vraag boven dit opstel, of „de globalisatiegedachte practisch uitvoerbaar” is, is hiermee beantwoord en wel naar ik meen zoo, dat iedere twijfel uitgesloten is: in bevestigenden zin. Het is geen quaestie van keus, maar een opdracht, die wij hebben te vervullen, omdat zij opgenomen is in een gegeven plan, een gedachte die verheven is boven óns denken en waaraan wij ónze gedachten hebben te toetsen.

DE OPENBARE LAGERE SCHOOL EN DE BIJBEL IN DE 19^e EEUW

DOOR

P. L. VAN ECK Jr.

Onder de wet van 1857.

Fragment uit een studie, die als „Losse paedagogische studie”
zal verschijnen.

Zoals bekend is, ging de totstandkoming van de onderwijswet van 1857 niet van 'n leien dakje; en wierp deze wet z'n schaduw al enige jaren vooruit over 't politieke leven in ons land.

Al in 1854, n. a. v. 't eerste ontwerp van Reenen kwamen de discussies los — waarin echter meest sprake is van „godsdienstig onderwijs”; en waaruit o. a. duidelijk de kloof tussen rooms en dordts aan den dag treedt. Zo schreef „de Tijd” ¹⁾ o. a.:

Het kan in het midden gelaten worden, waartoe de Bijbelsche gelijknissen en de aandoenlijke verhalen uit den Bijbel zouden moeten gebruikt worden in de openbare scholen. Worden zij er echter gebruikt, dan blijven ²⁾ die scholen, zooals de heer Beets het zoo treffend uitdrukte: nog al bijbelsch, nog al protestantsch. Recht en wet verbieden dit evenwel. Daarom wil het wetsontwerp te recht dat het onderwijs in de openbare scholen wat men noemt zuiver maatschappelijk zal zijn. Moet dit echter beteekenen dat dit als tot dusverre dienstbaar zoude kunnen gemaakt worden aan het protestantsch proselytismus — wij behoeven niet te zeggen, dat wij in dit geval ons ten nadrukkelijkste tot de bestrijding van het wetsontwerp zouden aangorden.

In 't tweede ontwerp v. Reenen, waarin o. a. werd voorgeschreven dat de hulponderwijzers bekend moesten zijn met de hoofdpersonen en de voornaamste gebeurtenissen van de vaderlandse en de gewijde geschiedenis, en de hoofdonderwijzers deze in verband met de algemene geschiedenis moesten kennen, las Hofstede de Groot, blijkens 'n artikel van hem in 't „Bijblad van de Kerkelijke Courant” (7 Mei 1856), dat nu 't kristelijk beginsel nog beter gewaarborgd was dan door de wet van 1806, omdat nu werd „voorgeschreven, dat het onderwijs in 't algemeen aan de bevordering van

¹⁾ geciteerd door v. Otterloo in z'n, eveneens uitnemend historisch overzicht in *Bijdragen ter toelichting van de schoolkwestie* (Amst. 1874), blz. 131 vg.

²⁾ „blijven”! v. E.

zedelijkheid en godsdienst moet dienstbaar zijn, en in het bijzonder vaderlandsche en gewijde geschiedenis als middelen tot dit doel moeten medewerken”.

Ten onrechte, meende v. Otterloo, de volgeling van Groen van Prinsterer¹⁾: die vakken werden „aangewezen als onderdeelen van 't historisch onderwijs, niet voorgeschreven als vehikel, als voertuig; ter zedelijk-godsdienstige opleiding. Dit geoorloofd, — zooals 't later heette, objectief, kleurloos historisch onderwijs heeft echter voor de lagere school geen de minste waarde.” En hij stelde de vraag, die voor hem geen vraag was: „Zou 't zelfs niet beter zijn in 't geheel geen Bijbelsche geschiedenis te onderwijzen dan het op zoodanige wijze te doen?”

Op advies van Groen ging dan ook 'n adres naar de Tweede Kamer, ondertekend door „burgers van Nederland en Leeraars der Nederlandsche Hervormde Kerk”, waarin deze verlangden „uit kracht der grondwet, voor het Protestantsche deel onzer Natie, vrij gebruik des Bijbels, onverminkte volkshistorie en onverdeelde lof des Zaligmakers op de lagere scholen, naar gelang van de vatbaarheid en behoefte der jeugd”²⁾.

Ds. van Koetsveld — en met hem de Synodale commissie van de hervormde kerk — wilde geen splitsing van de volkschool in 'n roomse en protestantse, maar vroeg om „Christelijke volksscholen voor allen toegankelijk”, en voorts joodse scholen, of tenminste voldoende lager onderwijs voor de joodse kinderen³⁾.

In 't voorlopig verslag op dit wetsontwerp kwamen deze hier geciteerde stromingen ook tot uiting. Uit de beraadslagingen⁴⁾ in de Tweede Kamer moet nog even de uitspraak vermeld worden van de minister van binnenlandse zaken, Van der Brugghen — 'n uitspraak die, volgens z'n eigen zeggen misschien „minder strookt met de eenigszins orthodoxe reputatie, welk ik heb genoten” — en wel deze:

dat eene gemengde school mij voorkomt, zelfs goed, zelfs christelijk [zal] kunnen zijn, zonder het gebruik van den Bijbel.

Groen van Prinsterer had n. a. v. dit wetsontwerp de vraag

¹⁾ v. O. blz. 159 vg.

²⁾ v. O. blz. 200 vgg.

³⁾ v. O. blz. 165 vg.

⁴⁾ v. O. blz. 195; vette druk van mij. v. E.

gesteld¹⁾: „Moet voortaan de Bijbel uit elke volksschool worden geweerd?” Hij herinnerde er toen aan, dat „volgens de verordeningen van 1806, de Bijbel op de *gemengde* school moet worden gebruikt... toen was er *verplichting*; nu zal er *verbod* zijn.” En nu griefde 't hem vooral „dat de behoefte der protestantsche bevolking aan den Bijbel op de school, meer nog door Protestanten dan door Roomsgezinden, voorbijgezien wordt”. En ook, dat de grote meerderheid in de Tweede Kamer wel de Bijbel op de school weerde, maar geen afzonderlijke scholen toestond, om in de behoefte van de protestantse bevolking te voorzien.

Nu nog twee stemmen van buiten de Kamer. De eerste is van de Wilde in z'n *Losse gedachten over de voorgedragene schoolwet, in verband beschouwd met onderwijs en opvoeding toegepast op volksgeluk*. (Middelb. 1855). Hij is van mening ²⁾ dat de Bijbel 't beste boek is, waarin dagelijks gelezen moet worden. Maar dat 't meer „een *huis-* dan een *schoolboek*” is. Zeker gebeurt 't weglaten van de Bijbel op de school, om andersdenkenden te believen. Hij vindt echter dat 't ook „Bijbelleer” is „dat men zijnen broeder niet ergeren mag”. Men kan dan ook wel bijbelse geschiedenis onderwijzen, zonder uit de Bijbel te lezen. Dat laatste kan beter gebeuren in 't gezin, en op de catechisatie.

In 't „Volksblad” van 2 April 1856 schreef de Bosch Kemper over *De Bijbellezing op de openbare school* ³⁾. Hij ziet in de Bijbel „het fundament, waarop het Protestantisme rust”. Maar hij waarschuwt ertegen, te veel te hechten aan „het uiterlijk gebruik van den Bijbel”. Hij wijst op Engeland: daar staat de Bijbel meer op de voorgrond, maar 't protestantisme is er zwak, en de Bijbelkennis zeer gebrekkig. En we horen de klachten van onze tijd, als hij vertelt van 'n schoolopziener daar, die de vraag stelde wie Jezus verraden had; en van een leerling tot antwoord kreeg: Petrus, en van 'n ander: Abraham.

Dan vervolgt hij:

Laat het onderwijs op de openbare scholen goed en vlug en met oordeel leeren lezen; laat het waarheidszin opwekken en laten de catechisatiën den inhoud van den Bijbel goed doen kennen, dan zal daardoor veel meer ware, opregte Bijbellezing in het huisgezin bevorderd worden... Zonder eenige toelichting wekt de Bijbellezing voor kinderen

¹⁾ *Verspreide geschriften* II (Amst. 1860), blz. 213 vgg.

²⁾ blz. 24 vgg.

³⁾ zie *De tijdvrage* (Amst. 1856), blz. 210 vg.

tusschen 6 en 14 jaren weinig belangstelling op, en tot het geven van toelichting zijn slechts twee menschen geroepen: de Geestelijke... en de Vader als hoofd van het huisgezin.... Wanneer de onderwijzer op de openbare school nu mede godsdienstig onderwijs gaat geven met verklaring en toepassing, moet daaruit noodwendig eene verwarring ontstaan, waarbij noch de godsdienstige gevoelens van de Kerk, noch de godsdienstige begrippen van de ouders geëerbiedigd kunnen blijven.

Met 't optreden van van Rappard als minister van binnenlandse zaken was verandering van 't lager onderwijs aanstaande — wat „wij”, zei 't N. O. G. in 't „Maandblad” nr. 1 van 1857 „diep zullen betreuren”. En dan volgt er 'n beschouwing van 't „Christelijk beginsel” — waarbij we ons afvragen, of deze vereniging toen 't openbaar onderwijs voorstond: 't is of Groen aan 't woord is.

„De Wekker”, 't bekende orgaan voor 't openbaar onderwijs in die jaren, schreef over 't vervallen in 't nieuwe ontwerp van de eis van kennis der gewijde geschiedenis voor de aanstaande onderwijzers en hoofdonderwijzers, 't volgende in nr. 18 van 1857: ¹⁾)

Waar vindt men tegenwoordig jonge onderwijzers, die genoegzaam zijn doorgedrongen in de kennis der Bijbelsche geschiedenis om ze tot het doel der lagere school te bezigen? Want zal de onderwijzer eenige leerstof voor zijne leerlingen dienstbaar maken dan moet hij die zelf geheel meester zijn, om het tot ware goede stof voor de verstandelijke en zedelijke voeding zijner leerlingen te verwerken. Ziet en hoort rondom u, en vergewis u van eene groote mate van onkunde in de kennis van de gewijde geschiedenis bij aankomende onderwijzers (algemeen gesproken) en hoe zult gij die kunnen belasten met eene taak, waartoe zij niet hebben bijeengezameld, laat staan, ze verwerkt en in harmonie gebracht met het doel, waartoe zij ze moeten aanwenden.... Wij betreuren het dat de Bijbelsche geschiedenis thans niet is een bijzonder voorwerp van studie voor hen, die zich voor een examen voorbereiden.

En dat „treurige verschijnsel” zal nu door de wet „bestemd, ja, gelegaliseerd” worden.

Ook Groen van Prinsterer schreef natuurlijk over 't ontwerp v. Rappard ²⁾). Hij herhaalt bij deze gelegenheid de bekende beweringen, dat 'n school zonder Bijbel en zonder bepaald leerbegrip niet „kristelijk” kan zijn ³⁾). Hij argumenteert voorts voornamelijk tegen de „gemengde” school;

¹⁾ geciteerd ook bij v. Otterloo t. a. p. blz. 239. Uit 't citaat blijkt wel, dat aan die exameneis van de wet van 1806 niet de hand was gehouden.

²⁾ *Over het ontwerp van wet op het lager onderwijs* ('s-Grav. 1857).

³⁾ blz. 125 vgg.

waaraan dan ook de roomsen en de joden te pas komen. Hij wenste 'n „afzonderlijke” school „omdat vereeniging van alle gezindheden onmogelijk is, zonder te vervallen, òf in eene *godsdienstelooze* òf in eene *erger* dan *godsdienstelooze* school¹⁾.

Deze „erger dan” is de „kristelijk” gemengde school.

Bij de discussies in de Tweede Kamer ging 't voornamelijk over 't woord „kristelijk”; over de kwestie of 't gebruik van de Bijbel al of niet zou strijden met 't karakter van de gemengde school; over 'n „kristendom boven geloofsverdeeldheid”, dat niet bestaanbaar genoemd werd door de volgelingen van Groen, en door anderen, als b.v. „de Wekker”²⁾! Ik laat hier volgen 'n klein deel van 't debat, dat betrekking had op de bijbelse geschiedenis op de openbare school³⁾.

De heer van Lynden: . . . Als ik nu naga dat de woorden *gewijde geschiedenis*, die in het vorig ontwerp waren opgenomen, er nu uitgevallen zijn, dan zou men daaruit ligt kunnen redeneren, dat de *gewijde geschiedenis* nu niet meer onder de vakken van het onderwijs moest gerekend worden. . . . Ik wensch den Minister te vragen, of daaromtrent niet eene verduidelijking in de wet zou noodig zijn, opdat alle twijfel omtrent de toepassing later zou zijn voorkomen.

De heer van Rappard, *Minister van Binnenlandsche Zaken*: . . . Ik acht de *gewijde geschiedenis* te zijn een deel der geschiedenis, en als zoodanig behoeft ze niet bepaaldelijk te worden vermeld. Indien het noodig ware de *gewijde geschiedenis* afzonderlijk te noemen, ik zou het tevens noodig achten andere onderdeelen der geschiedenis te vermelden, ten einde aan die ook hunne plaats in het onderwijs te verschaffen; en waar zouden wij dan blijven staan. Het is, dunkt mij, duidelijk dat de *gewijde geschiedenis* niet afzonderlijk behoeft te worden vermeld.

De heer van Lynden: Ik neem acte van de verklaring van de Regering, dat onder het woord *geschiedenis* ook begrepen is *gewijde . . . geschiedenis*. Met die uitlegging zal ik mij tevreden houden.

De heer van Hoëvell: [na betoogd te hebben dat de *gewijde geschiedenis* 'n noodzakelijk, niet te verzwijgen onderdeel is van de algemene geschiedenis.]

Maar ik geloof, dat de vraag van [den heer van Lynden] eene geheel andere is. Hij vraagt, meen ik, of *ex professo*, *afzonderlijk*, met een zeker bepaald doel, de *gewijde geschiedenis* op eene andere wijze, met een ander karakter dan de algemene geschiedenis, met eene bepaalde

1) t. a. p. blz. 153.

2) v. Otterloo t. a. p. blz. 303, de noot.

3) Francken en v. d. Kloes, *Wet van den 13 Augustus 1857 op het lager onderwijs* (Nijm. 1858), blz. 234 vg.; zie verder 't register i. v. „bijbelsche geschiedenis”.

kerkelijke kleur, op de school mag onderwezen? Op die vraag, geloof ik, moet ontkennend geantwoord worden. Dat is de taak van den godsdienstleeraar. Maar daarom behoort de gewijde geschiedenis nog niet van de school te worden geweerd, voor zooveel zij namelijk is een onderdeel van de algemeene geschiedenis. Ik geloof dat dit de zin is, dien de Minister van Binnenlandsche Zaken in het antwoord heeft gelegd, en *daar neem ik acte van.*

Naar aanleiding van dit debat riep Dr. Chantepie de la Saussaye o. a. uit: „Nee! geen bijbelsche geschiedenis op de scholen of de bijbelsche geschiedenis naar den bijbel, profetisch, theocratisch, israëlietisch, niet gemoderniseerd”¹⁾.

De schoolwet van 1857 kwam tot stand, en art. 23 luidde nu:

Het schoolonderwijs wordt, onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden, dienstbaar gemaakt aan de ontwikkeling van de verstandelijke vermogens der kinderen en aan hunne opleiding tot alle Christelijke en maatschappelijke deugden.

De onderwijzer onthoudt zich van iets te leeren, te doen of toe te laten, wat strijdig is met den eerbied, verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden.

Het geven van onderwijs in de godsdienst wordt overgelaten aan de kerkenootschappen. Hiervoor kunnen de schoollocalen buiten de schooluren ten behoeve van de leerlingen, die er ter school gaan, beschikbaar worden gesteld.

De literatuur over de Bijbel op de openbare school is onder de wet van 1857 lang niet zo overvloedig als onder die van 1806. Wat niet te verwonderen is; daar dit onderdeel van de Schoolstrijd feitelijk was afgedaan: de Bijbel was uit die school verdwenen. Toch bleek 't, dat de wet nog tot verschillende interpretatie aanleiding kon geven.

Afgescheiden van deze interpretatie, had men zich ook kunnen beroepen (wat, voorzover mij bekend, nooit is gedaan) op 'n uitlating van de minister in de mem. v. antwoord, waar hij schreef: „Zou b.v. in eene school van onvermengd protestantsche kinderen het lezen van den Bijbel, wanneer daarop prijs wordt gesteld, streng moeten worden geweerd? Dit kan niemand hinderen en van buiten sluiten van Roomsche Katholieken kan dáár niet de rede zijn”. Alleen als zo'n school ophield 'n ongemengde te zijn, zou dat Bijbel lezen moeten ophouden. „In zoodanig geval zou ten hoogste kunnen worden toegelaten, dat het bijbel lezen plaats vond buiten tegenwoordigheid der kinderen, welke daaraan niet mogen

¹⁾ v. Otterloo t. a. p. blz. 335.

deelnemen, en mits het onderwijs, aan dezen gegeven, daar door geen schade leed" ¹⁾).

Zo waren er die dachten, dat de bijbelse geschiedenis van 't Oude Testament nog wel op de school kon blijven; maar deze zagen gaandeweg in, dat dit niet mogelijk was ²⁾). In Den Haag ontdekte 'n (joods) schoolopziener op de lijst van werkzaamheden van 'n openbare armenschool ook 't vak „bijbelse geschiedenis”; en informeerde terstond, hoe dat ging met 't Nieuwe Testament. Dit werd alleen behandeld in afwezigheid van de joodse kinderen: Zaterdagmorgens of op joodse feestdagen. 't Gevolg was, dat van alle gemeentescholen de tafels van werkzaamheden werden opgevraagd. Toen deze terugontvangen werden, was „bijbelse geschiedenis” geschrapt, en „Beginselen der geschiedenis” ervoor in de plaats gesteld ³⁾).

N. a. v. dit geval was 'n openbaar onderwijzer nog onhandig genoeg, 't denkbeeld van 't Nieuwe Testament op Zaterdagmorgen in „de Wekker” aantebevelen ⁴⁾).

In 1862 werd op sommige scholen in Gelderland nog bijbelse geschiedenis onderwezen, zonder dat dit aanstoot gaf ⁵⁾). Wettelijk was dit volgens velen echter niet toelaatbaar.

'n Bekend hoofd van 'n biezondere protestantse school in die dagen, Schaberg, stelde de vraag of op de openbare school „de naam van Christus, als die van een historisch persoon” genoemd mocht worden; en antwoordde: „neen. Den naam Jezus als van een historisch persoon mag men noemen, den naam van Christus niet” ⁶⁾).

'n Zekere K. achtte 't nodig in „De vereeniging: christelijke stemmen” XV (1861) ⁷⁾, in 'n artikel *De schoolwet en de bijbelsche geschiedenis*, te onderzoeken, of die wet deze op school toelaat. Na de daarop betrekking hebbende artikels en de besprekingen in de Kamer, benevens de schriftelijke

¹⁾ zie Creutz in „Onze Eeuw” 1909, IV, 341.

²⁾ Bruins in „de Schoolbode” VII (1875), 513.

³⁾ v. Otterloo, *Nieuwe bijdragen* enz. (Amst. 1876), blz. 26 vg. Deze roosterverandering was natuurlijk theoretisch volkomen juist, al hoefde die praktisch geen effect te sorteren: zie 't debat in de Tw. K.

⁴⁾ v. O. t. a. p. blz. 49.

⁵⁾ t. a. p. blz. 109.

⁶⁾ t. a. p. blz. 110.

⁷⁾ blz. 451 vgg. en 541 vgg.

polemieken te hebben doorgenomen, komt hij tot de konklusie, dat bijbelse geschiedenis door de wet niet verboden en niet geboden is. Maar hij meent dat in verband met de godsdienstige begrippen van andersdenkenden (met 't oog dus op art. 23), de bijbelse geschiedenis (zonder bijbelse leer) niet meer waarde kan hebben dan 'n „zedekundig leesboek”.

Toch bleef 't vak nog hier-en=daar op de openbare school onderwezen. In 1867 klaagde van Gestel, S. J. in *De nederlandsche schoolwet getoetst aan het christelijk beginsel: de opvoeding der jeugd in de vreeze des Heeren.* ('s=Hertogenb. 1867)¹⁾:

Het is thans een feit boven allen twijfel verheven dat de openbare school niet *overall* neutraal is, dat op plaatsen, waar de geheele bevolking Protestant is, de Bijbel nog even als vóór 1857 op de school wordt gelezen en uitgelegd, en dat dit geschiedt, niet slechts met oogluikende toelating, maar met goedkeuring van schoolopzieners.

En de schrijver geeft voorbeelden: Myer konstateerde zo'n feit in de Tweede Kamer (27 Nov. '65); zo ook v. Zuylen v. Nyevelt; de schoolopziener in Friesland, v. Beyma thoe Kingma, verklaarde in „de Wekker” (2 Mrt. '67), dat hij toestond dat de Bijbel op de school werd gebruikt „waar dit zonder zwaarigheid van de zijde der ouders geschieden kan”. En dan klaagt de schrijver met 't oog hierop, dat de schoolwet te veel ruimte laat „voor de willekeur der schoolbeambten”; en dat de tekst der wet tot verkeerde opvattingen aanleiding geeft²⁾. Zeker, ook de roomsen willen „godsdienstig onderwijs” in de school; maar dit is alleen in de bijzondere school op z'n plaats.

Aan wetsinterpretatie deed ook de oud=schoolopziener v. der Ven in 'n brochure, getiteld *Het christelijk paedagogisch beginsel in de wet op het lager onderwijs* ('s=Hertogenb. 1869). Hij ging daarin vooral art. 23 na, en konkludeerde dat de openbare school inderdaad „godsdienstloos”, maar niet „ongodsdienstig” was, of tegen de godsdienst gestemd. Aan 't slot geeft hij dan nog 'n herinnering uit z'n jeugd³⁾:

Wat de beoefening der bijbelsche geschiedenis aangaat, deze bepaalde zich op de school tot het lezen van de geschiedenis van Jozef, die ook

¹⁾ blz. 21.

²⁾ t. a. p. blz. 23 vgg.

³⁾ blz. 27.

thans nog op vele scholen als leerboek wordt aangetroffen. Toch kenden wij, protestanten, onze bijbelsche geschiedenis op ons duimpje; wij leerden die bij den godsdienstleeraar en meer nog te huis bij de huiselijke godsdienstoefening.

Want de school is niet de enige, en niet de voornaamste plaats voor de opvoeding; er is nog 't gezin. Er waren er meer die bij deze aangelegenheid naar 't gezin verwezen. Zo had al in 'n artikel in „de Gemeentestem” van 16 April 1866 de schrijver 't „bemoezucht” genoemd, 'de godsdienst op de school te willen onderwijzen, en gemeend dat dit uitsluitend de plicht van de ouders was, daarin bijgestaan door de kerk¹⁾.

Op dit laatste werd ook gewezen door Jansen in *Eenheid in de opvoeding noodzakelijk en met behoud van de openbare school mogelijk* (Rott. 1869). Over de Bijbel wordt hier niet speciaal besproken, 't gaat meer over 't godsdienstonderwijs in 't algemeen. Maar behartigenswaard is de waarschuwing van de schrijver — voor toen en later! — als hij zegt²⁾:

Door de verwijdering van het godsdienstonderwijs van de Openbare School, is de Kerk haars ondanks gedwongen tot de vervulling van een plicht, die zij zoo lang verwaarloosde. Hoe is het mogelijk dat de Nederduitsche Hervormde Kerk, die zooveel leden telt, de godsdienstige opleiding der jeugd zoo langen tijd bijna uitsluitend aan het toeval overliet.... Maar nog is het niet te laat, om dat verzuim te herstellen. Daarvoor stelle de Kerk zich niet tegenover den staat, dan alleen om zich te schamen dat deze zoo veel beter zijn roeping begreep, en zij vatte de hand, die haar wordt aangeboden.

T. w. in de laatste alinea van art. 23.

Dit werd geschreven in 1869. Maar al in 1861 had de Synode van de hervormde kerk de kerkeraden gevraagd, wat er met 't oog op die alinea van art. 23 in de verschillende gemeenten tot stand was gebracht. Veel invloed schijnt dus dit onderzoek niet te hebben gehad. In elk geval bleek eruit, dat genoemd college zich stelde op 't standpunt van de wet van 1857, en zich dus met de gemengde school verenigde. Wat ook de houding was van de „Grote protestantse partij”³⁾.

Door de nieuwe schoolwet waren deze beide lichamen dus niet van mening veranderd. Natuurlijk was dit ook niet 't geval met Groen van Prinsterer; maar dan aan de andere kant van

¹⁾ geciteerd door v. Gestel, t. a. p. blz. 37.

²⁾ blz. 16.

³⁾ v. Otterloo, *Nieuwe bijdragen*, blz. 55² vgg. [De paginering 50—55 komt in dat boek bij vergissing twee maal voor; hier is de 2e keer bedoeld.]

de scheidingslijn. Hij volhardde in z'n oppositie tegen de *kristelijke* gemengde school: hij eiste de *absolute* (godsdienstige) neutraliteit voor de openbare school — al meende hij ook dat deze niet mogelijk was¹⁾. Maar met die neutraliteit sloot hij 't gebruik van de Bijbel voor de openbare school uit.

„De Wekker” daarentegen bleef voorstander van de kristelijke gemengde openbare school, zag in de „abstracte neutraliteit” van deze school „haar doodvonnis”, en spoorde dan ook aanhoudend aan tot ontduiking van de wet²⁾.

Eén voorbeeld moge hier volgen, dat tevens 'n goed denkbeeld geeft van de opvattingen van „de Wekker” — dus waarschijnlijk ook van 'n groot deel der openbare onderwijzers — uit die dagen³⁾.

't Woord DOGMA is een ware vogelverschrikker geweest voor velen. En toch zonder DOGMA komt men nergens tot eenige vastheid. Is men zoo bang voor DOGMA, men verbanne de rekenkunde uit de school, want die is een weefsel van dogmen....

Maar dogma's, algemeene grondwaarheden, die zullen uit de Bijbelsche geschiedenis wel te trekken zijn, of liever zij liggen er in. En, die dogma's, zoo voorkomende, kunnen geene schade doen; integendeel, zij zijn daar natuurlijk. En waar zal de opleiding tot christelijke deugden zich op moeten vestigen, zoo het niet op die grondwaarheden is, welke er juist een standpunt aan geven?

We moeten nu nog eens terugkeren naar de schoolopziener Hofstede de Groot. Bij de inwijding van de nieuwe school te Winsum op 13 Oktober 1860 sprak hij 'n rede uit *Over de licht- en schaduwzijde van ons tegenwoordig lager schoolwezen*⁴⁾. Met betrekking tot ons onderwerp betoogt hij daarin o. a. dat voor 't vak geschiedenis de onderwijzer op de lagere school noodzakelijk slechts 'n keus kan doen; en dan zijn de bijbelse en de vaderlandse geschiedenis de enige geschikte gedeelten. Hij gaat dan verder⁵⁾.

Maar hoe zal de onderwijzer doen met de bijbelsche geschiedenis? Alleen die van het Oude Verbond behandelen, om den Israëlieten geen aanstoot te geven? Zal hij dus onze kinderen allen beschouwen, alsof zij

1) v. Otterloo t. a. p. blz. 125 en 221.

2) t. a. p. blz. 170, en vgl. blz. 209.

3) geciteerd bij v. Otterloo t. a. p. blz. 172.

4) verschenen in „Ned. tijdschr. voor onderwijs en opvoeding” XXIX (1861), 1 vgg.

5) blz. 15.

kinderen van dát Verbond waren? Zal hij alzoo, ja wel de Israëlieten ontzien, maar de Christenen ergeren? Alzoo de opleiding tot alle christelijke deugden, het hoogste der wet, verwaarloozen? . . .¹⁾. Of zal hij ook geschiedenissen des Nieuwen Verbonds behandelen, en dus den Israëlieten aanleiding tot ergernis geven? . . .¹⁾. Wie kan dit raadsel oplossen? vooralsnog oplossen? ooit oplossen? Want zeer onzeker is de hoop van sommigen, dat juist deze wet Israëlieten en Christenen meer met elkanderen zal verbroederen en althans voor onze nakomelingen dit bezwaar doen verdwijnen.

Ook op grond van deze kwestie moet de wet verbeterd worden, meent de schoolopziener. Biezonere scholen moeten er niet komen, maar de openbare moet zo goed mogelijk worden gemaakt. Dan wekt hij de onderwijzers op, 't zwaarste in de wet ook 't zwaarste te laten wegen; n.l. de opleiding tot alle kristelijke en maatschappelijke deugden. En hij zegt o.a.:

Geeft onderrigt in de bijbelsche geschiedenissen; verhaalt bij de hooge feesten Jezus geboorte, opstanding, hemelvaart, kerkstichting; laat hen opstellen daarover maken, liederen daarover zingen. Behandelt de Israëlieten met eerbied, zonder hun iets van dit alles op te leggen; maar toch als eene overkleine minderheid, die zich naar de overgrootte meerderheid moet schikken.

In 't volgende jaar verscheen van Hofstede de *Groot Hoop en vrees voor het openbaar lager schoolwezen* (Gron. 1862). Oorspronkelijk was dit de feestrede, bij gelegenheid van de sluiting der Nutskweekschool te Groningen de 15e November 1861; nu vermeerderd met uittreksels uit officiële verklaringen en medelingen tussen regering en Tweede Kamer over art. 23. Dit artikel noemt de schrijver 't allerbeste deel van de wet. De rechte weg tot 't doel, daarin genoemd, is „in de wet niet opzettelijk aangewezen; en in officiële stukken daarover meer aangeduid, dan aangetoond”.

Waarop hij 't volgende schrijft als zijn interpretatie van de besprekingen in de Tw. Kamer²⁾:

Het gebruik van den Bijbel in de school is wel niet verboden, zelfs onder zekere beperkingen door de Regering als mogelijk gerekend; maar vond toch als regel overgroot bezwaar. Geen bezwaar vond echter het gebruik van den inhoud des Bijbels, van de spreuken en verhalen, van de gelijkenissen en lessen, in den Bijbel vervat, of in één woord van de bijbelsche geschiedenis. Immers de Regering zelve verklaarde, dat de gewijde geschiedenis als deel der geschiedenis een verplicht leervak is; maar alleen mag worden gebruikt ter opleiding tot Christelijke deugden, niet misbruikt tot het geven van leerstellig onderwijs.

¹⁾ deze . . . staan hier in 't oorspronkelijke. v. E.

²⁾ blz. 25 vg.

Van de wet verwacht hij veel goeds „indien men haar opvolgt”. Maar hierop is hij niet volkomen gerust: er zijn twee klippen waarop men kan stranden. Aan de ene kant 't geven van leerstellig onderwijs; aan de andere kant 't onthouden van de bijbelse geschiedenis¹⁾. Aan 't slot²⁾ vat de schrijver zijn zienswijze nog eens in 'n 9stal uitspraken samen — waaruit weer blijkt, dat hij 't „onoplosbare en onuitvoerlijke” van de wet alleen ziet in de antithese: jood—kristen; die van: rooms—protestants schijnt hij niet te zien.

Deze rede, waarin hij die, gehouden te Winsum, als 't ware nog eens onderschreef, en met officiële bescheiden verdedigde, was de laatste die hij als schoolopziener hield. 'n Paar weken later toch nam hij als zodanig ontslag, als gevolg van 'n aanmerking van de minister van binnenl. zaken, die hem „zeer ernstig onder het oog (had) gebracht, dat het door hem [in de rede te Winsum] ontwikkeld gevoelen, geacht moet worden te strijden met het hoofdbeginsel van art. 23 der wet”³⁾. 't Is hier de plaats niet, verder op deze ontslagkwestie integaan; men leze er v. Otterloo op na⁴⁾.

Nog in 't zelfde jaar van Hofstede de Groot's *Hoop en vrees* verschenen twee brochures tegen dit geschrift. De ene was van Tellegen, en was getiteld *Vrees en hoop aangaande het openbaar lager schoolwezen* (Gron. 1862). Hierin werd o. a. bestreden de opvatting van H. d. Gr., dat de opleiding tot kristelijke deugden zou moeten plaats vinden door onderwijs in bijbelse geschiedenis. Tellegen betoogt dat de regering in 1857 deze weg daartoe niet had aangegeven. Wel mocht de bijbelse geschiedenis als onderdeel van de geschiedenis onderwezen worden. 't Ging daarbij dus niet om de bijbelse geschiedenissen, maar om 't leven van 't joodse volk. De schrijver ontkent verder ook de mogelijkheid, de bijbelse geschiedenissen zo te behandelen, dat geen aanstoot gegeven wordt aan verschillende gezindten.

Blaupot ten Cate beschouwde *De wet, regering en tweede kamer in betrekking tot den hoogleeraar Dr. P. Hofstede de Groot, als schoolopziener*. (Gron. 1862). Hier wordt er o. a. de aandacht op gevestigd, dat, als de moeilijkheid jood—

¹⁾ blz. 28.

²⁾ blz. 61 vgg.

³⁾ v. Otterloo, *Nieuwe bijdragen*, blz. 73.

⁴⁾ t. a. p. blz. 72—85.

kristen zou kunnen worden opgeheven, die van rooms—protestants nog zou blijven. Voorts relevээр ik nog deze opmerking van de schrijver¹⁾:

Ik wil geenszins de godsdienstleeraars in 't algemeen beschuldigen van te slappe ijver in het catechisatie-werk; maar als er ergens reden mogt bestaan, om hierover te klagen, dan moet men daarom in de scholen niet meer zoeken, dan er gevonden mag worden, of aan de scholen meer opleggen, dan haar toekomst²⁾. Met zulk eene aanwijzing zou men de ouders ontevreden kunnen maken.

Aan 't slot³⁾ geeft de schrijver zijn opvatting van 't ontslag—H. d. Gr.; en in 'n „Aanhangsel” een=een=ander uit de Kamerbesprekingen n. a. v. de opleiding tot „kristelijke” deugden. We zien, dat daarover toen heel wat gesproken is; maar alles, zonder ook maar de Bijbel te noemen.

Op nog enkele uitingen over de Bijbel op de openbare school onder de wet van 1857 moet ik hier wijzen — niet zozeer omdat ze nieuw waren, maar ten bewijze dat met die wet de kwestie toch nog niet helemaal was uitgevochten.

Zo vond Jonckbloet 't in z'n studie *De schoolwet-agitatie* (Amst. 1866) nog wenselijk te herinneren⁴⁾ aan 'n uitlating uit 1857 van de heer Sloet tot Oldhuis, een van de „gemoedelijke, zelfs orthodoxe Protestanten”, maar die zich schaarde onder hen die

te goeder trouw gelooven, dat de Bijbel niet geschikt is voor een schoolboek; die gelooven, dat de keuze van hetgeen uit dien Bijbel door de jeugd zou moeten worden gelezen, niet aan den onderwijzer kan worden overgelaten; die meenen, dat de bijbelsche tafereelen, welke ons terugplaatsen bij een ander volk, met andere zeden en gewoonten, tafereelen geschreven in een gezwollen, allegorischen, oosterschen stijl, niet geschikt zijn voor de bevatting eener jeugd, die meestal nog geen 12 jaren bereikt heeft, zonder nadere verklaring; die meenen, dat die verklaring niet kan overgelaten worden aan de onderwijzers, die daartoe geene opleiding genoten hebben noch kunnen genieten.

Tot ongeveer diezelfde konklusie komt ook de „moderne” predikant de Haas in *Een woord over school, godsdienst en Bijbel* (St. Anna-Parochie 1870) in 't derde hoofdstuk⁵⁾, dat 'n ontkennend antwoord geeft op de vraag „De Bijbel op school?” 'n Ander voorstander van de openbare school is

1) t. a. p. blz. 24 vg.

2) kurs. van mij, v. E.

3) blz. 28 vgg.

4) blz. 270 vg.

5) blz. 23 vgg.

echter van 'n tegenovergesteld gevoelen; t.w. Romeyn in *Over godsdienstonderwijs op de school, lagere en middelbare* (Schoonh. 1871)¹⁾. De schrijver is van mening dat *alle* jonge mensen de bijbelse verhalen moeten kennen: om hun cultuurwaarde, om hun zedelijk-godsdienstige waarde, als grondslag voor 't kerkelijk leerstellig onderwijs, tot recht verstand en waardering van kunstvoortbrengselen²⁾. En voor de lagere school, openbare zowel als biezondere, acht hij bijbelse geschiedenis, „zoo als die daar thans geleerd wordt, en zelfs in de gemeenteschool geen aanleiding tot klagt geeft”, onmisbaar³⁾.

Hij is 't dan ook niet eens met hen, die de overheid wel gerechtigd achten overal openbaar onderwijs te doen geven, maar aan die overheid 't recht ontzeggen „godsdienstonderwijs” op de school te doen geven⁴⁾. Dat onderwijs zal op de lagere school, „als tot nu toe”, aan de gewone onderwijzers moeten worden overgelaten: klachten daarover worden niet gehoord⁵⁾.

In de brochure *Vrije gedachten van Meester Renaard* (Leid. 1871) werd tegen 't geschrift van Romeyn opgekomen. Zo handelt „Meester Renaard” over de bijbelse verhalen, die *alle* jonge mensen behoren te kennen⁶⁾. Voorts ontkent hij ten stelligste de mogelijkheid, tegenover deze verhalen 'n onpartijdig standpunt intenemen. En ook oefent hij er kritiek op, uit 't oogpunt van goedzedelijke strekking⁷⁾.

Dat de traditie in zake 't Bijbelgebruik op de lagere school — de wet en alle discussies ten spijt — taai was, blijkt wel hieruit, dat nog in 1876 van Lummel in 'n artikel „Uit beginsel”⁸⁾ vertelde dat in 'n openbare school op de Veluwe („eenige jaren geleden”) — en 't gebeurde op meer openbare scholen daar — de Bijbel werd gelezen, psalmen gezongen, de katechismus geleerd, bijbelse teksten als schrijfvoorbeelden werden gebruikt. De schoolopziener, die bij 'n bezoek de

1) Voorzover mij bekend, de eerste die bij dit onderwerp ook de middelbare school heeft betrokken; hij heeft 't zelfs meer in 't biezonder over dat onderwijs aan deze school. Hier wordt alleen z'n beschouwing voor de lagere school gerefereerd.

2) t. a. p. blz. 22.

3) t. a. p. blz. 27.

4) blz. 29 v.g.

5) blz. 38 v.g.

6) blz. 7 v.g.g.

7) blz. 21 v.g.g.

8) in „Paed. Bijdragen” IV (1876), 117 v.g.g.

le klas bezig zag de letters te leren uit de Bijbel, gaf de onderwijzer de raad daarmee optehouden, omdat hij „'t gebruik van den Bijbel als spelboek minder geraden” achtte.

En dat, ondanks 't feit dat voorstanders van de bijzondere school al jaren, uit concurrentie-vrees, er op toezagen, of de openbare school wel „neutraal” was!¹⁾

Anderen echter, ook voorstanders van de bijzondere school, betreurden 't, dat de Bijbel van de openbare was verdwenen. Zo de Savornin Lohman. In *De school waaraan de natie gehecht is* (Amst. 1876) ging hij na „in hoever het thans vigeerend neutraal onderwijs... nationaal is”. Hij achtte 't verkeerd, dat men in 1857 'n verdediging van 't Bijbelgebruik, als door v. d. Ende voor de Boekenlijst was geschreven, achterwege had gelaten. Verder betoogde hij dat de neutraliteit in 1857 „door de Philantropijnen en Roomsche Katholicken²⁾ is begeerd en verkregen”. Wat in 't bijzonder de laatsten betrof, moesten — en vanaf hun standpunt terecht — zowel de gehele Bijbel als ook alle bijbelse verhalen van de openbare school verdwijnen.

Daartegenover bepleitte Lohman in *De vrije school* (Utr. 1877) 't gebruik van de Bijbel op school³⁾. Hij verwees hierbij naar 'n adres van saksische onderwijzers aan hun regering, om 'n „schoolbijbel”; ten bewijze dat ook niet-orthodoxen uit 'n pedagogisch oogpunt daarom vroegen. „In Nederland worden de voorstanders van den Bijbel op school in den ban gedaan. In Duitschland staan alle paedagogen van naam aan hunne zijde”. Bij godloochenaars vindt de schr. de tegenstand verklaarbaar; niet bij modern-gelovigen. „Ik kan mij van ernstige modernen, die zich zelve gelaafd hebben aan de groote Bron der Kennis, niet begrijpen, dat zij niet inzien, dat met het dagelijksch gebruik des Bijbels⁴⁾ geheel het Christendom verdwijnt.”

Later⁵⁾ wijst hij nog eens op dat adres van de saksische onderwijzersvereniging. Die onderwijzers beweerden daarin o. a. dat „niet de geestelijken maar juist zij zelf degenen zijn die geroepen zijn om godsdienstig onderricht te geven, omdat

¹⁾ zie Groen v. Prinsterer, *Ons schoolwet-program*, 2e dr. (Amst. 1869), blz. 17 vg.

²⁾ Hij vergat, hierbij ook Groen en diens volgelingen te noemen! v. E.

³⁾ blz. 87 vgg.

⁴⁾ wat toch nog wat anders is dan de Bijbel op de school! v. E.

⁵⁾ blz. 53.

dit met de geheele paedagogie in het nauwste verband staat. Ook daarbij moeten dezelfde opvoedkundige grondstellingen worden toegepast". Ik haal dit aan, al gaat 't over „gods- dienstig onderwijs", en niet enkel over Bijbelkennis, omdat hier 'tzelfde standpunt verdedigd wordt, als tegenwoordig bij ons door sommige onderwijzers bij hun roep om bijbelse geschiedenis op de lagere school. Alleen — die saksische school was *geen openbare neutrale*, maar 'n *openbare gezindheidschool!* 'n School, waar Lohman trouwens zelf tegen was.

Ten slotte nog dit. De Maatschappij tot nut van 't algemeen hield in 1875 'n *Onderzoek naar de werking der wetten op lager en middelbaar onderwijs*. (I Amst. 1875). Met be- trekking tot ons onderwerp — al wordt er niet afzonderlijk over Bijbelkennis gesproken — komt 't rapport tot de vol- gende konklusie ¹⁾:

Op grond van de ervaring, die geleerd heeft dat ook ongeloofigen zich geërgerd hebben aan de vermelding van godsdienstige begrippen die zij bij hun kinderen niet wenschen aangekweekt te zien; op grond van de omstandigheid dat, *als de kerk haar plicht doet* ²⁾, de school niet noodig heeft zich met die taak in te laten; op grond van de onmogelijkheid voor den onderwijzer zich tusschen al de verschillende meeningen te bewegen zonder aan een of andere zijde te kwetsen, meenen wij dat alle godsdienstonderwijs gedurende den gewonen schooltijd van de school moet weg blijven.

We hebben dus gezien dat, al kwam er niet zoveel ver- scheidenheid tot uiting als onder de wet van 1806, er toch ook onder die van 1857 nog ruimte was gebleven voor verschil van opvatting betreffende de interpretatie van de wet; in theorie, zowel als in de praktijk van 't onderwijs op de openbare school.

KLEINE MEDEDEELINGEN.

INTERNATIONAAL.

Wederom is de *Bibliographie pédagogique internationale* verschenen, nu over 1936, uitgaande van 't „Institut international de coopération intellectuelle" in Parijs. Zoals ik in de vorige jaargang (blz. 374 vg.) bij 't verschijnen van deze bibliografie over 1935 al vermeldde, bevat

¹⁾ blz. 25.

²⁾ kursief van mij. v. E.

deze 'n opgaaf van de belangrijkste werken en tijdschriftartikels over pedagogische en psychologische onderwerpen. Ongeveer 't zelfde aantal landen („centres”) als verleden jaar hebben er aan meegewerkt; en ook de omvang is dezelfde. 't Is jammer dat ook hier Duitsland blijkbaar niet van de internationale partij meent te kunnen zijn. 't Zal goed zijn, als voor 't volgende deel de direktie van 't Institut de deelnemende centres nog eens met nadruk wijst op de wenselijkheid, zich nauwgezet aan de opdracht en de indeling te houden. Dan toch zal 't niet meer voorkomen, dat er 'n rubriek „home economics” in verschijnt, met boeken over „family finance” en over „art in home and clothing” (Veren. Staten van Amerika); dat algemene pedagogische periodieken gerangschikt worden onder „annuaires” (Oostenrijk); dat gewone woordenboeken vermeld worden onder „dictionnaires” (Bulgarije, Estland, Zwitserland), terwijl toch alleen maar naar pedagogische woordenboeken gevraagd wordt; dat onder „methodologie et didactique” ook schooluitgaven worden opgenomen (Bulgarije, Engeland, Zweden, Zwitserland), die in deze bibliografie niet thuis horen; dat ook de verschijning van her^s drukken wordt vermeld (Denemarken, Griekenland, Polen, Roemenië, Tsjecho-Slowakije); dat onder „articles de revues” ook ministeriële circ^s kulaire en dekretten worden opgegeven (Frankrijk, Italië); dat er van landgenoten artikels in buitenlandse bladen verschenen worden vermeld (Griekenland, Ierland). Trouwens de direktie zelf gaat m. i. in deze niet vrij uit: die zou toch in de hier genoemde gevallen de opname hebben moeten verhinderen. Maar als geheel kan ik deze bibliografie blijven aanbevelen voor wie op de hoogte wil blijven van wat er internationaal op pedagogisch gebied verschijnt.

Als publikatie van 't „Bureau international d'éducation” in Genève is 't overzicht van de werkzaamheden en lotgevallen van dit buro over 1936—1937 verschenen, als „Rapport du directeur à la huitième réunion du Conseil.” 't Volgende is eraan ontleend. In 't afgelopen jaar heeft Roemenië zich bij dit buro aangesloten, en enige andere, nog onge^s noemde, landen staan op 't punt dit voorbeeld te volgen. 't Buro heeft in enige lokaliteiten van 't Palais Wilson 'n betere huisvesting gekregen. De geldmiddelen zijn niet al te ongunstig. Met de landen die lid zijn (ons land hoort daarbij), maar ook met de andere, onderhoudt 't buro z'n betrekkingen, evenals met andere internationale instellingen. 't Buro is bezig met de organisatie van 'n permanente pedagogische ten^s toonstelling, waarvoor ieder land dat lid is zal kunnen inzenden, wat voor de kennis van z'n onderwijs^s en opvoedingswezen van belang geacht wordt. 't Trof me te lezen, dat aan de pedagogische tijdschriften communiqués ('n 14^{tal}) zijn verstrekt over onderwerpen betreffende de school in verschillende landen. Verscheidene daarvan waren geheel of gedeeltelijk door die periodieken opgenomen. Maar bij m'n weten heb ik daarvan in onze pedagogische tijdschriften nooit iets gezien. Ontvangen die ze niet? De publikaties van 't buro waren in 't afgelopen jaar de volgende: Bulletin du Bureau international d'éducation. (416 blzn.). — Ve Conférence internationale de l'instruction publique; procès verbaux et résolutions. (166 blzn.). — L'enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres primaires et secondaires. (130 blzn.). — L'enseignement des langues vivantes. (246 blzn.). — L'inspection de

l'enseignement. (68 blzn.). — *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1937*. (448 blzn.). — Men kan zich op deze publikaties, samengesteld met medewerking van de ministeries van de betrokken landen, abonneren; ook zijn ze afzonderlijk verkrijgbaar.

Over de laatstgenoemde publikatie, de *Annuaire*, nog 'n enkel woord. Dit jaarboek is hiermee z'n vijfde jaar ingegaan. 't Wordt samengesteld uit de gegevens, door de onderwijsministeries van de 57 medewerkende landen. 't Boek begint met 'n „Bilan sommaire du mouvement éducatif en 1935—1936” — 'n globaal overzicht uit de gegevens der verschillende landen; na enige „caractéristiques pédagogiques” komen achtereenvolgens 't onderwijsbeheer, 't lager, middelbaar, vak-, en hoger onderwijs, 't onderwijzend personeel, de lichamelijke opvoeding en de sociale hygiëne, en 't landbouwonderwijs ter sprake. Dan volgen de rapporten uit de verschillende landen afzonderlijk; en ten slotte, bij wijze van recapitulatie, statistieken. Enige bladzijden met biezonderheden over 't Bureau international d'éducation besluiten 't jaarboek. 'n Schat van gegevens aangaande 't internationaal onderwijsgebied zijn in dit werk dus bijeengebracht.

Al 't hier meegedeelde getuigt van levendige internationale samenwerking op onderwijsterrein, en van belangrijke resultaten die deze heeft opgeleverd.

Amsterdam.

P. L. VAN ECK Jr.

UIT DE OUDE DOOS.

Voor zover ik weet, is over daden en opvattingen van mejuffrouw Anna Maria Moens (1777—1832) weinig bekend geworden. Zij heeft tot het eind van haar leven de kostschool „Kernheim” bij Ede bestuurd (het deftige huis staat er nog). En blijkbaar tot dankbaarheid — of ouderwets gezegd, satisfactie — der betrokken ouders, want het patriëciaat vertrouwde haar zijn kinderen geregeld toe.

Onder oude familiepapieren vond ik nu het hieronder volgend getuig-schrift, in 1823 door mejuffrouw Moens aan mijn oud-tante Henriëtte (vulgo: Jetje) Momma (1806—'81) uitgereikt. De betrokkene heeft als ietwat kinderlijke ziel, ongehuwd steeds meer uitdrogend, haar levensdagen gesleten, zodat niet bepaald kan gezegd worden dat zij aan Mej. Moens' hooggestemde verwachtingen heeft voldaan, behalve dan in „kalmte en bedaardheid”. Maar het past zeker onze tijd niet, op die eigenschappen te smalen. En van ware hartelijkheid dunkt mij de toon van dit laatste woord.

G. KALFF.

Algemeen Overzicht van Gedrag van Henriëtte Gabriëlle Marie Momma. (1806—1881).

Zo is dan myne taak met u geeindigd — het opvoedingswerk met u is afgedaan, en ik geef u aan uwe lieve ouders weder, en aan de maatschappy, welke nu hare regten op u neemt; nu gy de leerjaren te boven zyt. — thans wordt het uwe zaak — gy moet voor u zelve zorgen, wel onder het ouderoog, om u nog hier en daar by te staan, en

uwen onervaren voet voor struikelen te bewaren, maar echter de vormende leerjaren zyn voorby, en aan dien kant staat gy aan het eind der baan. ik geloof voor my reden te hebben my geluk te wenschen dat ik met uwe opvoeding niet geheel ongelukkig geslaagd ben; dat my de vorming van uw hart en character niet geheel mislukt is, en dat ik u thans aan uwe ouders kan aanbieden, als een lief en braaf meisje, niet ontbloot van godsdienstig gevoel, opregt en goed, niet besmet met het gif der tegenwoordige wereld, maar die ware beschaving boven zulke dwaasheden weet te stellen. thans myn lieve wordt gy de hulp en jeugdige vriendin uwer moeder, zult hare helpster zyn in den huisselyken kring, en tot een aangenaam gezelschap voor haar zyn: aangenaam en gewigtig is de taak welke zich voor u opdoet; mag ik u nog een en ander zeggen, 't welk u hieromtrent van dienst zyn kan en u in staat stellen, om dien taak meer en meer naar behooren te kunnen volbrengen; tracht dan vooral by en onder alles, hoe langs hoe meer bedaardheid, kalmte en rust te verkrygen; in alles wat gy doet. het is my in dit kort bestek niet mooglyk, alle de voordeelen op te sommen, welken uit eene bedaalde gemoedsgesteldheid voortvloeyen noch al de nadeelen van eene tegengestelde; maar zoudt gy het wel willen geloven wanneer ik u zeg dat het eene vruchtbare bron wordt, zelfs van ongodsdienstigheid! — herinner u maar lieve Jet! of gy nooit in zulk een oogenblik iets zeide, daar gy u zelf naderhand over schamen moest; en byna niet begrypen konde, hoe het mooglyk ware dat gy het konde gezegt hebben: maar zal nu zulk een gevoel, zoo pynlyk voor u zelve, zoo weinig vereerend voor uwen Schepper, tevens niet een ryke bron van huislyke onaangenaamheden voor u worden kunnen? en ziedaar myn lieve waartoe gy het zoudt brengen door eigen schuld: mag ik u dan bidden, myn lieve vriendin! poog door kalmte en bedaardheid, zoo veel mooglyk, altoos werkzaam te zyn. bid God dat hy uwe pogingen hiertoe zegene, en behoud altyd den ernstigen zin ook zelfs by scherts en vreugde dan zult gy u ook altyd boven beuzelary verheven houden, en gy zult een beminlyk en waardig lid der zamenleving worden in welke gy u nu begeeft.

van hoe veel belang zullen nu uwe aangeleerde kundigheden voor u worden; zy zullen u nu genoegens verschaffen, dien gy buitendien niet zoudt gekend hebben, en welken u nu in staat zullen stellen, om overal voor u zelve genoeg te zyn: èèn ding verzoek ik u, laat niet, zoo als dat maar al te veel by jonge lieden het geval is, als zy de school verlaten, nu alle uwe oeffeningen achter: in velen moet gy nog voortgaan zal er iets goeds van worden, anderen moeten onderhouden worden, of gy hebt er binnen weinig tyds niet meer aan — tracht dan steeds in alles nog van tyd tot tyd u te volmaken en op te scherpen; dan zult gy best voldoen aan hetgeen uwe lieve ouders, en ik van u verwachten, ook te dezen aanzien — en nu myn lieve jonge vriendin! ik geef u aan uwe ouders en aan de maatschappy over — ik deed wat ik konde: stel nu myne hoop niet te leur. dat Kernheims naam ook door u ere worden aangedaan, dat Gods vrees in u woone, uw karakter edel en wys, en uwe zucht tot volmaking in allen opzigte, niet gering zy. Zyt de blydschap uwer ouders, het voorbeeld uwer broeders, en de eer en roem uwer ware vriendin

Naschrift: Dr. G. Kalff, die dit getuigschrift onder oude familiepapieren vond, was zoo vriendelijk ons daarvan een afschrift af te staan. Toon en inhoud zijn typisch voor de nawerking der philanthropijnsche opvoedingsdenkbeelden in ons land. Anna Maria Moens was een vriendin en geestverwante doch waarschijnlijk geen verwante van de meer bekende blinde schrijfster en paedagoge Petronella Moens (1762—1840). Zij wijdde zich al vroeg aan 't onderwijs en opende in 1801 een instituut voor jonge meisjes op „Wijherust” a/d IJssel, dat later verplaatst werd naar het landgoed „Kernheim” te Ede. G.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Paedagogische Encyclopaedie, onder redactie van R. Casimir en J. E. Verheijen; afl. 2 en 3. Uitgave J. B. Wolters' U. M., Groningen, Batavia; De Sikkel, Antwerpen.

In de vierde aflevering van de achttiende jaargang der „Paedagogische Studiën” kondigde ik de verschijning der eerste aflevering van de „Paedagogische Encyclopaedie” aan. Daarna zijn de tweede en derde aflevering verschenen. Het belangstelling wekkende artikel van R. Nyssen over „Abnormalen”, in afl. I begonnen, wordt in afl. II voortgezet. De lezer van dit artikel, indien slechts paedagogisch geschoold, moge zich leek blijven gevoelen op dit veelszins medische terrein. Andere artikelen, die aandacht verdienen, zijn die over „Achterblijvers”, „Activiteit”, „Actieve school”, „Aesthetische Opvoeding”, „Apperceptie”, „Arbeitsschule” (waarom niet het Nederlandse woord?), „Associatie”. Ook de literatuuropgaven aan het slot van elk artikel verdienen vermelding. Het rijke artikel over „Aesthetische opvoeding” van J. E. Verheijen is te eenzijdig Belgisch georiënteerd; de gehele arbeid van V. Æ. V. O. in ons land met al wat daaraan voorafging en er mede samenhangt, (bijv. „de Nederlandse werkgemeenschap voor Tekenen en Kunstgeschiedenis”) blijft er ongenoemd in. Ook blijkt niet, dat de schrijver besef heeft van de muziek als factor van aesthetische opvoeding.

Dienstig zijn ook artikelen als die over „Academie” en „Archieven”; onder de laatste titel worden ook de paedagogische „Jaarboeken” behandeld. De bespreking van het „Yearbook of the National Society for the study of Education” is niet bijgewerkt tot de laatste tijd; zeker zou dan vermeld zijn de laatste, en zeer belangrijke, publicatie: het 36ste Jaarboek over „International Understanding through the Public-School Curriculum (1937).

Er zijn ook artikelen over het onderwijs in *Afghanistan*, *Albanië*, *Argentinië*; uit wat daaromtrent medegedeeld wordt, blijkt echter niet dat de opneming er van gemotiveerd is; hiermede ware beter gewacht tot een volgenden druk der Encyclopaedie.

Ook personalia vindt men in deze twee afleveringen; over *Adams*, *Adler*, *Bagley*, *Ballard*, *Barth*, *Besedow*, *Bäumer*, *Baur*.

Reeds nu blijkt, dat dit werk bij de studie der paedagogiek een niet genoeg te waardenen wegwijzer zal zijn. G. B.

Bibliotheek voor Bijb. Opvoedk. 20e Jaar-
gang, 1936. No. 6.
 Tankink, *Wat is ons de school?*

Een lezenswaardig boekje, waarin op nuchtere wijze de betekenis van de school wordt uiteengezet. De schrijver komt tot de conclusie: „De school is ons een paedagogische arbeidsgemeenschap, die in aansluiting aan den geest van het Christelijk gezin de godsdienstige vorming, den zedelijken groei en de verstandelijke ontwikkeling van de kinderen onzes volks zoveel mogelijk bevordert.” De aansluiting van de school aan het gezin komt hierin duidelijk aan den dag en wordt ook in het boekje beredeneerd.

De schrijver houde mij de opmerking ten goede, dat we wel meer den nadruk moeten leggen op de taak van de school als onderwijsinrichting. Ze zal zeker door goed onderwijs opvoeden, dat kan wel niet anders, maar wij moeten vasthouden, dat het gezin moet opvoeden en dat de school maar een beperkt deel van die taak mag en kan overnemen. De verantwoordelijkheid voor het geheel blijft bij de ouders.

Gr.

G. M.

Latijns Leesboek, door Dr. H. Knorringa,
 Dr. W. Hoving en Dr. H. Heuvel. Uitg.
 J. B. Wolters — Groningen, Batavia. f 2,90,
 geb. f 3,25.

De vraag, of een leesboek als dit bruikbaar is of niet, zal wel altijd een vraag blijven waarop slechts subjectief antwoord mogelijk is. Blijkens de inleiding hebben de samenstellers zich „laten leiden door de gedachte, dat het wenschelijk is, de leerlingen van de hoogste klassen der Gymnasia en Lycea een indruk te geven van de belangrijkste producten van de Latijnsche literatuur in de loop der tijden”. Deze stelling is op zichzelf natuurlijk al aanvechtbaar, maar dat daargelaten. Belangrijker schijnt mij de vraag naar de uitvoerbaarheid van deze wens. Practisch zal er toch „in de hoogste klassen” niet meer dan één, misschien met zeer goede klassen, twee uur per week aan de lectuur van dit leesboek besteed kunnen worden. En dat is beslist te weinig om ook maar bij benadering die indruk te geven die de samenstellers beoogen. Immers niet alleen verstaan zij onder „de loop der tijden” ettelijke Latijnschrijvende Nederlanders, zij hebben ook de stukken veelal „niet te klein genomen om den leerling gelegenheid te geven zich in een bepaalde gedachtengang in te leven”. En zulk inleven kost tijd. — Maar voor den docent die tot dit alles kans ziet, verdient deze verzameling zeker alle aandacht. De keuze is aardig, de inleidingen en noten zijn goed gekozen. Het werkje hoort tot de serie *Antieke Cultuur*, wat voor goede uitvoering garantie genoeg is.

Almelo.

J. G.

Natuurkundige Proeven voor Leerlingen. Rapport betreffende de invoering van het practisch werken door leerlingen bij het natuurkundeonderwijs aan Gymnasia, Hogere Burgerscholen en Lycea, uitgebracht in opdracht van het bestuur der Nederlandsche Natuurkundige Vereeniging door een commissie, bestaande uit vijf harer leden, onder voorzitterschap van W. Reindersma. Deel II. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1937. Prijs: f 2,10.

Het Natuurkunde-Practicum. Een verzameling leerlingenproeven voor het M^s en V. H.^sO., tevens hoofdstuk VIII van bovengenoemd rapport, door W. Reindersma, voorz., H. A. C. Denier van der Gon, secr., H. C. Burger, M. Minnaert en F. Zemike. Deel II. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1937. Prijs: f 1,50.

In 1934 is deel I van bovengenoemd rapport verschenen. Dat bevatte een zestigtal proeven over mechanica, vloeistoffen, gassen, warmte en geluid. In de tweede aflevering van de zestiende jaargang van dit maandblad, April 1935, blz. 58 en 59, komt hiervan een aankondiging voor.

Als men van de inhoud van deel II kennis neemt, zal men zich niet verwonderen, dat het drie jaren geduurd heeft, voordat het kon uitkomen. Het tweede deel begint met enige verbeteringen van proeven uit het eerste deel, waarvan de wenselijkheid in de praktijk gebleken was. Ook zijn nog een drietal proeven over de onderwerpen, welke in het eerste deel behandeld werden, toegevoegd. De hoofdschotel van dit deel vormen dan 23 proeven over licht, 37 over magnetisme en electriciteit en een vijftal over atoomphysica.

De proeven zijn verenigd in een apart hoofdstuk, dat als „Het Natuurkunde-Practicum; Deel II” als een afzonderlijke handleiding verschenen is, welke uitgave voor de leerlingen bedoeld is. Daar deze serie proeven vrij uitgebreid is en menig docent, — vooral als hij begint met practisch werken door de leerlingen, maar ook in verband met de beschikbare tijd —, waarschijnlijk niet een zo groot deel ervan zal laten uitvoeren, dat dit de aanschaffing van de gehele proevenreeks zou wettigen, is de commissie, in overleg met den uitgever, van plan, ook een zeer verkorte serie proeven verkrijgbaar te stellen. Deze uitgave zal dan hoofdzakelijk proeven bevatten, die gericht zijn op verduidelijking van de grondslagen van de verschillende hoofdstukken der physica.

Ik vermoed, dat het verschijnen van een bloemlezing uit de uitgebreide collectie proeven, het invoeren van een leerlingenpracticum, met die serie als handleiding, sterk zal bevorderen. Wel zullen dan mede van de mooiste „bloemen” de leerlingen onthouden worden, maar hoeveel docenten zullen toekomen aan het laten meten door de leerlingen van bijv.: Buiging door een dubbele spleet (proef 83); Buiging door een enkele spleet en een ronde opening (pr. 84); Buiging door een rooster (pr. 85); Krachten tussen stromen, wattmeter, enz. (pr. 112); Karakteristiek van een kristaldetector, gelijkrichting (pr. 121); Lichtelectrisch

effect (pr. 127); Brownbeweging, bepaling van de lading van fijne druppels volgens Millikan (pr. 129). Althans een proef als de laatstgenoemde zou men eerder in een werk voor een universiteits practicum verwachten. Het kan toch niet de bedoeling van het leerlingen practicum op onze middelbare scholen zijn, dat men tot zulke ingewikkelde proeven komt en dan nog wel bij de aanbevolen werkwijze met gelijk front. Ons natuurkundeonderwijs zal er echter stellig mede gebaat zijn, als het begrip van de grondslagen der natuurkunde, waar mogelijk, door eenvoudige proeven, voor alle leerlingen verdiept kan worden. Er mag toch niet uit het oog verloren worden, dat de natuurkunde slechts één van de vele vakken is, die op een middelbare school onderwezen worden.

De docenten in de physica zullen de commissie wel zeer erkentelijk zijn voor de hoofdstukken VI en VII, waarin een keur van praktische wenken wordt gegeven voor het optische en het electriciteits practicum. Trouwens ook de vele opmerkingen en vragen, die men overal bij de proeven vindt, geven blijk van de grote praktische ervaring van de samenstellers. Ook voor de proeven, die men bij het behandelen der les doet, zal men van deze reeks „leerlingen”proeven vaak dankbaar gebruik maken.

Hoofdstuk V handelt: Over fouten bij natuurkundige metingen. Het bevat in hoofdzaak de inhoud van het artikel: „Foutentheorie. Te gebruiken bij het Natuurkunde Practicum in de hoogste klassen van de Middelbare Scholen”, door G. H. Frederik en M. F. W. Schregardus; Faraday, 5 Mei, 1936. Met deze moeilijkheid heeft men onmiddellijk te maken als men praktisch werken invoert. Ook de kwestie van het rekenen met gemeten grootheden is dan dadelijk urgent. Menig docent zal daarom het toevoegen van dit hoofdstuk, dat eigenlijk reeds in deel I behoorde voor te komen, toejuichen.

Met het verschijnen van het tweede deel der natuurkundige proeven voor leerlingen is het werk der commissie, belast met het uitbrengen van een rapport, betreffende de invoering van het praktisch werken door leerlingen bij het natuurkundeonderwijs, tot een einde gekomen. Het zal het Nederlandse natuurkundeonderwijs stellig ten goede komen, dat het werk der commissie het ontstaan van twee uitvoerige, betrouwbare proeven reeksen ten gevolge heeft gehad. Dr. P. BOSCH.

Wiegekind en Kleuter. Maandblad voor Moeders, onder redactie van Mevr. J. Riemens—Reurslag. Abonnementsprijs f 3,75 p. j. bij vooruitbetaling.

Het op 1 October j.l. verschenen eerste nummer ziet er zeer aantrekkelijk uit. Het bevat een aantal goed geschreven en alleraardigst geïllustreerde artikeltjes. Het zal zeker in menig jong huishouden welkom zijn. Als oud-redacteur van Het Kind kan ik mij niet weerhouden de vraag op te werpen, of, nu Het Kind ook een eigen bijlage heeft voor „Zuigeling en Kleuter”, deze concurrerende uitgaaf wel strikt noodig is. Maar de uitgevers deden zeker verstandig, toen zij Mevr. Riemens verzochten de redactie op zich te nemen. Wegens zijn zuiver praktisch en populair karakter kan dit tijdschrift hier overigens niet uitvoeriger besproken worden. G.

HUMANISTISCHE OPVOEDING¹⁾.

Een schets

DOOR

J. H. GUNNING Wzn.

De niet geringe moeilijkheden, aan de behandeling van dit onderwerp verbonden, vooral wanneer zulks in een kort bestek moet geschieden, beginnen al met de omschrijving ervan. In het gedrukte programma van het congres werden er twee gegeven: „Opvoeding gebaseerd op het geestesleven” en „humanistische opvoeding.” Die kloppen al vast niet op elkaar en geen van beiden beantwoordt volkomen aan wat mij door het moderamen was voorgelegd. Daar toch heette het, dat „het congres gewijd zal zijn aan de vraag: „Doel en streven der huidige opvoeding”, waarbij als onderdeelen naar voren zullen komen het doel, dat de mensch zich stelt en de wijze, waarop de opvoeding aan dat doel kan medewerken.” „De manifestatie van dat doel”, zoo heette het verder, „heeft zich echter in den loop der eeuwen op verschillende wijze geuit en ook dit zal een onderwerp van bespreking kunnen uitmaken”.

Dit heb ik gemeend aldus te moeten opvatten: de verschillende voorstellingen, die omtrent het wezen en het doel der opvoeding mogelijk zijn, botsen in onzen tijd misschien meer dan ooit op elkaar. Uitwendige omstandigheden hebben daar groote schuld aan: zoowel de geestelijke als de politieke constellatie, waaronder wij leven, hebben die tegenstellingen acuut gemaakt en geven hun een dreigend aanschijn. Maar er loopt ook veel misverstand, veel onhelderheid van begrip, onder door en wie hier een beetje helderheid weet te verschaffen, doet ongetwijfeld een goed werk. Goed voorbereide gedachtenwisseling in een kring van belangstellende belanghebbenden kan zeker veel daartoe bijdragen.

¹⁾ Oorspronkelijk voordracht, gehouden op het 5e Congres van het Twentsch Instituut voor Opvoedingsvraagstukken, waar zij het midden innam tusschen een referaat van Prof. Casimir over naturalistische en een van den heer Van Veen over opvoeding tot religieus-sociale dienstbaarheid. Het is mij bekend, dat de redactie van Paed. Studiën pogingen aanwendt om ook deze referaten, die niet op schrift waren gesteld, hier geplaatst te krijgen.

Maar hier stuitte ik aanstonds op een zeer groote moeilijkheid, n.l. deze: de conferentie was belegd om *actueele* vraagstukken te bespreken. Allen gaan wij gebukt onder den nood der tijden, nader: onder den geestelijken nood der tijden. Hoe die is ontstaan, interesseert ons veel minder, dan hoe wij ons en onze kinderen daaraan kunnen ontworstelen. M. a. w. historische onderzoekingen en beschouwingen waren daar niet op hun plaats. Toegepast op mijn onderwerp wil dit zeggen: wat men oorspronkelijk of in andere perioden onder „humanistische opvoeding” moge hebben verstaan, voor ons is het alleen de vraag, wat wij thans daaronder hebben te verstaan. Want wij hebben 't er niet over, hoe anderen hebben opgevoed, maar hoe wij moeten opvoeden.

Volkomen juist, maar, tenzij men aan de uitdrukking een geheel willekeurige beteekenis zou willen geven, wat ons zeker niet tot het beoogde doel zou leiden, is het niet mogelijk zich los te maken van de historisch geworden begrippen „Humanisme” en „humanistisch”.

Dit klemt te meer, omdat in onze dagen het woord „Humanisme” tot een strijdleus is geworden. Van twee kanten rukt men er zwaargewapend, met vliegend vaandel en slaande trom en onder het aanheffen van de kreet „Ecrasons l'infâme!” tegen op, in de politiek van de zijde van het fascisme, in de theologie van de zijde der orthodoxie. En het woord „humanist”, eens een eernaam, dien ieder fier was te mogen dragen, is haast een scheldwoord geworden.

Waar nu een dergelijke toestand heerscht, kan men er zeker van zijn, dat nog niet 1% van die luidruchtige militanten weet, wat Humanisme eigenlijk is; ze stormen er blindelings op los onder de hypnose van een partijleus.

Het is dus niet mijn, overigens door mij allerminst verlooehende, voorliefde voor historische behandeling, die mij parten speelt; ik heb op alle mogelijke wijze getracht eraan te ontkomen. Maar telkens weer kwam ik tot het besluit: eene, of althans eenige, historische toelichting kan ik mijn hoorders, resp. lezers, met geen mogelijkheid besparen.

Naar volledigheid zal daarbij niet worden gestreefd, zelfs niet naar grondigheid, maar alleen naar duidelijkheid in zoo kort mogelijk bestek.

Een korte, maar deugdelijke methode, om een begrip toe te lichten is vaak, het naast zijn tegenstelling te plaatsen. Wanneer wij echter trachten deze methode ook hier toe te

passen, dan vinden wij tot onze teleurstelling, dat het begrip „humanisme” in den loop der geschiedenis naast verschillende tegenstellingen is komen te staan, als: H. en scholastiek, H. en realisme, H. en Aufklärung, H. en Christendom. Zelfs vinden wij het afwisselend gesteld tegenover kosmopolitisme en nationalisme, die zelf weder tegenstellingen zijn. Bovendien blijkt, dat er ruimere en engere opvattingen van bestaan.

Er is geen ontkomen aan: wij moeten tot den oorsprong dier termen teruggaan. Zij zijn, zooals bekend is, van italiaanschen oorsprong en stellig niet ouder dan de 15e eeuw. En wel is de term „humanisme” jonger dan „humanist” en eerst daarvan afgeleid. Het is mij niet gelukt op te sporen, wie hem in de mode heeft gebracht, maar zeker is het, dat de italiaansche voorvechters in de 15e eeuw van een terugkeer tot de klassieke oudheid en een wederopleving van de rechtstreeksche bestudeering van haar overblijfselen, zich „humanisten” noemden. Wat bedoelden zij daarmede?

„Humanist” en „humanisme” zijn bastaardwoorden. Het stamwoord *humanus* is zuiver Latijnsch, de uitgangen *ist* en *isme* zijn zuiver Grieksch. Maar zij hadden zich in het Italiaansch al ingeburgerd, vanwaar zij, zooals ieder weet, in alle moderne talen zijn doorgedrongen, waar zij nog dagelijks nieuwe toepassingen vinden.

Met het smeden dezer woorden nu wilden die Italianen te kennen geven, dat zij zich voelden en aandienden als de legitieme nazaten, erfgenamen en opvolgers van de antieke, en speciaal van de romeinsche cultuur in haar hoogste openbaring, die de Romeinen wel van de Grieken overgenomen, maar die zij met een eigen stempel hadden geijkt, n.l. „humanitas”, en welker welsprekendste en overtuigendste woordvoerder Cicero was geweest. Zij vonden dit overduidelijk uitgedrukt in een passage van Aulus Gellius, een romeinsch oudheidkenner en curiositeitenjager van de 2e eeuw na Christus, bij wien wij lezen (XIII, 17): Zij, die de Latijnsche woorden gemaakt hebben en zij, die er een goed gebruik van hebben gemaakt, verstonden onder „humanitas” niet dat, wat het groote publiek er thans onder begrijpt, n.l. dat wat de Grieken „philanthropia” noemen, een zekere gemakkelijkerheid van omgang en welwillendheid tegenover alle menschen zonder onderscheid, maar zij bedoelden met „humanitas” ongeveer hetzelfde als wat de Grieken „Paideia” noemen en wij „Eruditio et Institutio (d.i. onderwijs of onderricht) in

bonas artes". Op die „bonae artes" kom ik zoo aanstonds terug; eerst merken wij op, dat inderdaad „humanitas" het door Cicero en zijn geestverwanten ingevoerde aequivalent was van het Grieksche Paideia, zooals het door de Atheners was geijkt, een onbegrijpelijk rijk begrip, waarvoor alleen het Duitsch een woord heeft, dat er althans toe nadert, het woord „Bildung" en waaraan een duitsch geleerde, de Aristoteleskenner Werner Jäger, bezig is een groot werk te wijden, waarvan het eerste deel reeds meer dan 500 bladzijden lexiconformaat telt; een begrip, dat een kostelijk erfgoed vertegenwoordigde, door de Atheners onuitspreeklijk hoog gehouden. Want het onderscheidde niet alleen den beschaafden en ontwikkelde mensch van den proleet, maar ook den echten Helleen van de „barbaren". Dat was dus een eensdeels individualistisch, anderzijds nationalistisch gekleurd ideaal, dat de Romeinen evenwel, hierin voorafgegaan door de Stoicijnen, van deze beperkingen hebben bevrijd.

Want wel heeft Gellius volkomen gelijk, dat de „humanitas" van Cicero en zijn geestverwanten heel iets anders was dan de „philantropia", de vulgaire allemanswelwillendheid, maar iets daarvan was er toch in blijven zitten, moest er aan blijven vastzitten krachtens zijn afleiding van het woord „homo", mensch. Het roept vanzelf de herinnering wakker aan dat onvergelykelijke „Homo sum, humani nil a me alienum puto", dat in een door Terentius uit het Grieksch vertaalde comédie in den mond wordt gelegd van iemand, die zijn buurman vraagt, waarom hij zich toch dag uit dag in vrijwillig afslooft en martelt met een zwaren en blijkbaar onvruchtbaren arbeid, en op het onvriendelijke antwoord: „heb je zooveel tijd over, dat je je met eens anders doen bemoeit?" vriendelijk weerwerk geeft met: „wel, ik ben een mensch en acht dus niets menschelijks mij vreemd." Hier duikt dus het algemeen begrip „mensch" op, dat zich in ieder individueel mensch wel op zeer uiteenlopende wijze manifesteert, maar toch in zijn wezen identisch is.

Bij „humanus" en „humanitas" wordt nu echter speciaal gedacht aan datgene wat den mensch als mensch van alle andere schepselen onderscheidt, ja, nog enger, dat deel van zijn wezen, dat hem het recht geeft op den eertitel — want dat is het — van „mensch". Zoo had ook reeds Cicero zelf gesproken, zeggende, dat „de anderen wel „mensen" *genoemd* worden, maar dat alleen zij menschen *zijn*, qui essent politi propriis

humanitatis artibus" (De Rep. I, & 29), woordelijk: „die gepolijst waren in de eigenlijke „artes" der humanitas".

Deze „artes" nu zijn precies dezelfde als de „bonae artes" van Gellius, die een later tijd en de geheele M. E. de „artes liberales" zouden noemen. Dat woord „artes" is eigenlijk moeilijk te vertalen. Het is alleen te begrijpen als tegenstelling tot „natuur", want het omvat, evenals zijn grieksch equivalent „techne" (waarvan ons „techniek") alle inwerking van den mensch op den gang der natuur. Het kan dus zoowel „kunst", „ambacht", „leervak" als „leer", „theorie" en „wetenschap" beteekenen, maar op 't punt, waar wij nu zijn aangeland, beteekent 't vooral „leervak"¹⁾. Hierin ligt echter reeds een verenging, een verarming van het begrip, want daarmede begint men reeds de middelen tot verkrijging der Paideia, ja, de wetenstof, die daarbij verwerkt wordt, te verwarren met de Paideia zelf.

Hooren wij nu, wat Gellius op het aangehaalde laat volgen: „Wie deze „artes" met ernst begeeren en nastreven, die zijn „vel maxime humanissimi", een superlatief, die men misschien aldus zou kunnen weergeven: „die zijn eerst menschen van de allerbovenste plank". En dan gaat hij voort met te betoogen, dat reeds Cicero en zijn tijdgenoot Varro — en hij had er Caesar bij kunnen voegen — „humanitas" of althans „humanus", in dien engeren, meer uiterlijken, zin gebezigd hebben. Maar nu komt er een comparatief voor den dag. „Praxiteles", zoo citeert hij uit Varro, „is voor niemand een onbekende, die „paulum modo humanior" — d. i. ook maar een klein beetje meer human — is".

Hier hebben wij waarachtig al het bourgeois-begrip van „Bildung", beter „Halbbildung", de kunst over alles en nog wat te kunnen meepraten, die reeds Goethe in zijn „Hermann und Dorothea" aan de kaak heeft gesteld, waar hij den degeelijken Hermann wreedaardig laat bespotten door een paar verwaande buurmeisjes, omdat de arme jongen niet over Mozart's Zauberflöte kon meepraten. Maar ik wilde het nog over dien comparatief hebben. Daarvan hebben zich de italiaansche humanisten meester gemaakt om aan te duiden, dat de door

¹⁾ De gewone vertaling van de M.E.sche „septem artes liberales" door „de zeven vrije kunsten" is dus dubbel fout, want „artes" beteekent hier niet „kunsten" meer „leervakken" of „wetenschappen" en „liberales" beteekent niet „vrij", maar „een vrijgeboren mensch passend"; vandaar dat het kan worden vervangen door „bonae".

hen gepropageerde leerstof meer bijdroeg om den mensch tot mensch te vormen dan eenige andere. „Artes liberales” wilden zij ze niet meer noemen, misschien omdat de M.E. ze zoo genoemd hadden; wel „bonae artes”, of nog liever „bonae litterae”, de lievelingsterm van Erasmus, den prins der noord-europeesche humanisten, maar het liefst „humaniora”, de „meer” d. i. de „bij uitstek” menschelijke studievakken. Vooral toen zij zich in de 15e en 16e eeuw van de School hadden meester gemaakt en haar als haar eigenlijke leerstof de studie der antieke klassieke schrijvers hadden toegewezen, werd „humaniora” de term voor de studie van Grieksch en Latijn en nog heden ten dage spreekt men in Engeland van de „humanities” en in Frankrijk van „humanités” ter aanduiding van de klassiek-litterarische afdelingen der hoogere scholen en heeft Duitschland zijn „Humanistisches Gymnasium”, dat als zoodanig geacht wordt de eigenlijke kweekplaats te zijn van het omhoogstrevende Humanisme, waarmede dan nu bedoeld wordt het zgnd. Neo-humanisme van Humboldt en de zijnen — voor hetwelk het Grieksch nog veel belangrijker en onontbeerlijker geacht wordt dan het Latijn — terwijl het Realgymnasium en de Realschule of Oberrealschule reeds in hun naam het stigma vertoonen, dat zij de dienaressen zijn van het gelijkvloersche Realisme, dat zich tevreden stelt met het bloote vergaderen van materieele kennis.

Maar ik keer nog even tot Gellius terug, want ik had één zinsnede van hem overgeslagen, van den volgenden inhoud: „Want het is de bemoeienis met en het aanleeren van deze wetenschap („scientia”, alias: de „bonae artes”), die, in onderscheiding van alle andere levende wezens, alleen den mensch gegeven is en die daarom „humanitas” genoemd wordt”.

Ook dit hebben de humanisten, althans de besten, en met name de paedagogen onder hen, zich eigen gemaakt en daar vonden zij ook de synthese van hun uit het Heidendom stammende Humanitas met het bijbelsch Christendom. Want het is niet waar, dat het Humanisme — ik bedoel nu uitsluitend het historische van de Renaissance — onchristelijk of zelfs antichristelijk was. Ongetwijfeld is het dit bij vele Italianen, mijnentwegen bij veel te velen geweest, maar niet bij zijn beste vertegenwoordigers en allerminst, ik herhaal het, bij zijn paedagogen, reeds niet in Italië en eerst recht niet ten Noorden van de Alpen. Dat de mensch een geheel eigen

plaats in de Schepping inneemt, achtten zij terecht een echt bijbelsch denkbeeld, maar zij vonden dit terug bij de heidensche schrijvers, en wel niet alleen bij grieksche en roomeinsche, maar evengoed bij Talmudjoden, bij arabische filosofen, ja bij alle groote woordvoerders der menschheid. Burckhardt, in zijn *Kultur der Renaissance*, heeft er op gewezen, (Vierter Abschnitt, laatste paragraaf: Der Begriff des Menschen. Phaedon-Verlag, bl. 203), dat dit het duidelijkt uitkomt bij een der allergrootsten onder de italiaansche humanisten, den genialen Pico della Mirandola. Deze heeft o. m. een Oratio nagelaten, waaraan lateren terecht den titel „De hominis dignitate” (over 's menschen waardigheid) hebben gegeven. Hij betoogt daarin¹⁾, dat God aan den mensch een geheel eenige en zeer bevoorrechte positie in het heelal heeft toegewezen. En wat is dan het bijzondere, waar mede God den mensch boven alle andere schepselen bevoorrecht heeft? Dit, dat Hij hem niets bijzonders gegeven heeft, d. w. z. noch een bepaalde, scherp omljnde natuur, noch bijzondere vermogens, die zijn leven in een bepaalde richting drijven, maar wel het speciale vermogen zich al die andere vermogens, die over alle andere schepselen verdeeld zijn, eigen te maken, en aldus, zooals Pico het uitdrukt, te worden wat hij worden wil, of om met Goethe te spreken, die hier echter slechts bijna woordelijk herhaalt, wat reeds een oude grieksche filosoof had uitgesproken: te worden wat hij is. „De dieren,” zegt Pico, met aanhaling van den ouden roomeinschen satirendichter Lucilius, „brengen bij hun geboorte uit de moederschoot alles mede, wat zij later zullen bezitten; de hogere geesten (de engelen en de aartsengelen) zijn of van stonde aan of weinig later (dit slaat op Lucifer's afval) dat geweest wat zij in alle eeuwigheid zullen zijn; alleen den mensch heeft de Vader velerlei zaden en menigerlei levenskiemen medegegeven, en welke hij daarvan verzorgt en aankweekt, die ontkiemen en groeien op: zijn 't de vegetatieve, dan wordt hij een plant; de zintuigelijke, dan wordt hij een dier; de rationeele, dan wordt hij een hemelling, de intellectueele, dan wordt hij een engel en een kind Gods. En wanneer hij, omdat geen creatuur hem kon bevredigen, zich

¹⁾ De plaats is door Burckhardt in een zeer vlotte, maar sterk verkortende en gepolijste vertaling weergegeven, welke door alle volgenden wordt nageschreven. Pico's Latijn is inderdaad zeer eigenaardig; wij geven de quintessens van zijn betoog zoo goed mogelijk letterlijk weer.

in het centrum der Eénheid terugtrekt (d.w.z. mysticus wordt), en, als eenige, met God geest wordt, dan zal hij in de eenzame duisternis van den Vader, welke boven alles gelegen is, boven allen uitblinken." „Wie zou", zoo roept hij vol geestdrift uit, „dezen onzen cameleon niet bewonderen of ook maar iets anders meer kunnen bewonderen?" En in een ander werk betoogt hij, dat juist hierin, in dit niets-zijn maar alles-kunnen=worden, de zaligheid van den mensch ligt en een voorsmaak van het eeuwige leven.

Ziehier inderdaad een humanisme van het hoogste en edelste gehalte. Het is een bewuste paraphrase van twee Bijbelwoorden, van Gen. 1, 27: „God schiep den mensch naar Zijn beeld, naar het beeld Gods schiep Hij hem" en Ps. 8, 5 (waarop de schrijver van den brief aan de Hebreëen voortborduurde): „Wat is de mensch, dat Gij zijner gedenkt en de zoon des menschen, dat Gij hem bezoekt. Gij hebt hem een weinig minder gemaakt dan de engelen en hebt hem met eer en heerlijkheid gekroond." De mensch, een weinig minder dan de engelen, maar voor oncindig grooter heerlijkheid bestemd, dat is ook het thema van Vondels Lucifer; de mensch, niet alleen door God, maar tot God geschapen, dat heeft het grootste kunstenaarsgenie der Renaissance, Michel Angelo, aangrijpend schoon weergegeven in zijn schepping van Adam in de Sixtijn'sche Kapel. Dit humanisme slaagt er zelfs in een brug te slaan naar het „Jenseits" en een lijn te trekken, die doorgetrokken kan worden tot in de eeuwige zaligheid.

Geen wonder, dat dit humanisme niet alleen genade vond in de oogen der Reformatoren, maar zelfs door hen als welkome bondgenoot werd begroet. En wel vooral op het gebied van school en onderwijs. De Reformatie had een nieuwe opleiding noodig, die een volledige breuk beteekende met de M.E.sche en deze werd haar door het Humanisme verschaft. Zijn beginsel: terug naar de bronnen, was juist wat Luther noodig had met betrekking tot den Bijbel; de gansche toekomst der Reformatie hing daarvan af, dat de Bijbel weder in de oorspronkelijke talen gelezen en bestudeerd werd, (zie Luthers bekenden brief aan de Raadsheeren), juist wat Erasmus en Reuchlin met woord en daad gepredikt en door hun arbeid mogelijk gemaakt hadden. En zoo groot was het succes van de invoering van dat Humanisme op de protestantsche scholen, dat hun voorbeeld weldra door de Jezuïten

werd nagevolgd voor hun collegia, waar ze er nog grooter succes mee behaalden. Voor beide confessies was sedert en is nog altijd de humanistische opleiding een vereischte voor de a.s. theologen, en voor de anderen een élite-opleiding. Wel een bewijs, dat er geen principieele vijandschap bestaat tusschen Christendom en Humanisme. De formule van Johannes Sturm, den humanistischen rector van het gymnasium te Straatsburg in de 16e eeuw en den stichter van het moderne protestantsche humanistische gymnasium: „sapiens atque eloquens pietas”, — een wijze en welsprekende vroomheid, waarbij onder „sapiens” te verstaan is: goed thuis in de oude schrijvers, vooral Latijnsche en vooral Cicero, en onder „eloquens”: vaardigheid in het hanteeren van het Latijn in proza en poesie — werd zelfs nog door den 19e-eeuwschen nederlandschen Calvinist, wijlen prof. H. Bavinck, genoemd „een omschrijving van het doel der Christelijke opvoeding, die ook thans nog van waarde is” (Paed. Beginselen, 2, bl. 52) en van streng katholieke zijde is de lof der humanistische opleiding nog zeer onlangs op geestdriftigen toon gezongen door mijn ouden vriend en studiemakker, dr. J. F. M. Sterck, in zijn herinneringen aan Rolduc.

En toch is er heel veel voor te zeggen, dat dit alles één groote vergissing is. Het christelijk Humanisme moge dan er in geslaagd zijn een brug te slaan naar het Jenseits, in zijn wezen is het „diesseitig”, en in zooverre heidensch. En die lijn, die doorgetrokken kan worden tot in de eeuwige zaligheid, is een rechte lijn, die nergens de breuk der zonde vertoont, en dus implicite bekeering en wedergeboorte loochent, en dat is niet alleen onchristelijk, maar beslist antichristelijk. Het bezwaar van de moderne dialectische theologie, dat het Humanisme den mensch veel te hoog stelt en daardoor de eere Gods aanrandt, kan men niet met een kort gebaar of een hoog woord afwijzen.

Wij hebben hier geen plaats dit verder toe te lichten en uit te werken. Want wij moeten nog de bezwaren nagaan, die in te brengen zijn tegen dat wereldsche Humanisme, dat weliswaar zich niet opzettelijk van het Christendom afwendt, veel minder zich daartegen keert, maar toch zijn Diesseitigheid niet bemantelt en optreedt als reguleerend beginsel voor de opleiding van den aardschen mensch voor dit aardsche leven.

Even moet ik hier, voor degenen, die dit niet mochten weten of vergeten zijn, inschakelen, dat ik een scherp onder-

scheid pleeg te maken tusschen „opvoeding” en „opleiding” en onder „opvoeding” versta de religieus-zedelijke vorming van den inwendigen mensch, en onder „opleiding” de voorbereiding voor het maatschappelijk leven hier op aarde. Het zal dan terstond duidelijk zijn, dat ik van mijn standpunt in dit verband niet kan spreken van een humanistische *opvoeding*, maar alleen van een humanistische *opleiding*.

De historie leert, dat van alle mogelijke „diessseitige” opvattingen van de bestemming van den mensch deze de nobelste en de meest idealistische is. Het is de geloofsbelijdenis van een Herder, een Goethe, een Schiller, een Humboldt en van al die edele geesten aan wie wij denken als wij spreken van het Neo-humanisme van het begin der 19e eeuw. Hierbij moeten wij dit opmerken: weliswaar was ook dit Humanisme geheel georiënteerd naar de klassieke Oudheid en betekende dus ook voor die mannen „humanistische opleiding” vooral, en in praxi meestal uitsluitend, degelijke studie van de grieksche en latijnsche talen en inwijding in de cultuur en den geest der Oudheid, maar sedert is wel gebleken en wordt thans vrij algemeen toegegeven, dat dit humanisme slechts iets ruimer behoeft opgevat te worden om niet aan de Oude Talen gebonden te zijn en dat met de moderne talen en hun letterkunde, mits met dat doel gedoceed, dezelfde geestescultuur te bereiken is, zij het ook misschien met meer inspanning, ja, dat ook de zgnd. niet-humanistische of „realistische” vakken, wis- en natuurkunde en vooral de biologie, vatbaar zijn voor een humanistische behandeling.

Het motto van dit Humanisme is: alzijdige en harmonische ontwikkeling. Gedacht wordt daarbij, al wordt 't er niet altijd bij gezegd, aan de ontwikkeling van de *goede* eigenschappen van den mensch, alias van die vermogens, die hem tot waarachtig mensch stempelen en boven de dieren verheffen en die hij moet cultiveeren om de hem in de schepping toekomende plaats te kunnen innemen. Hetgeen niet wegneemt, dat prof. Casimir volkomen gelijk had, toen hij betoogde, dat dit humanisme de naturalistische opvoeding in zich op kan nemen. Zij kan en wil dit ook volgens het moderne totaliteitsbeginsel — trouwens reeds door den humanist Montaigne gehuldigd — dat de mensch een eenheid is.

In dit concentreeren van alles om het begrip „mensch” ziet men nu duidelijk de verwantschap met de antieke „humanitas” en met het Humanisme van een Pico della Mirandola. Wij

weten, dat dit ideaal ten allen tijde geestdriftige belijders en promotors heeft gevonden en wij begrijpen die geestdrift en de bekoering, die het zelfs kon uitoefenen op menschen die zooals Bavinck, feitelijk op een geheel anderen levensbodem stonden. Maar toch lijdt het aan één ongeneeslijke, wijl aangeboren, kwaal: het is open naar den top; het stelt eigenlijk heelemaal geen ideaal, het is, op de keper beschouwd, de leer: zie maar hoever je 't brengen kan.¹⁾ Daarom is het ook niet geschikt om te dienen als verzoenings- en bindingsfactor in onze huidige verscheurde en chaotische samenleving, of althans niet meer. Want het was anders, toen men nog te goeder trouw de antieke cultuur, de grieksche „Paideia” en de latijnsche „Humanitas” beschouwde als een ideaal, dat moest en kon nagejaagd worden, omdat het immers indertijd door de Grieken en Romeinen metterdaad verwezenlijkt was. Maar daar zijn wij nu allang over heen, daar was reeds het Neo-humanisme vrij van; aan dat naieve geloof hebben ook de moderne voorvechters der klassieke opleiding, welker ideaal men wel eens aanduidt als „het derde Humanisme”, geen behoefte meer.

Er zijn echter tegen dit wereldsch humanisme ook van wereldsch standpunt ernstige bezwaren in te brengen en in gebracht. Men verwijt het, dat het meer aesthetisch dan zedelijk georiënteerd is en dat het in zijn wezen aristocratisch is. Beide verwijten zijn maar al te zeer verdiend. Wie met verfijnden kunstzin van zijn leven, zooals men dat gaarne uitdrukt, „iets moois” weet te maken, staat bij het Humanisme, als het eerlijk wil zijn, feitelijk hooger aangeschreven dan de puritein, die zijn streng zedelijk leven niet in gladde omgangsvormen weet te hullen. En het humanische Bildungs-ideal is, hoe men het ook wende of keere, slechts bruikbaar voor een élite.

Maar die twee bezwaren zijn niet gelijkwaardig. Het tweede is, althans zoo zie ik het, veel minder gewichtig dan het eerste. Want ten eerste kan geen enkele samenleving het stellen zonder een élite; haar bestaan is veeleer de *conditio sine qua non* voor den cultureelen vooruitgang der massa's, die altijd slechts van enkelen kan uitgaan en door enkelen kan worden geleid en gevoed. (Dat leert zelfs het groote experiment van

¹⁾ Nader uitgewerkt in mijn inaugureele oratie „Pro Domo”, Utrecht 1922.

Sovjet-Rusland). En ten tweede leert reeds het Athene van Pericles, dat zelfs de meest radicale democratie doortrokken kan zijn van den waren humanistischen zuurdeesem.

Daarentegen is de moreele zwakheid van het Humanisme een historisch feit, dat niet kan worden weersproken door een beroep op het hoog zedelijk gehalte van vele zijner belijders, evenmin als het laag zedelijk gehalte van vele anderen een bewijs is voor de principieele onzedelijkheid van het Humanisme. En daarom loopt de menschheid ernstig gevaar, wanneer het zich met dit diesseitige humanisme tevreden stelt. Dit bezwaar bewaar ik echter voor het slot; eerst wilde ik nog de vraag behandelen, of onze maatschappij 't niet zonder dit humanisme stellen kan, ja beter af zou zijn, wanneer zij het over boord wierp.

Deze vraag, dat weten wij allen, is nu zeer actueel. Er zijn op het oogenblik geweldige dommekrachten aan het werk, voor wie deze vraag allang geen vraag meer is. Het Fascisme, en nog veel meer het Bolsjevisme en last not least het Hitlerianisme, hebben met het oude Humanisme willens en wetens gebroken en vervolgen het naar vermogen. Van hun standpunt terecht, want het is een leelijke sta-in-den-weg voor al wie 's menschen bestemming doet opgaan in machtsuitoefening, hetzij door geweld, hetzij door vreesinboezeming of bluf en desnoods ook door list of „Hinterlist". Want daar toe is absoluut noodig de conglomeratie van de individuen tot den totalitair staat, maar hiertoe is op zijn beurt ook weer noodig, dat elk individu zich in zijn eigen kring hetzelfde ideaal stelt, want anders kan op hun medewerking geen staat gemaakt worden. Allen, allen, moeten nedervallende het groote gouden beeld aanbidden, door de moderne Nebukadnezars opgericht. En men laat het werkelijk niet bij woorden en bedreigingen. Al wat cultuur en beschaving heet wordt slechts geduld en bevorderd als en in zooverre het aan die aanbidding meedoet. De door het weggagen van eminente geleerden van niet zuiver arisch bloed vacant geworden academische leerstoelen worden bezet met trouwe aanhangers en willige handlangers van het régime, vaak van zulk een gehalte, dat ik ze eens door een paar duitsche professoren droogweg als „die Analphabeten" heb hooren betitelen. Het humanistische gymnasium wordt voor de meisjes gesloten, het Grieksch wordt teruggedrongen en het Fransch uit zijn leerplan geschrapt. En tot de Universiteit worden zijn abiturienten alleen toe

gelaten, wanneer zij zuiver op de graat zijn en ook daar zich willen laten organiseeren als handlangers der regeering.

Men vraagt zich tevergeefs af, wat daarmee ten slotte gewonnen zal zijn. Is dan machtsuitoefening, gepaard aan schrik aanjaging, werkelijk een zoo kostelijk goed, een zoo begeerlijk doel? Is 't daarentegen niet volkomen zeker, dat op deze wijze waarden vernietigd worden zonder welke de menschheid toch eigenlijk niet leven kan, zoodat de mensch teruggedrongen wordt naar het standpunt van zijn praehistorische voorvaders, die alleen maar leefden „propter cibum et coitum”¹⁾ en die ter wille daarvan dan ook lustig van zich af sloegen? Ofschoon zelfs deze voorwereldlingen, gelijk de bewonderenswaardige, door hen nagelaten, grotwandschilderingen bewijzen, zich toch daarin mensch toonden, dat zij blijk wisten te geven van kunstzin en schoonheidsdrang.

Wij besluiten dus, dat zelfs het eenvoudige, wereldsche humanisme, dat zich niet veel anders voorstelt dan van den mensch een wezen te maken, dat niet alleen de uiterlijke teekenen der beschaving vertoont maar van wien ook innerlijke beschaving uitstraalt, voor het menschedom onmisbaar is en met alle kracht verdedigd en gehandhaafd moet worden.

Op dit punt aangekomen mag en moet ook ik spreken van humanistische *opvoeding*. Want hier is niet meer sprake van een bepaald opleidingssysteem, laat staan van een bepaald schooltype, maar van een levenshouding, en wel een zoodanige, die den mensch inprent, dat „noblesse oblige”, dat hij als mensch er te goed voor is om bij brood alleen te leven en beneden het menschelijk niveau af te dalen; dat hij niets prijs mag geven van wat de mensch in den loop der eeuwen op de natuur en op zijn eigen dierlijke natuur veroverd heeft, maar dit veeleer voor zijn deel moet helpen instandhouden en vermeerderen, en dat ook zijn uitwendige gedragingen en manieren daarmee in overeenstemming moeten zijn. Zulk een levenshouding bij onze kinderen en leerlingen aan te kweken, dat is inderdaad iets meer dan opleiding, dat is *opvoeding*.

Maar hiermede zijn wij dan ook weder aangeland bij het reeds genoemde principieele bezwaar, dat deze opvoeding, van hoe edelen geest ook bezielde en hoe meesterlijk ook uitgevoerd, in zichzelf doelloos is, omdat zij niet in staat is den waarach-

¹⁾ Om te eten en te paren.

tigen mensch in zijn geheel te vormen. Zij kan 't ten slotte uit eigen kracht niet verder brengen dan dat zij van hem maakt een bekwaam en aantrekkelijk levenskunstenaar en zij is, naar haar aard en wezen, meer geschikt om de enge poort, die alleen tot het waarachtige leven leidt, voor hem dicht te houden of althans zijn weg daarvan af te leiden dan om hem te wijzen op dat Eéne Noodige, waarvan Jezus sprak: zijn ziel te behouden door voor en boven alles het Koninkrijk Gods te zoeken.

Het is dus niet zoo, dat het Christendom een wenschelijke, ja noodzakelijke, aanvulling is van het Humanisme, maar het is zoo, dat het Humanisme zijn eigen doel mist, wanneer het zich niet in dienst stelt van het Christendom. Dit brengt ons nu weer bij diegenen onder onze tijdgenooten, die harts-tochtelijk overtuigd zijn en prediken, dat het Christendom van die hulp niet gediend is en haar zeer beslist moet afwijzen.

Ik voor mij geloof, dat wij ons daarover niet al te zeer bezorgd behoeven te maken, eenvoudig omdat dit standpunt toch onhoudbaar is. De jenseitige mensch is nu eenmaal in dit leven niet los te maken van den diesseitigen en de geschiedenis leert duidelijk, dat telken male als die scheiding beproefd is, en dat is meer dan eens geschied, beide partijen, maar inzonderheid het Christendom, er schade bij geleden hebben. Het standpunt der Reformatoren, dat het Christendom het Humanisme opperbest gebruiken kan in de opleiding mits het Humanisme zich door het Christendom laat heiligen — wat feitelijk ook het standpunt is geweest, waar het Christendom der eerste eeuwen na lange aarzeling toe gekomen is en waarin het berust heeft¹⁾ — wordt door de ervaring telkens weer in het gelijk gesteld. Gaarne zoude ik hierover uitweiden en nader toelichten, dat en waarom het Christendom niets wint maar altijd veel verliest bij een breuk met, en dus a fortiori bij een vechten tegen het Humanisme, maar daarvoor is het hier de plaats niet.

¹⁾ Zie mijn studie in het Jaarboek 1932 van het Twentsch Instituut voor Opvoedingsvraagstukken.

DE COURANT IN HET STAATSINRICHTING- ONDERWIJS

DOOR

Dr. J. P. DUYVERMAN.

Het is niet moeilijk langs theoretischen weg te betoogen: aan de courant komt een plaats in het onderwijs toe. Zij vervormt den leerling en zij vervormt de leerstof!

Wie het subjectieve principe voorstaat (hem is de leerling primair), ziet een groot deel der stof in de courant op sprekende wijze aanwezig. In dezen vorm nadert de leerstof den leerling gemakkelijk. Wie bij het objectieve principe heil zoekt (hem gaat de leerstof vòòr alles), weet den leerling in de goede richting, zoo zijn belangstelling spelenderwijze is gewonnen door dit, niet geringe, deel der stof. Dat de courant den leerling vervormt en de leerstof, is dus zòò te verstaan: de houding van den leerling tegenover de materie verandert, en de stof ondergaat een aantrekkelijke gedaanteverwisseling.

Wie erkent, dat tusschen beide principes geen wijde kloof gaapt, omdat immers een probleem van steeds wisselend evenwicht hier oplossing vraagt, weet zich dus dubbel gesteund.

De belangstelling bevordert het inzicht, het is een communis opinio van een eeuw paedagogie, of van langer. De dagelijks aanwezige courant, die geen leerboek is, die zich niet opdringt, waarop zooveel huiselijke conversatie berust, wekt — door àl luchtiger opmaak, door illustratie en headline — belangstelling. Reeds dit wijst haar een functie aan. En acht men het in beginsel aangewezen, het activiteitsprincipe te introduceeren juist in de praat dus luistervakken, ook dan wijst de weg naar de courant zich vanzelf. Onderwijs, actueel geïllustreerd, is mooi. Onderwijs, door de leerlingen zèlf opgeluisterd met zelf gezochte voorbeelden geheel naar eigen keus, is beter. Dat weten ook onze AUSTRALISCHE ambtsgenooten. "The information which he (the pupil D.) seeks out for himself from newspapers . . . is more readily and completely assimilated than what comes to him without effort on his part." ¹⁾

¹⁾ Report on the teaching of history and civics in Victorian secondary schools, 1934, p. 43.

Het ENGELSCHЕ voorstel¹⁾ — geef periodiek een uur, waar de leerlingen alle hun bekende belangrijke gebeurtenissen noemen, laat één hunner daarover een volgend maal op samenhangende wijze rapporteeren — gaat voorloopig te ver. Zoo wordt ingegrepen in den normalen gang van zaken, het dwang-element kan weer veel bederven, en bovenal: het gaat hier om een methode die bruikbaar is bij elke wijze van onderricht. Maar dat andere ENGELSCHЕ oordeel: "The teacher has the unvaluable advantage of illustrating the principles he is teaching by examples drawn from the personal experience of those whom he is teaching"²⁾, blijkt onaanvechtbaar. Sir ARTHUR SALTER'S woorden hebben op economie betrekking. Onverminderd gelden zij ook voor het Staatsinrichtingsonderwijs. En wie dat nu aanvaardt, zou er naar kunnen handelen. De courant staat immer ter beschikking. Zij, die bij doeltreffend gebruik den blik kan verruimen (andere naties, andere quaesties komen in het vizier), is de getrouwe hulpe, oòk wanneer zij niet wordt overschat, oòk wanneer het onderwijsdoel niet te weidsch wordt aangegeven.

Naar DUISCHЕ omschrijving zijn couranten „getreue und seit der Machtübernahme durch den Nationalsozialismus saubere Spiegel des großen Geschehens unserer Zeit" en is het doel van nationaalsocialistische opvoeding: „den politischen Menschen zu formen..., klar und scharf im politischen Denken und Urteil..."³⁾!

Nu..., soms is de courant een wel wat verbogen spiegel, en zeker is het doel van Hollandsch Staatsinrichtingsonderwijs bereikt, indien door wat denkoefening op zekere feitenbasis eenig inzicht is gegeven. Toch is aan het dagblad een plaats in te ruimen.

Verleden jaar kon dit oordeel nog slechts worden gesteund door ervaring met een proef van korten adem⁴⁾. Van het in dit cursusjaar (1936—'37) voortgezette experiment zij thans hier verslag gedaan.

Drie 3e klassen H.B.S. (64 l.l. w.o. 11 vrouwelijke) zochten 5 à 6 maanden — van December '36 tot Juli '37 —

¹⁾ Education for citizenship in secondary schools, 1936, p. 116/117.

²⁾ Idem p. 81.

³⁾ Goslarer Neueste Nachrichten van 29 Juli 1937.

⁴⁾ De Staatswetenschappen in het Middelbaar Onderwijs en het Middelbaar Onderwijs in de Staatswetenschappen, 1936, p. 207/208.

naar bij de besproken leerstof passende knipsels. Van hun dictaten werden 38 nader bestudeerd, omdat deze op het eerste gezicht quanti- of kwalitatief de moeite schenen te zullen loonen. Dit geselecteerde materiaal laat zich als volgt beschrijven.

Er waren in totaal 819 knipsels (max. 57, min. 8) of 21 à 22 per leerling, die in zeven groepen konden worden ondergebracht. (De gekozen systematiek heeft slechts overzichts-beteekenis).

I. Grondrechten	105 ¹⁾
II. Grondgebied	15
III. Artt. 4—6 Grondwet betreffende . .	27
IV. Kabinetscrisis	93
V. Grondwetsherziening	71
VI. Staten-Generaal	19
VII. Diversen	66

Deze groepen konden worden onderverdeeld gelijk in de onderstaande tabellen.

Groep I. — GRONDRECHTEN.

Recht van petitie	5
Drukpersvrijheid	21
Tooneelcensuur	1
Radiotoezicht	17
Filmcensuur en bioscoopkwaad	14
Brievengeheim	1
Huisrecht	7
Betrappen op heeterdaad	7
Onteigening	4
Vernietiging, verbeurdverklaring, in beslagneming	21
Bepерking van eigendom:	
a) rooilijnen	4
b) schoonheidscommissie	3

¹⁾ Deze getallen geven niet aan het aantal knipsels, maar het aantal malen dat een onderwerp de aandacht had getrokken. Knipsels waren er (zie het totaal) veel meer.

Groep II. — GRONDGEBIED.

Territoriale wateren	10
Territoriaal luchtgebied	1
Grenspalen	2
Gemeentegrenzen	2

Groep III. — ARTT. 4—6 GRONDWET BE-
TREFFENDE.

Verliezen en verkrijgen v. h. Nederlandschap . 10	10
Dubbele nationaliteit	1
Naturalisatie	4
Uitwijzen van vreemdelingen	6
Uitleveren	3
Interneeren	3

Groep IV. — KABINETSCRISIS.

Kabinet demissionair	18
Kabinetformateur en zijn werk	32
Fractievoorzitters op bezoek	16
Nieuw Kabinet	27

Groep V. — GRONDWETSHERZIENING.

Herzieningsvoorstellen en Kamerontbinding . . . 23	23
Verkiezing	9
Verlies van waarborgsommen	3
Vereenigde vergadering voor sluiting en opening	20
Nieuwe 2e Kamer	10
Nieuwe 1e Kamer	6

Groep VI. — STATEN=GENERAAL.

Vragenrecht	8
Recht van interpellatie	2
Goedkeuring van een verdrag	1
Motie	3
Diverse wetsontwerpen	5

Groep VII. — DIVERSEN.

Proces Perm. Hof van Int. Justitie	32
Ridderorden verleend	14
Verheffing in den adelstand	1
K. B. in engeren zin	7
Politieke benoeming en ontslag	3
Troonopvolging	4
Verlichting en kwijtschelding van straf	5

Moelijk te rubriceeren en minder bij de tot dusver behandelde leerstof passend, zijn nochtans vermelding waard de onderwerpen: faillissementen, strafprocessen, gezanten=mutaties, Kamerverslagen, benevens beschouwingen over den Raad van State, over Koning en Kabinet, over het Britsche Imperium.

Sommige leerlingen richtten speciale dictaten in, andere voorzagen de opgeplakte knipsels van opschriften (dateering, korte karakteriseering, verwijzing naar Grondwetsartikelen), enkele onderstreepten de belangrijkste passages (aanbevelenswaardig ten bewijze dat de aandacht verder ging dan de headlines!) De foto's uit de dagbladen werden uiteraard steeds gaarne verzameld.

Welke conclusies lijken nu geoorloofd? De volgende:

- zonder veel dwang blijkt het mogelijk zelfstandig een betrekkelijk omvangrijk materiaal te doen verzamelen;
- de vrijwillige — dus diepere — aandacht voor de onder-

- werpelijke quaesties overschrijdt de toegemeten 50 minuten per week verre;
- c. de aandacht verruimt zich ook in anderen zin; zij gaat terug — oude leerstof wordt in de herinnering teruggeroepen — en zij streeft vooruit: vragen of eenig knipsel niet binnenkort te pas kan komen komen veelvuldig voor;
 - d. de activiteit met de schaar leidt tot huiselijke gesprekken en wordt op haar beurt door dezen gevoed;
 - e. uiteraard verkrijgt het actueele nu een grootere zij het een daaraan toekomende plaats; wat den leerling boeit (vgl. tabel I en IV b.v.) leert de leeraar aldus automatisch kennen;
 - f. korte, veel gevraagde besprekingen maken een uitweiding of het leggen van een nieuw verband soms noodzakelijk; in gevallen van algemeene beteekenis kunnen deze klassikaal, in andere gevallen individueel gehouden worden, hetgeen wegens het daardoor gevonden contact niet steeds een nadeel is in groote klassen;
 - g. de methode, aldus toegepast, lijkt ook bij andere vakken bruikbaar; of dit bij geschiedenis, bij economie, bij aardrijkskunde op dergelijke wijze mogelijk is wordt dan een vraag aan docenten in die vakken.

Deze vraag leidt tot een andere vraag: wordt niet op deze wijze het leggen van zoo nuttige Querverbindingen tusschen belendende vakken bevorderd?

Ten slotte: wie afdingt op de waarde van het verkregen resultaat, of wie enkele der hier gewaagde conclusies in twijfel trekt, schokt mij in geen en deele. Al wat mocht zijn bereikt is extra. De ervaring leerde, dat contrôle en korte besprekingen zoo weinig tijd vorderden, dat in dit cursusjaar nauwkeurig dezelfde leerstof werd doorgewerkt als in andere jaren.

Leiden, September 1937.

HET TAALONDERWIJS OP DE „ONTWIKKELINGSCURSUSSEN”

DOOR

A. J. SCHNEIDERS.

Het zal velen een punt van zuiver-academische waarde lijken, als we aankondigen: over het onderwijs in de Nederlandse Taal enige gedachten hier weer te geven. Zij zullen zeggen: dat zou zin hebben als „Nederlands” nog géén deel uitmaakte van de scholing die we onze cursisten geven.

Toch vlei 'k me met de hoop, dat zij die zó spreken van mening veranderd zijn wanneer ze de volgende uiteenzetting gelezen hebben. Die een pleidooi bedoelt te zijn voor het bête taalonderwijs dat we onze jonge mensen geven kunnen. Niet „al of geen Nederlands” maar „efficiënt of ondeugdelijk Nederlands” is de *cardo quaestionis*.

Vooraf moge gaan een kleine bespiegeling over de aard van het „vak” Taal, — als het eerstnodige om tot een goede didactiek te komen. Wie in taal net zo'n vak ziet als in geschiedenis en economie, zal het als weet- en inzichtvak geven, en dus aan taalkunde en grammatika een hoge waarde toekennen. Wie de overeenkomst met boekhouden groot vindt, zal het vak taal analoog onderwijzen: vaardigheid en nauwkeurigheid van dóén beklemtonen. Het vak zien als inleiding op en inwijding in de *praktijk* van spreken en schrijven, en dus niét om inzicht in de taal (haar wezen en verschijnselen) te geven.

Wat onze jonge mensen behoeven: nauwkeurigheid en vaardigheid van tong en pen, brengt er ons gemakkelijk toe om in te zien dat het onderwijs in Nederland om *praktische* redenen „gepleegd” wordt. Maar men zou zich toch deêrlijk vergissen zo men meende dat alle „theorie” dus verre blijven kon: van groot belang — voor de omgang met mensen — is het b.v. dat men inziet, hoe 'n veranderlijk iets de taal is: dat elk geslacht zijn tijdstaal spreekt, en — dat ook de taal van elke tijdgenoot haar individuele schakering heeft. Dat taal nooit volmaakt juist de gedachte weergeeft, en, dat met de taal zowel humoristisch als demagogisch te... goochelen is. Dat taal iets van ons eigen binnenste is: dat wij onze taal zijn, en dat onze taal ons is, — en dat de populaire opvatting

van een kléédje voor onze gedachten en gevoelens niet alleen onwaar is maar ook menselijk-minderwaardig. — Ook deze „theorie” dient onderwezen als noodzakelijke grondslag en de voorwaarde voor een goede taalpraktijk, temeer daar het lager onderwijs deze fundamentele dingen niét heeft aangebracht, of (nog) niet heeft kunnen aanbrengen. — Incidenteel, n. a. v. lectuur en opstel, zullen we deze dingen niet mogen vergeten!

Echter, de bepaling van het Nederlands als hoofdzakelijk-praktisch vak, is nog slechts de halve karakteristiek. Minstens zo belangrijk is het, in te zien, dat het Nederlands geen... vak is! Niet als het boekhouden heeft het een eigen en begrensde inhoud. Het is inderdaad een praktische bezigheid maar die altijd in dienst staat van de andere, van alle andere vakken. Waarbij immers gesproken, gelezen en geschreven moet worden. Wie dan ook concludeert: als tak van onderwijs kan het Nederlands geschrapt worden, staat principiëel, taal-principiëel zuiver en sterk. Maar ook wie het op het program gehandhaafd wensen, hebben gelijk — zij het opportuun. Dezen voeren aan: de lagere school heeft de jongelui niet voldoende uitgerust, het Lezen is technisch-onvoldoende en, meer dan oppervlakkig, óver de belangrijke punten, kunnen ze niet lezen. Ook hun Spreken is stuntelig en onbeschaafd. Hun Schrijven (stellen) gebrekkig en in een spelling die ver afstaat van de behoorlijke, de nu-eenmaal gebruikelijke. Wij kunnen het hiermede moeilijk on-eens zijn, en zouden tot versterking ervan daaraan nog willen toevoegen: het is principiëel-noodzakelijk dat ook na de lagere school de besten zich opzettelijk blijven oefenen in Nederlands: in Spreken, Stellen en Lezen, omdat pas daarná de behoefte aan taal-cultuur zich openbaren gaat. Tegenover een veel (teveel?) aan opnemen staat een tekort aan uitdrukken: aan nauwkeurige, beknopte en beschaafde weergaaf van het aan leerstof opgenomene.

Wél rijst — in 't bijzonder voor een niet-vak als het Nederlands — de moeilijkheid: hoe aan stof te komen? De vakstof hoort de vakken-met-inhoud toe. Waar zal de leraar-Ned. zijn materie vandaan halen? Nóg een moeilijkheid voegt zich hierbij: de stof moet aan de bijzondere eis voldoen de belangstelling van de leerlingen te hebben, want de drang om zich goed uit te drukken is een eerste vereiste voor het „vak” waarvan het zwaartepunt in formele ligt.

Naar dit tweede gezichtspunt zullen we te werk moeten gaan; wek uw leerlingen op zich uit te spreken over wat hun aan 't hart gaat, deel levenwekkende initiatieven uit, prikkel, wek op tot taalwerkdadigheid. Tot eigen „scheppende” werkzaamheid die het lézen kan zijn. Ook allerlei aangelegenheden van praktische aard (brief, request) leveren prikkelende stof.

Tegengesteld van deze opvatting is een andere die de taal als leervak uitbuit. Die oefeningen voorschrijft als: wat is het tegengestelde van...?, geef een synoniem voor...?, verklaar de vreemde woorden.... M.a.w. een methode die de taal als een voorraad búiten ons beschouwt, en die we ons „intellectueel” (door kleine lesjes) eigen kunnen maken, ons zo doende tot beschaafd mens vormend. Al moge deze opvatting nietgeheel onjuist zijn — incidenteel passen we dergelijke middeljes ook toe bij de bespreking van spreekbeurt en opstel en lectuur! — ze is principiëel onjuist, daar we „taal” niet enkel-intellectueel leren, maar tegelijk emotioneel, moreel en aesthetisch en, natuurlijkerwijze uit behóéf ten van 't ogenblik. Zoveel mogelijk moet voor het taal-lernen, ook bij het onderwijs, een aanleiding zijn, een situatie die daartoe dringt, — en níet de wil des meesters, des boekjemakers. Meer dan de waarheid „de taal is een groot magazijn, een rijke voorraadschuur”, verdient de andere waarheid „de taal is een vermogen, een functie in ons” naar voren gebracht. Gezien het feit, dat een veertienjarige reeds een hele taalontwikkeling achter zich heeft en de taal reeds vrijwel kent, èn in aanmerking genomen dat voor alle ontwikkeling leven, levendige belangstelling de conditio sine qua non is — vooral als de echte vakstof ontbreekt! — ligt de evenzeer taal als opvoedkundige conclusie voor de hand: wek de geest uwer leerlingen, stimuleer, deel initiatieven uit — en dankbaar zullen ze dan zijn voor Uw lessen en voor uw correctie van hun zó toegewijdgemaakte werk.

We dwaalden hier even af, om iets belangrijkers te zeggen dan wat tot ons*onderwerp behoort: niet immers de methodiek, maar de didaktiek van het „vak”. Voor onze cursussen zijn onder dit opzicht belangrijk:

A. Het Spreken d.i. het nauwkeurig, ordelijk, zakelijk, aangenaam en beschaafd zich uitdrukken over enig onderwerp dat in de belangstellingskring van de spreker en zijn gehoor

ligt. Al kan — doordat dit onderwijs niet klassikaal is — elke leerling slechts van-tijd-tot-tijd een korte spreekbeurt houden, de oefening is noodzakelijk voor later en heeft aan voorbereiding door de spreker, aan critische betrachtning door het gehoor, rijke winst. De ernst waarmee zo'n openbaar optreden wordt voorbereid — schriftelijk en mondeling — is de beste taalles die iemand zich geven kan en... die zich denken laat. Ook voor

B. Het *Schrijven* (Stellen), dat immers een afgeleid spreken is, en pas na veel practijk en veel denken, minder of meer van de beschaafde omgangstaal afwijken gaat. Jonge mensen van geringe ontwikkeling dwinge men niet tot een taalgebruik dat niet innerlijk-verantwoord is (opvoeding tot... on-waarheid, tot ijdele „show”).

Genoemde twee functies zijn de kern van elk taalonderwijs, en hiertoe bepale men zich, als er niet meer dan één uur per week beschikbaar is. Goed-geleid Spreken en goed-geleid (d.i. vooral: gecorrigeerd en besproken) Stellen (opstel en brief), geen meer-ontwikkellende taal oefeningen als deze. Voor-dragen, grammatika en literatuur, hoe wenselijk, ze zijn luxe vergeleken bij deze twee. Géén „luxe” maar A en B ten zeerste bevorderend door geestverrijking en taalvoorbeeldig-heid, is het *Lezen*: het indringend zich nauwkeurig rekening geven van een tekst, als materie en als vorm. Hoofdzakelijk zullen we ons echter moeten bepalen tot het noemen van goede boeken en het animeren om een verslag daarover uit te brengen (mondeling of schriftelijk).

Met opzet spraken we nog niet over de *Spelling*. 1^o. Omdat het geen taalaangelegenheid is, met de echte taal-ontwikkeling niets uitstaande heeft, 2^o. omdat het onderwijs erin zo weinig ontwikkelend is. Maar — maatschappelijk kunnen we het moeilijk te hoog aanslaan, en de lagere school heeft de spelling er niet voldoende vast kunnen inprenten. Dus zal de taalcursus dit „onderdeel” niet links kunnen laten liggen, het aanvatten zodrá de cursus begint.

In tegenstelling met het zeer embryonale van bovenstaand taalprogram, willen we het punt „spelling” wat uitvoeriger behandelen. Men behoeft n.l. geen insider in taalonderwijs te wezen om te weten dat de spelling vaak A en Z van het... „taal”onderwijs is. Daar een grondige verandering ook-hier

weinig succes hebben kan, handelen we het verstandigst met althans dit spel=onderwijs in zo goed mogelijke taalbaan te leiden. De omstandigheid dat men bezig is een leerboekje voor dit onderdeel op de cursussen in te voeren moge mede als motief gelden om voor dit bijkomstige wat specialer de aandacht te vragen.

Tweeërlei methode kan men volgen om tot het doel „zuiver=schrijven” te geraken:

1^o. de methode van „moeilijke” vormen en woorden te laten overschrijven en ze te dicteren. Als losse woorden, óf in losse zinnen.

2^o. de methode van kleine teksten te geven, die als taal te behandelen, en daarna van de leerlingen aandacht te vragen voor de spellvormen.

(Zowel bij de 1^o als voor de 2^o methode wordt een weinig theorie gegeven, als dat — b.v. voor de werkwoordsvormen — nodig is.)

Men vraagt zich mogelijk af: geeft het zoveel verschil in uitkomst wèlke methode men volgt? het doet er toch eigenlijk niet veel toe!

Nu is er m. i. een hemelsbreed en afgrondelijk=diep verschil tussen de beide manieren. De tweede alleen werkt met taaál, de eerste met materiaal slechts. Het principe: taal voorop, want spelling voor=onderstelt taal, laat zich ook=hier niet straffeloos verzaken, en de methode die met losse woorden en zinnen werkt, heeft weinig effect. De belangstelling — en dus de aandacht — voor de spelling moet komen van, voort=komen uit, die voor de inhoud en taal van de tekst. Zich op de spelling toeleggen, heeft pas zin als de taal belangwekkend gevoeld wordt, als er eerbied en verantwoordelijkheid voor de taal=zelf aanwezig zijn. Deze eigenschappen bezit de be=ginner niét, en moeten nog bij hem ontwikkeld worden. De tweede methode is dus principiëel en paedagogisch de juiste. Dit laatste óók, omdat ze er rekening mede houdt, de aandacht niet te lang voor de spelling te vragen, en nooit tot mecha=nisering overgaat. De eerste methode toch zoekt haar kracht in reeksen van oefeningen over eenzelfde verschijnsel (zin=netjes met tegenwoordige=tijdsvormen; vreemde woorden met dezelfde moeilijkheid). De tweede geeft veel minder oefening=stof, maar werkt meer op het verantwoordelijkheidsgevoel, en, doordat er meer eigen werk (stelwerk) bij gemaakt worden kan, zoekt ze haar kracht in het kweken van de gewoonte

van accuraat schrijven. En slechts die gewóonte is het die waarde heeft. Want goede dictee=spellers zijn nog lang niet altijd goede spellers als ze hun aandacht niet aan de spelling=alleen kunnen geven! Gevolg: in het schriftelijk werk voor Ned. en voor de vakken veel spelfouten. Goed spelonderwijs zal er dus rekening mee houden dat het spelonderwijs niét van de taal=zelf gescheiden, maar zo vaak mogelijk in „orga=nisch” verband daarmee wordt „bedreven”. We zeiden al: het spelonderwijs is zo weinig ontwikkelend; en dus zullen we er zo weinig mogelijk tijd aan besteden. In plaats van — zoals de losse=woorden en =zinnen methode doet — het halve woordenboek te laten overschrijven en weer dicteren, beperken wij ons tot een keur van moeilijkheden en deze in echt taal=verband. De oude spelboekjes zijn ook altijd grammatika=boekjes, geven taal„geleerdheid” die voor het spellen niet nodig is en hangen de spelmoeilijkheden aan meer kapstokjes van termen op als voor het doel nodig is.

Als spelboekje en allereerst leesmiddel voor de cursussen zouden we wens:

een werkje dat zoveel mogelijk taaál is; dat dus kleine interessant=leerzame tekstjes bevat, die gelezen en besproken worden, —

dat vòòr de speltheorie en spel oefeningen enkele taalopgaven geeft (over alinéering, over soort=van=taal, een spreekoefening of een steloefening n. a. v. de tekst) —

dat uit elk tekstje de „moeilijke” woorden laat zoeken om die over te schrijven (onmiddellijk, geschiktste, felicitatie) —

dat daarna een spelverschijnsel behandelt (tegenwoordige tijd van het werkwoord, deelwoord, zelfstandig en bijvoeglijk gebruik van b.v. „alle(n)”) en hierover een kleine oefening geeft —

en tot slot enkele uitgezochte dictee=stukken ter herhaling en toetsing.

Zo'n werkje van 12 à 14 lessen (in 50 à 60 blzz.) kan in een half jaar, met één uur per week, worden doorgewerkt, en geeft dus geen dood en... dom spelonderwijs, maar is een echt taaálboekje.

Langer dan een half jaar mogen we ons met *systematisch* spel=onderwijs niet bezig houden. Wie na deze, grondige, lagere=schoolherhaling de grote spelregels nòg niet kènt (al mag hij gerust nu en dan een fout ertegen maken!) is voor de cursus niét geschikt. 't Kan de bedoeling niét zijn, het

onderwijs zo makkelijk mogelijk te maken, — altijd ten nadele van de meerbegaafden en, met financiële opofferingen, van twee zijden, die beter voor een ander doel aangewend kunnen worden.

Behalve dat het werkje ons een schiftingsmogelijkheid (voldoenden — onvoldoenden) aan de hand doet, geeft het ons ook nog de gelegenheid tot een tweede schiften (voldoende — goed). Daar het boekje n.l. op het tegenwoordig taalbegrip gebouwd is, komt telkens ongezocht de verhouding Spelling: taal ter sprake. De meeste cursisten hebben op deze verhouding, door het lager onderwijs een verkeerde kijk en slechts weinigen blijken in staat te zijn de beide zuiver te onderscheiden. Zo gaven van de goede opvatting blijk de leerlingen die opmerkten:

„toen zij rustten” had evengoed met één *t* gespeld kunnen worden! en

als je met de traditie niet zo te maken had, kon je heel anders spellen zonder ook maar in iets de taal te veranderen! en

die zijn medeleerling die het „toch maar wát goed vond, dat we het ene nog (met *g*) en het andere met *ch* spellen”, daarop antwoordde: volmaakt overbodig, vergelijk dan maar een „wel” als ja en als nietongesteld, „zeer” als erg en als pijn en pijnhebbend.

Zulke zijn de leerlingen met helder verstand, en de cursusleider die wat voor „z'n jonges” voelt, zal dezen die het waard zijn, gaarne extra-werk geven en er een dankbaar werk in zien hun in te leiden in de kennis van een vreemde taal of van een ander vak.

Al hebben onderscheidene cursussen reeds enige jaren gewerkt, ze zijn nog jong genoeg om zich enig advies ten nutte te kunnen maken. En, al wáren ze eerwaardigoud, vernieuwing van koers en bezonnen kritiek kan geen enkele menselijke instelling ontberen.

Wij hebben gemeend, een voorbeeld te mogen geven!

Overveen.

KLEINE MEDEDEELING.

ESPERANTO IN DE SCHOOL.

Resolutie van de Wereldbond van Onderwijzers-Esperantisten „T. A. G. E.”, betreffende de invoering van het Esperanto in de school, voorgesteld en aangenomen in de slotzitting van het Jubileum-Congres te Warschau [Augustus 1937].

Het congres,

overwegende ten eerste, dat de oplossing van het vraagstuk van een wereldhulptaal in deze tijd van luchtvaart, radio en geluidsfilm in alle internationale betrekkingen steeds urgenter wordt, zoals o. a. tot uitdrukking is gekomen in het voorstel van het senaatslid Macartney Abbott en dat aangenomen is door de federatieve senaat van Australië en handelt over het bijeenroepen van een speciale conferentie uit de verschillende staten; overwegende ten tweede, dat het enige praktische middel, hetwelk het vraagstuk feitelijk grotendeels reeds automatisch oplost, niet alleen naar het oordeel van erkende taalgeleerden, maar ook volgens het rapport, in 1922 uitgebracht door het Secretariaat van de Volkenbond, de kunstmatige taal Esperanto is — samengesteld in 1887 door den Poolse arts Dr. Lodewijk Lazarus Zamenhof — een taal, die, uit een cultureel oogpunt gezien, van een eenvoudig project in nauwelijks een halve eeuw tot een grote sociale beweging is uitgegroeid en een werkelijk neutrale, levende hulptaal is geworden, in alle landen gebruikt door duizenden en duizenden volgelingen, die uit zich zelf de taal gaan toepassen voor wetenschappelijke, beroeps, ideële, politieke, godsdienstige en vele andere doeleinden, als een politiek neutraal, technisch volmaakt, eenvoudig middel tot onderling begrijpen voor alle volken in alle werelddelen;

overwegende ten derde, dat de literatuur en het aantal bladen in deze taal zich meer en meer uitbreidt, dat de voor allerlei technische doeleinden samengestelde technische woordenlijsten reeds rijker zijn, dan die in vele Europese talen;

overwegende ten vierde, dat door het gebruik van het Esperanto de volken op taalgebied als gelijken tegenover elkaar staan bij internationale onderhandelingen;

overwegende ten vijfde, dat het Esperanto als internationale taal in vele internationale organisaties [instituten, congressen, bureaux, jaarbeurzen] zelfs in officiële, zoals het Internationaal Arbeidsbureau, reeds de 4e of 5e plaats heeft bereikt naast het Frans, Engels, Spaans en Duits en steeds bij voorkeur door de grote massa wordt gebruikt en correcter toegepast dan al de andere genoemde talen;

overwegende ten zesde, dat in vele landen reeds een kleiner of groter aantal onderwijzers klaar staat om de taal in de scholen te onderwijzen;

overwegende ten zevende, dat in die landen waar dit aantal onderwijzers nog onvoldoende is, in de laatste tijd met succes de Cseh-methode door buitenlandse onderwijzers wordt toegepast;

overwegende ten achtste, dat in vele scholen de taal reeds wordt onderwezen niet alleen facultatief, maar ook als verplicht leervak en dat zelfs het armste kind de taal kan leren;

overwegende ten negende, dat vele staten dit onderwijs steunen of subsidiëren, hiermede de grote betekenis erkennende, die het Esperanto kan hebben uit een oogpunt van nationale belangen;

besluit:

bekrachtigende de beslissing van de Parijse Conferentie voor „Esperanto in het Moderne Leven”, die invoering van het Esperanto in de scholen eist, — zich tot alle regeringen van de wereld te wenden met het verzoek en de oproep tot aansluiting bij de Internationale Esperanto-Overeenkomst voor de verplichte invoering van Esperanto in de scholen en dat iedere Staat belooft het onderwijs van het Esperanto te zullen invoeren als minstens in totaal 6 regeringen 'dezelfde belofte zullen hebben gedaan. Het Congres beschouwt het door Dr. Czubrynski voorgestelde internationale tractaat als de meest practische weg om de studie van het Esperanto algemeen te maken.

Het Congres geeft zijn Plaatselijk Congres-Comité het recht op te treden als Uitvoerend-Comité van het congres en draagt het op de regeringen met zijn werkzaamheden en besluiten in kennis te stellen.

BOEKBEOORDEELINGEN.

Bibliotheek voor Bijb. Opvoedkunde. Uitgave Drukkerij Stichting Hoenderloo. 21e Jaargang. No. 3.

A. Janse, *De grens van het kunnen bij kinderen.*

Een leerzaam boekje. Onderwijzers, en opvoeders in het algemeen, worden hier attent gemaakt op menige fout, die zo licht wordt begaan. Duidelijk komt het uit, dat het kunnen van de kinderen niet altijd in cijfers kan worden uitgedrukt. Ook wordt het nodige gezegd van de afdogendienst die met het kennen en het kunnen van de kinderen kan worden gepleegd. Zeer aanbevolen.

G. M.

No. 4.

H. J. Harmsen, *Over Verantwoordelijkheid.*

Een schijnbaar afgezaagd onderwerp. Maar de heer Harmsen weet daar zoveel van te zeggen en hij weet dat zo te doen, dat het m.i. een uiterst nuttig boekje is geworden. Hij doet dat aan de hand van de volgende punten:

- 1e. Heeft de Christen een taak op aarde?
 - 2e. Verantwoordelijkheidsvrees, vlucht.
 - 3e. Het recht op verantwoordelijkheid.
 - 4e. De grenzen van de verantwoordelijkheid.
 - 5e. Enige opmerkingen over opvoeding tot verantwoordelijkheid.
- En dat alles gaat uit van de grondgedachte, dat wij Gods medewerkers zijn.

Ik kan dit boekje zeer ter lezing aanbevelen.

Gr.

G. M.

C. G. Jung, *Analytische Psychologie und Erziehung*. Rascher Verlag, Zürich und Leipzig. 95 p. M 5.—

Een voortreffelijk geschreven, met mooie voorbeelden vooral uit de praktijk van Mrs F. Wickes, psychologe aan de St. Agatha school te New-York, geïllustreerd overzicht van Jungs bekende opvattingen. Bijzonder geïnteresseerd heeft mij zijn betoog, dat de „verdringings-theorie geheel ongeschikt is, het werkelijke wezen van het onbewuste te verklaren, omdat zij op abnormale feiten baseert” (p. 64); daartegenover ziet Jung in het onbewuste allereerst de levende en scheppende kracht, die allermint ziekelijk, maar integendeel de oergrond der gezondheid is. Daarmee staat nauw in verband, dat dit onbewuste niet als hoofdzakelijk individueel=verworven mag worden beschouwd, maar als een gemeenschaps=bezit moet worden gezien. Mij komt het voor, dat men dit laatste zou kunnen volhouden, ook als men niet van overgeërfdde inhouden zou spreken — daarmede de aangeboren ideeën vervangende door „aangeboren onbewustheden” — maar het onbewuste zou zien als kultuuroverdracht door mee=beleven.

De vorm, waarin Jung hier zijn denkbeelden geeft, is die van 3 voordrachten, in Mei 1924 te Londen gehouden. Dat verklaart enigszins, dat de Freud, dien Jung hier tekent en bestrijdt, nog geheel de Freud uit diens pan=sexuele phase is; maar afdoende schijnt mij die verklaring toch niet. Want de Freud van de latere geschriften ziet toch anders uit dan de hier getekende.

Ph. K.

Dr. Ludwig Eckstein, *Psychologie des ersten Eindrucks*. Joh. Ambr. Barth, Leipzig 1937. 140 p. M. 7.50.

De schr., psycholoog aan het laboratorium van de rijkswever te Stuttgart=Cannstatt, heeft zich ten doel gesteld de betekenis van een „eersten indruk” stelselmatig nader te onderzoeken. Daartoe beschikte hij allereerst over materiaal van zijn eigen laboratorium. Van 199 proefpersonen — in het laboratorium van de rijkswever kwamen daarvoor alleen jonge mannen, voornamelijk in den leeftijd tussen 18 en 22 jaar in aanmerking — werd de „eerste indruk” opgetekend, wanneer de proefpersoon met het doel van een uitvoerig psychotechnisch=karacterologisch onderzoek op het laboratorium verscheen en zijn eerste instructies voor dat onderzoek in ontvangst nam. Degene, die den indruk onderging en dan optekende was een ander dan hij, die die instructies gaf; blijkbaar — ik heb geen nauwkeurige tijdsduur gevonden — is een periode van enkele minuten bedoeld.

In 75 gevallen is dezelfde proefpersoon door 2, in verdere 18 gevallen door 3 waarnemers beschreven. Verder zijn er nog 93 beschrijvingen van andere herkomst.

Aldus wordt mogelijk 1e. Onderzoek, in fenomenologischen zin van den „eersten indruk.” Het is duidelijk, dat deze niet alleen van den indruk=gever, maar ook van den indruk=ontvanger afhangt. 2e. Vergelijking van den „eersten indruk” op verschillende indruk=ontvangers door denzelfden indruk=gever. (Terecht gebruikt de schr. deze aanduidingen

in plaats van proefpersoon en proefleider, want eigenlijk zijn zowel de indrukgever als de indrukontvanger hier proefpersonen).

Over de uitkomsten kan men in kort bestek nauwelijks iets meedelen. Trouwens, ik heb den indruk, dat het onbillijk zou zijn deze eerste poging op een voor mij althans nieuw gebied, te beoordelen of zelfs te vragen naar reeds gebleken uitkomsten. Uit methodisch oogpunt schijnt mij het onderzoek zeker verdienstelijk, al schijnt mij de problematiek, waartoe het aanleiding geeft, niet diep genoeg opgehaald. Het is bijv. m. i. typerend, dat de schr. zelf zoveel meer opmerkingen maakt in zijn beschrijvingen over „körperliche Erscheinung" en „rasekundliche Merkmale" (tabel p. 30 en beschrijving aldaar) dan zijn medewerkers. De gedachtenwereld van den ontvanger zal m. a. w. vermoedelijk wel sterker op den „eersten indruk" inwerken, dan de schr. vermoed heeft.

Maar juist omdat elders een onderzoek, als hier geëntameerd, van minder ongeanalyseerde en onuitgesproken overtuigingen zal kunnen uitgaan, lijkt mij herhaling en voortzetting van deze proef gewenst.

Ph. K.

Dr. Walther Malmsten Schering, *Zuschauen oder Handeln? Beitrag zur Lage und Aufgabe der Psychologie*. Joh. Ambr. Barth, Leipzig 1937; 72 p. M. 2.80.

De schr. wil de psychologie en trouwens ook de filosofie (want zijn boek is eigenlijk meer filosofisch dan psychologisch) van uit de sfeer van het toeschouwen, overbrengen in die van het doen: Fort mit blossen Zuschauerbegriffen aus der Psychologie; daartegenover wil hij de daad in 't middelpunt stellen zowel bij filosofischen als psychologischen arbeid. Tot zover kan ik hem zeer goed volgen, meen ik zelfs dat hij een zeer juisten eis stelt, juist aan onzen tijd.

Maar de daad, die hij begeert, is niet de daad van den verantwoordelijken mens, het is de daad om haars zelfs wil. Van deze daad geldt Goethe's woord: Der Handelnde ist immer gewissenlos. Noch norm, noch geweten worden in dit boekje met handelen in verbinding gebracht, of zelfs genoemd. Trouwens in een gedachtengang, waarin omtrent Descartes beweerd wordt (p. 46): „Darum braucht er — im Rückfall in das Mittelalter — die Krücke „Gott", um sich die Realität der Aussenwelt garantieren zu lassen", kan men dergelijke „middeleeuwse" begrippen als norm en geweten ook niet meer verwachten. Twee richtsnoeren worden hier opgesteld: de oorlogsfilosofie van Clausewitz, nader geïllustreerd aan Langemarck (p. 30) met den dood der jonge mannen, naar wier diepere motieven niet wordt gevraagd, en het Genie, das vom Schicksal an unsere Spitze gestellt worden ist (p. 72).

Dat hier de christelijke traditie geheel prijs gegeven is, behoeft geen nader betoog, maar ondanks de verbuiging voor het Duitse Idealisme (p. 27) zijn natuurlijk ook de tradities daarvan verlaten, omdat wat hier geboden is tevens specifiek anti-Grieks is. Dat dus ook de natuurwetenschap, als zuiver toeschouwend, niet handelend, „abgelehnt" wordt (p. 18) spreekt in deze tegen den Geist gerichte beschouwing vanzelf.

Als symptoom van wat in Duitsland bezig is te geschieden heeft dit boekje m. i. dan ook grote betekenis; het verdient de volle aandacht

van den kultuuronderzoeker als een geschrift, dat leert waarheen onze „beschaving” leidt, wanneer zij haar geestelijke voorouders in Israël en Hellas verloochent en zuiver vitaal=instinctief een nieuwe houding wil uitleven.

Ph. K.

Paul Ludwig Landsberg, *Die Erfahrung des Todes*. Vita Nova Verlag. Luzern, 1937. 133 p. Zw. Fr. 3.80.

Behoort een boekje over de betekenis van den dood eigenlijk nog wel tot de opvoedingsliteratuur, d.w.z. tot het gebied van dit tijdschrift? Die prealabele vraag voor een bespreking te dezer plaatse beantwoord ik met beslistheid bevestigend. Ja, ik ga verder, en meen — in tegenstelling met Spinoza — dat de meest echt reële levenshouding, dus zeker ook die van den waren opvoeder, niet alleen overdenking van het leven, maar ook van den dood vraagt. Immers ook het kind, zeker de jeugdige, komt te staan vóór dit probleem en heeft daaromtrent recht op onze leiding, nog afgezien van de vraag, of wij wel het leven van onszelf en anderen kunnen verstaan en leiding geven, met voorbijzien van dit probleem.

Daarom valt er uit de overdenkingen van den schr. over zijn probleem ook voor de lezers van dit tijdschrift te leren. Nadat hij ons de ontoereikendheid heeft laten zien van de opvatting, door Scheler verkondigd in een van zijn posthuum gepubliceerde geschriften (*Tod und Fortleben*, *Schriften aus dem Nachlass*), dat n.l. de dood slechts zou zijn een limiet van de ervaring van oud=worden, laat hij in de vergelijking met Buddhistische opvatting zien, hoe nauw het probleem van den dood met het probleem der individualisatie (ik zou hier liever spreken van persoon=wording) verbonden is. Daartegenover stelt hij dan de Platonisch=neo=Platonische opvatting en de Christelijke, waarbij hij zich in hoofdzaak op het vierde boek van de *Bekentenissen* van Augustinus beroept.

In dit alles is veel voortreffelijke beschrijving en diepe bezinning. Toch heeft het mij sterk getroffen, dat de eigenlijke Bijbelse houding — of laat mij voorzichtiger zijn, en zeggen de Oud=Testamentische houding, die een Nieuw=Testamenticus als de Zwaan echter ook in hoofdzaak in het Nieuwe Testament terugvindt — door den schr. niet wordt besproken, vermoedelijk omdat zij voor hem overdekt is door die der gangbare kerkelijke traditie. Ik bedoel de houding, zo duidelijk uitgedrukt bijv. door wat de Bijbel zegt over den dood van Abraham of Mozes, waarbij uitkomt, dat het niet het eigenlijk essentiële is, wat met den mens als enkeling geschiedt, maar of het Koninkrijk Gods als Zijn volledige Gemeenschap inderdaad komende is.

Anders gezegd, de keuze die de schr. doet is niet zuiver *creatuurlijk* gedacht; zij is sterk idealistisch beïnvloed door zijn Platostudies, in 't bijzonder die over den Phaedo, waarheen de schr. dan ook (p. 63) verwijst.

Ph. K.

DE NIEUWE WETSWIJZIGING VAN HET MIDDELBAAR ONDERWIJS EN HAAR GEVOLGEN, IN HET BIJZONDER VOOR DE H. B. S. B

DOOR

Dr. H. H. BUZEMAN.

Het is bekend, dat de tegenwoordige Minister van Onderwijs tracht om, met terzijdestelling van elke poging tot algehele herziening van het Middelbaar en het Voorbereidend Hoger Onderwijs — een herziening, die door velen dringend noodzakelijk wordt geacht — van de talrijke problemen, die om een oplossing vragen, althans enkele te regelen. En van dit streven is de bovengenoemde wetswijziging een gevolg.

Het is duidelijk, dat deze methode bezwaren heeft en doordat daarbij als regel de voornaamste vraagstukken zullen blijven bestaan en doordat de Minister zich in zijn gedeeltelijke herzieningen op allerlei punten min of meer vastlegt, waardoor de oplossing van het hoofdprobleem steeds moeilijker zal worden. Maar wie de geschiedenis van b.v. de laatste dertig jaren van het M. O. kent, zal het standpunt van den Minister kunnen begrijpen. Elke poging immers tot grondige reorganisatie is tot nu toe mislukt. Wanneer de zogenaamde Inenschakelingscommissie, in 1903 ingesteld met de opdracht, het Lager, Middelbaar en Hoger Onderwijs te bestuderen en voorstellen tot wijziging te doen, in 1910 een rapport uitbrengt, waarna Minister Heemskerk in 1913 zijn z.g. Lyceumontwerpen bij de Tweede Kamer indient, heeft die tienjarige arbeid geen resultaat; de ontwerpen komen niet in behandeling. — Wanneer in 1921 de eerste Minister van Onderwijs, dr. de Visser, de ontwerpen Heemskerk terugneemt en een eigen wetsontwerp tot regeling van het M. O. gaat indienen, blijft wederom succes uit; tot openbare behandeling van het ontwerp komt het niet (afgezien van een bij afzonderlijke wet vastgestelde subsidieregeling voor de bijzondere middelbare scholen). Wanneer in 1928 Minister Waszink het met een nieuw ontwerp probeert, loopt die poging wederom op niets uit. Zijn opvolger, Minister Terpstra, is al niet gelukkiger, terwijl ten slotte Minister Marchant een ontwerp heeft aangekondigd, dat nooit verschenen is.

Nu zijn de moeilijkheden, verbonden aan een algehele
Paedagogische Studiën, XVIII.

reorganisatie van het M. en V.H.O. inderdaad zeer groot, wat ik in 't kort zou willen toelichten: zodanige reorganisatie zal moeten gaan in de richting van vereenvoudiging, op allerlei wijze. Wij hebben op het ogenblik niet minder dan vier instellingen die voorbereidend hoger onderwijs geven: het Gymnasium α en β en de H.B.S. A en B; met daarbij nog het Lyceum als een gecombineerde vorm daarvan. Elk van die instellingen lijdt aan een teveel aan leervakken, alle zijn ook in hun onderwijs te eenzijdig op het intellect gericht. Elk van die scholen heeft te kampen met moeilijkheden inzake de aansluiting van haar onderwijs bij het lager. Voor de H.B.S. komt daarbij de moeilijkheid van aansluiting bij het Hoger Onderwijs, welke moeilijkheid de vraag opwerpt, in hoeverre het M.O. en het V.H.O. kunnen samengaan.

En dit is nog lang niet alles. Maar het genoemde is voldoende om te demonstreren, welke bezwaren een eventuele reorganisatie zal hebben te overwinnen. Hij zal allereerst de materie geheel moeten beheersen en een helder inzicht moeten hebben in de bestaande toestanden. Dit is nog geen onmogelijke eis, al zal een Minister dat inzicht niet in korte tijd kunnen verwerven. Groter is het bezwaar, dat over de wijze, waarop de bovengenoemde vraagstukken moeten worden opgelost, geen eenheid van opvatting in onderwijskringen valt te constateren, dat slechts door enkele vooraanstaande mensen op dat gebied de grote lijnen voor een praktische oplossing zijn aangegeven, maar dat die oplossingen onderling nogal verschillen vertonen, terwijl deze materie tot nu toe nog te veel buiten de lerarenorganisaties gebleven is om van die zijde praktische voorstellen te mogen verwachten. Ten slotte zal, wanneer het aantal schooltypen voor V.H.O. zal worden verminderd, zodat dus een enkele der bestaande zijn studierechten zal kwijtraken en wanneer uit elk der programma's een aantal leervakken zal worden geschrapt of in urental verminderd, telkens een zodanige oppositie ontstaan over het aantasten van eenmaal verkregen rechten — een oppositie, die doorgaans weerklink in de Tweede Kamer vindt — dat, voorlopig althans, van die algehele herziening niet veel zal komen.

Veel eenvoudiger is het dan ook, regelingen te treffen ten behoeve van bepaalde, afzonderlijke stromingen in het onderwijs, zonder dat daardoor de belangen van andere in het gedrang komen. En van een zodanige regeling is de nieuwe

wetswijziging op het M. O., waarover ik in het volgende naast allerlei, wat daarover in de grote pers en in de verschillende vakbladen is geschreven, ook enkele persoonlijke indrukken zou willen weergeven, een voorbeeld. De geschiedenis van het tot stand komen van deze wet maakt dit duidelijk.

Toen in de jaren na de grote oorlog door allerlei oorzaken de poorten van de H. B. S. wijd werden opengezet, kon het niet anders, of vele leerlingen kwamen binnen, voor wie dit schooltype niet geschikt, dat betekende in de meeste gevallen: te moeilijk was. Wel werden zij zo goed en zo kwaad als dat ging meegenomen, maar velen liepen toch op den duur vast. Een uitweg moest gezocht worden. En deze werd gevonden doordat aan de H. B. S. terecht of ten onrechte verweten werd, dat zij een steeds meer wis- en natuurkundig karakter ging aannemen, wat misschien heel geschikt was voor wie later in de techniek zijn bestaan gingen zoeken of in wis- en natuurkundige richting verder gingen studeren, maar dat toch niet die algemeen vormende aard had, welke het onderwijs eigenlijk moest hebben. En omdat het nu niet aanging, aan de exacte vakken hun centrale plaats maar dadelijk te ontnemen, werd de noodzakelijkheid bepleit van een nieuw schooltype, dat beter voldeed aan de algemene behoefte der maatschappij, en waarin dan meteen plaats was voor de velen, die op de oude H. B. S. vastliepen.

Inderdaad werd in 1923 dit nieuwe schooltype, dat spoedig de naam H. B. S.-A kreeg, door een Koninklijk Besluit onder Minister de Visser in het leven geroepen. Het werd met een tweejarige cursus geplant op de derde klas van de oude H. B. S. en kreeg als kernvakken de talen en de maatschappelijke vakken, terwijl de wiskunde en de natuurwetenschappen in hoofdzaak werden geweerd. In haar doelstelling stond deze school dicht bij de reeds langer bestaande Hogere Handelsscholen met 5-j. c., hoewel deze laatsten met haar vele uren voor boekhouden en handelsrekenen en haar sterk op de handelscorrespondentie gericht talenonderwijs zelfs verder vakscholen waren. Voorlopig tevreden met het bereikte resultaat, waren de voorstanders van het „litterair-economisch” onderwijs toch geenszins voldaan. Zij gingen betogen, dat hun kernvakken een vormende waarde bezitten, die geenszins behoeft onder te doen voor die van de exacte vakken of van de klassieke talen. En op grond hiervan ver-

langden zij wettelijke erkenning van de gelijkwaardigheid van hun school met de oude H. B. S. onder het toekennen van studierechten aan het eindexamen. Zij zagen hun ijveren in April j.l. bekroond door een wijziging van de wet op het M. O., die de H. B. S. A en de Hogere Handelsschool samenvat in één nieuwe H. B. S. A met een bij Kon. Besluit gedetailleerd voorgeschreven algemeen leerplan en met een algemeen eindexamenprogramma, terwijl tevens voldaan is aan de wens tot het verbinden van de zozeer verlangde studierechten aan het eindexamen, waardoor ook deze school tot een instelling van voorbereidend hoger onderwijs is geworden. (Opgemerkt dient te worden, dat het eindexamen sedert 1924 reeds toegang tot de Handelshogeschool gaf).

Zo is dus als het ware het nieuwe schooltype in het onderwijs zelf gegroeid. Volgens Art. IV van de gewijzigde wet „staat aan de H. B. S. A het onderwijs in de maatschappelijke vakken en de talen”, aan de oude, „de H. B. S. B, het onderwijs in de wis- en natuurkundige vakken op de voorgrond”. (Het valt op, dat bij de H. B. S. B de talen niet zijn genoemd, wat m.i. jammer is, omdat die even onmisbaar zijn als de exacte vakken en dus niet achter, maar naast deze dienen te staan).

Beide scholen krijgen een gemeenschappelijke onderbouw van drie jaar, doordat bepaald is, dat de laagste drie klassen van beide kunnen samenvallen. Hiertegen zijn van de zijde der A-scholen, maar vooral ook van die der Lycea, nogal wat bezwaren geuit. Men had hier liever een samengaan gezien tot en met de tweede klas, omdat dan in de meeste gevallen ook de gymnasiumafdeling zich afsplitst. Waarbij nog het bezwaar van de kant der A-scholen komt, dat de derde klas teveel op de B-school gericht zou zijn. Dat de Minister de voorkeur gegeven heeft aan een driejarige onderbouw, zal wel een financiële reden hebben, maar daarnaast zal de bedoeling geweest zijn, een betere mogelijkheid te scheppen tot het verkrijgen van een afgerond geheel, wat in het bijzonder voor de plattelandsscholen zekere voordelen heeft en deze sterker doet staan in hun concurrentie tegen het U. L. O.

Na de derde klas zullen de leerlingen dus kunnen kiezen, op welk schooltype zij eventueel verder zullen gaan. Dat betekent dus meteen, dat bij de bevordering van III naar IV door de lerarenvergadering met die keuze geen rekening

mag worden gehouden. (Eenzelfde regeling dus als geldt voor de gymnasia, die ook bevorderen naar V en niet naar $V\alpha$ of $V\beta$). Dat lijkt mij ook volkomen juist. De bedoeling van de onderbouw is nl., dat die nog, wat men zou kunnen noemen „neutraal” is, dat daar de vakken nog niet naar meerdere of mindere belangrijkheid zijn gegroepeerd, zodat dus noch aan de ene groep teveel, noch aan een andere te weinig gewicht gehecht dient te worden. De gedachte van den Minister is dan ook, dat een leerling uit de derde klas van een willekeurige school zonder bezwaar kan overgaan naar de vierde klas van een andere school, onverschillig A of B. Of dit in de praktijk te verwezenlijken is, meen ik te moeten betwijfelen. Nog afgezien van de bezwaren, die zich bij een verandering van school nu eenmaal steeds voordoen, vrees ik toch, dat het niet te vermijden zal zijn, dat zich op de afzonderlijke A- en de afzonderlijke B-scholen reeds in de onderbouw het karakter van die school zal doen gevoelen.

Toch is het van groot belang, dat na de derde klas inderdaad nog een vrije keuze voor den leerling kan geschieden. En het is daarom te hopen, dat ook de afzonderlijke scholen de gedachte van den Minister voor ogen houden en steeds zullen bedenken, dat hun onderbouw voor beide typen bedoeld is. Wat in de praktijk dan wel hierop zal moeten neerkomen, dat de A-scholen in de wiskunde en de natuurwetenschappen wat strengere eisen dienen te stellen dan tot nu toe, terwijl de B-scholen zich voortaan in die vakken zullen moeten matigen. In hoeverre het nieuwe leerplan daartoe aanleiding geeft, moge uit de bespreking daarvan straks blijken.

De gemengde scholen, die dus beide afdelingen bezitten, zullen bovengenoemd bezwaar niet, of althans niet in die mate, ondervinden. Maar ook in ander opzicht zijn die in gunstiger conditie dan de afzonderlijke scholen. De lerarenvergadering nl., die over de bevordering van III naar IV heeft te beslissen, zal ook een advies moeten kunnen geven over de verder te volgen richting. Dit komt voor de afzonderlijke scholen hierop neer, dat hier de eigen inrichting moet worden vergeleken met een andere, welke de adviseurs in de regel slechts zeer oppervlakkig kennen, in tegenstelling met die aan de gemengde scholen, die gewoonlijk als docent ervaring van beide afdelingen zullen hebben.

In het bovenstaande vind ik twee argumenten van reeds

voldoende gewicht om te bepleiten, dat iedere H. B. S. voortaan beide afdelingen zal bezitten. Maar er is meer. Een groot voordeel voor de ouders van een leerling is toch, dat zij pas na de derde klas een keuze behoeven te maken tussen de A- en de B-school, een keuze, die in de regel ook niet eerder kan geschieden, omdat die in hoge mate afhankelijk is van de aanleg en de ambities van hun kind. En nu zullen zij er in de regel ernstig tegen op zien om, als gevolg van die keuze, dat kind naar een andere school te sturen en het weg te nemen uit het milieu, waarin het drie jaren verkeerd heeft, waarin het vrienden heeft gemaakt, waarin het vertrouwd is geraakt met zijn leraren. En het is daarom ernstig te vrezen, dat aan de afzonderlijke scholen die z.g. vrije keuze heel wat minder „vrij” zal zijn dan de wetgever bedoelt, een ernstig nadeel, dat wegvalt, wanneer alle scholen van het gemengde type zouden worden.

Wanneer ik nu kom tot de bespreking van de beide schooltypen afzonderlijk, dan zal ik mij, wat de H. B. S. A betreft, zeer moeten beperken en mij moeten bepalen tot het maken van enkele algemene opmerkingen. En wel allereerst, omdat ik dit schooltype niet uit ervaring ken en in de tweede plaats, omdat tussen de A-scholen tot nu toe zulke grote onderlinge verschillen bestonden, dat de aangebrachte veranderingen voor de ene school een heel andere betekenis hebben, dan voor de andere.

De nieuwe wetswijziging brengt dus de erkenning van het feit, dat er naast het Gymnasium met zijn klassieke en de H. B. S. B met zijn mathematisch-natuurwetenschappelijke vorming plaats is voor nog een ander schooltype, dat de maatschappelijke vakken tot kernvakken heeft. En met die erkenning brengt zij een eenheid in de verschillende programma's en stelt een algemeen eindexamen in met als bekroning een diploma, dat o. a. toegang geeft tot enkele faculteiten van Universiteit en Handelshogeschool. (Handelswetenschappen, Indologie en Ned. Ind. Recht).

Met het verkrijgen van deze wettelijke basis, welk feit vrijwel algemeen met instemming is begroet, kan men de school van harte gelukwensen. Minder eenstemmig is het oordeel over de andere winst, die de ijveraars voor de rechten van het literair-economisch onderwijs voor de A-school hebben verworven, ik bedoel de studierechten, welke aan het eindexamen zijn verbonden en waardoor het onderwijs tot V. H. O. is geworden.

Ik acht mij niet in staat, hierover een gefundeerd oordeel te geven. De zaak heeft verschillende kanten. Als vlag op het nieuwe gebouw zijn de school die studierechten van harte gegund. — Meent men, dat deze de H. B. S. A verheffen van vakschool tot school voor algemeen vormend onderwijs, dat daardoor op een hoger plan komt, dan kan dat niet anders dan een voordeel zijn voor hen, die deze school aflopen. Het bezwaar dat daartegenover van een enkele zijde geuit is, als zou de oude Handelsschool, die tot nu toe zo'n belangrijke plaats innam, in haar nieuwe vorm niet meer zo goed haar taak kunnen vervullen, kan ik niet delen. Herhaaldelijk heb ik nl. kunnen constateren, hoezeer handel en bedrijf gesteld zijn op jongelui, in het bezit van een einddiploma der oude H. B. S., die toch zeker niet speciaal voor kantoor opleidt, geen handelscorrespondentie leert en aan het boekhouden in haar programma steeds een bescheiden plaats heeft toegekend. En men mag m. i. dan ook verwachten, dat in de toekomst de abituriënten van de nieuwe H. B. S. A even goed in de handel bruikbaar zullen blijken te zijn als tot nu toe de gediplomeerden van de vijfjarige Handelsschool. Maar wat moet er gebeuren met al die leerlingen, die het vroegere programma konden verwerken en aldus een mooie voorbereiding voor de praktijk des levens kregen, maar voor welke de hogere eisen, die de nieuwe school zal moeten stellen, te zwaar zijn? Zal voor hen de derde klas eindonderwijs brengen? Of zal voor hen weer een andere school groeien? Of zal de H. B. S. A hen toch meenemen en zich weinig bekommeren om de eisen, die het Hoger Onderwijs moet stellen aan hen, die daarom vragen? Zie daar een moeilijkheid, voortvloeiende uit het tweeslachtig karakter der nieuwe H. B. S., een moeilijkheid, waarmee de oude al jaren lang worstelt. Een symptoom van de bezwaren, die dat tweeslachtig karakter meebrengt, zien wij nu al in de oppositie, van verschillende kanten gerezen tegen het leerplan van de onderbouw, dat een te ruime plaats aan de wiskunde en de natuurkunde zou toekennen. Terecht wijst de Minister de geuite bezwaren af en meent, dat het „geen aanbeveling verdient, de eisen voor wiskunde van een school, welker einddiploma den bezitter gelegenheid biedt academische examens af te leggen, lager te stellen dan die, welke krachtens het leerplan der H. B. S. A moeten worden gevorderd”. Hij wijst in dit verband ook op het wiskundeprogramma van Gymnasium a.

Zo blijkt al dadelijk in de onderbouw, dat die studie-rechten, verbonden aan het eindexamen, voor de school niet louter voordelen zullen opleveren. Maar ook in de bovenbouw zal het vinden van een goed evenwicht, en voor de talen en voor de economische vakken, tussen de eisen, die het H. O. verlangt en die, welke de praktijk stelt aan hen, aan wie de school eindonderwijs geeft, moeilijkheden geven. Moge het gelukken hier een goede middenweg te vinden. —

En nu de H. B. S. B. Het spreekt vanzelf, dat ook deze school de invloed ondervindt van de voor de A-school getroffen regeling. Immers, in een gemeenschappelijke onderbouw van drie jaren stelt ook deze laatste haar eisen. Maar naast de hierdoor nodig geworden voorzieningen heeft de Minister een nuttig gebruik gemaakt van de gelegenheid, die zich bood, tot het invoeren van nieuwe leerplannen voor de wiskunde en de natuurkunde, daarbij rekening houdende met de moderne denkbeelden op dit gebied en tegemoetkomende aan de verlangens, welke zich de laatste jaren van de zijde der docenten hebben geopenbaard. Het spreekt vanzelf, dat deze veranderingen als winst kunnen worden geboekt; daarover later meer.

Afgezien van deze herziening, die m. i. door eenvoudige verschuiving van uren voor wiskunde en natuurkunde ook met vrucht had kunnen geschieden, meen ik te moeten constateren, dat de H. B. S. een paar belangrijke concessies heeft moeten doen, waartegenover geen of weinig winst te boeken valt.

Daar is dan allereerst de veer, die het handtekenen heeft moeten laten en waardoor van de paar lessen, die nu niet voor de uitsluitend intellectuele vorming bestemd zijn, nog een tweetal wordt afgenomen. In de pers is daarover zoveel geschreven, dat mijn instemming heeft, dat ik daarnaar gerust kan verwijzen. En wat is er voor die tweemaal één uur in de plaats gekomen? Eén uur is toegewezen aan de natuurkunde, welk vak het er, geloof ik, ook wel zonder had kunnen doen. En het tweede uur is toegewezen aan het boekhouden, dat nu in de derde klas op het programma prijkt. En hiertegen vooral heb ik groot bezwaar. Mijns inziens is hier een mooie gelegenheid verzuimd om de H. B. S. van althans één van haar te vele vakken te verlossen. Over de vormende waarde van het vak wil ik geen oordeel geven, maar voor de H. B. S. B. ware het m. i. voldoende geweest, wanneer

volstaan was met twee facultatieve uren in V. Wie het vak later nodig meent te hebben zou in die twee uren met de grondslagen en met de methode voldoende kennis kunnen maken. Maar, helaas, het staat nu eenmaal met 2 uren in III. En dat, terwijl deze klas al zo zwaar belast is; niet minder dan dertien vakken, waaronder drie nieuwe. — Maar de A-school zal het wellicht zonder boekhouden in de onderbouw moeilijk kunnen stellen, terwijl het opnemen van het vak ook wel geschied zal zijn met het oog op hen, die de school na de derde klas gaan verlaten.

De aardrijkskunde ziet een welkome verschuiving van een uur van II naar IV, waar het besteed zal worden aan de behandeling van de sociale aardrijkskunde en de algemene land- en volkenkunde van Nederland buiten Europa.

Een bespreking van de talen, de geschiedenis, de staatswetenschappen en ook van de lichamelijke oefening kan achterwege blijven, omdat voor deze vakken de urentabel niet gewijzigd is, terwijl de leerstof of geen of slechts onbelangrijke veranderingen heeft ondergaan.

De plant- en dierkunde ziet haar éne lesuur in III overgebracht naar IV. Of de voordelen van de behandeling van de leerstof met oudere leerlingen opwegen tegen het bezwaar van een hiaat van een jaar lijkt mij twijfelachtig.

De wiskunde heeft haar aantal uren behouden, maar ziet uit elk der klassen II en III een uur verschoven, respectievelijk naar IV en V. Bovendien is, zoals reeds werd opgemerkt, het leerplan geheel herzien. Deze herziening heeft reeds een vrij lange voorgeschiedenis. Boven maakte ik reeds melding van een oppositie, die in de eerste jaren na de oorlog groeide tegen de wiskunde, die aan zoveel leerlingen zo grote moeilijkheden bezorgde, „hun schoolleven tot een hel maakte”, en „waaraan men later toch niets had”. Tegen deze afbrekende kritiek stelden verschillende wiskundigen zich te weer in woord en geschrift. (Men zie b.v. het voortreffelijke artikel over „Het Wiskunde Onderwijs” in „De Gids” van 1925 van de hand van Dr. E. J. Dijksterhuis, een artikel, dat ik ook nu nog gaarne een ieder ter lezing zou willen aanbevelen).

Maar hun verdediging van het goede recht van de wiskunde als leervak op de H. B. S. bracht tevens de erkenning van verschillende fouten, vooral in de wijze van behandeling der leerstof, die te veel ontaard zou zijn in een te ver door-

gevoerde vraagstukkenstechniek, door welke de essentiële waarde van het wiskundeonderwijs niet voldoende tot zijn recht kwam. — Deze situatie was in 1925 voor het College van Inspecteurs bij het M. O. aanleiding tot het instellen van een commissie met de opdracht, een onderzoek in te stellen naar de toestand van het wiskundeonderwijs op de H. B. S. en voorstellen te doen tot het aanbrengen van wijzigingen, die aan dat onderwijs ten goede zouden kunnen komen. Deze commissie, die naar den voorzitter gewoonlijk de commissie Beth wordt genoemd, maar waaraan de naam van den secretaris, Dr. E. J. Dijksterhuis, eveneens steeds nauw verbonden zal blijven, bracht in 1926 een uitvoerig rapport uit met een ontwerp van een leerplan voor de wiskunde, de mechanica en de kosmografie.

Hoewel dit rapport in lerarenkringen met waardering is ontvangen en men zich in het algemeen met de grondbeginselen heel goed kon verenigen, ondervond het toch heel wat kritiek; vrij algemeen vond men de voorgestelde leerstof te moeilijk en te omvangrijk. Van invoering kwam daarom voorlopig niets. Evenwel, enerzijds stelde de commissie zelf naderhand wijzigingen voor, daarbij rekening houdende met de geuite kritiek; anderzijds liet het rapport niet na, grote invloed te oefenen op het wiskundeonderwijs, dat zich meer en meer naar de geest van het rapport ging richten.

Zo kon dan ook een tiental jaren later, in 1936, aan een grote vergadering van wiskundeleraren een ontwerp-leerplan worden voorgelegd, in strekking geheel overeenkomende met het door de commissie Beth voorgestelde, alleen naar inhoud eenvoudiger. Dit leerplan kon de instemming van bovengenoemde vergadering verwerven; alleen werd nogmaals op besnoeiing aangedrongen, terwijl voor den leraar meer vrijheid van behandeling bij zijn onderwijs werd gevraagd. Het huidige programma heeft met deze wensen rekening gehouden.

Het samenstellen van een leerplan, dat iedereen bevredigt, zal wel steeds tot de onmogelijkheden behoren. Zo is ook hier achteraf enige kritiek niet uitgebleven. Maar toch mag men wel zeggen — en uit de wijze, waarop het is ontstaan, ligt dat ook wel voor de hand — dat het nieuwe leerplan vrij algemeen door de docenten met instemming is ontvangen. De paedagogische grondslagen er van kan ik niet duidelijker laten uitkomen, dan door het één en ander mee te delen van wat de commissie Beth in haar rapport, of de leden van die

commissie in hun afzonderlijke geschriften over deze materie zeggen.

Zo lezen wij b.v. in het rapport: „De H. B. S. heeft de moeilijke taak om aan twee verschillende groepen leerlingen, nl. aan hen, die op de school eindonderwijs krijgen, om daarna een werkkring te zoeken in handel en bedrijf, en van hen, die aan Hoge School of Universiteit hun studiën zullen voortzetten, een goede voorbereiding voor die latere taak te geven. De H. B. S. heeft daarom tot taak, de geest van haar leerlingen zodanig te vormen en te ontwikkelen, dat zij in staat zijn, zich naderhand die kennis te verwerven, die zij voor hun, zij het ook zeer verschillende, verdere taak nodig zullen hebben.”

Dat voor het vervullen van die taak een intensief wiskundeonderwijs onmisbaar is, acht de commissie onnodig aan te tonen en zij verwijst daarbij o. a. naar het reeds bovengenoemde Gidsartikel van Dr. E. J. Dijksterhuis. Met het oog op het volgende lijkt het mij gewenst, hier niet met die verwijzing te volstaan, maar op enkele punten in dit artikel de aandacht te vestigen.

Allereerst zij dan gereleveerd het afwijzen door den schrijver van de mening, als zou de wiskunde slechts waarde hebben als hulpvak voor de natuurwetenschappen. Niets is minder waar; het wiskundeonderwijs heeft een grote vormende waarde in zichzelf; het ontwikkelt de geest, het scherpt het verstand; het leert den leerling denken. Geen enkel ander vak biedt problemen, waarbij op zo duidelijke wijze de elementaire denkvormen van het menselijk intellect bewust moeten worden toegepast als juist de wiskunde. En wanneer gestreefd wordt naar exacte formulering, naar helderheid en duidelijkheid in taal en stijl, wanneer den leerling van de aanvang af duidelijk gemaakt wordt, dat het niet mogelijk is, om de dingen heen te praten, dat ongeveer weten vrijwel identiek is met niet weten, dat hij zich rekenschap dient te geven van wat hij doet en zegt, dan zijn dat alle elementen in het wiskundeonderwijs van de hoogste paedagogische waarde. Het uitwerken van een reeks van voorbeelden en toepassingen zal de wiskunde bij haar onderwijs nodig hebben ten einde de nieuwe begrippen te vullen, de nieuwe methode te doen leven, maar men hoede zich hier voor overdrijving en nooit mag hier het onderwijs ontaarden in het aanleren van een techniek, in het maken van steeds moeilijker en ingewikkelder vraagstukken.

Door dit alles is te verstaan de beginselverklaring van de commissie Beth, nl. dat zij vóór alles wenst de vormende waarde, die van de beoefening der wiskunde kan uitgaan, in het oog te houden en eerst in de tweede plaats te letten op het praktische nut, dat de kennis van sommige gebieden der wiskunde voor een deel harer leerlingen later hebben kan; zij acht daarom het aanbrengen van fundamentele theoretische inzichten belangrijker dan het ontwikkelen van technische vaardigheid". En verder: „Hoofddoel van het wiskundeonderwijs is het bijdragen tot geestelijke vorming en ontwikkeling; nevensdoel het aanbrengen van nuttige kennis”.

Wanneer de commissie hier spreekt van „fundamenteel theoretisch inzicht”, dan bedoelt zij daarmee terecht niet, zoals door sommigen daarin gelezen werd en nog wel gelezen wordt, het inzicht in de fundamenteen der wiskunde als wetenschap, maar een zodanig inzicht als voor het verdere *onderwijs* fundamenteel te achten is, een inzicht dus, waarop het verdere onderwijs moet kunnen bouwen.

Zoals reeds werd gezegd hebben de grondslagen van het rapport in het algemeen grote weerklank gevonden in lerarenkringen. Toch is van één bepaalde zijde ernstige kritiek tegen deze beginselen gerezen, die ik niet onvermeld wil laten. — Reeds in 1934 heeft de Delftse hoogleraar Dr. J. G. Rutgers in zijn Diëtsrede der Technische Hogeschool felle kritiek geuit tegen de voorstellen der commissie Beth. Volgens hem zou de overwegend theoretische behandeling der wiskunde leiden tot dunne oppervlakkigheid ten koste van de zo nodige en waardevolle technische vaardigheid. En geheel in die geest heeft onlangs de Senaat der T. H. op verzoek van de Afdeling der Algemene Wetenschappen een adres vol bezwaren tegen het huidige leerplan gericht aan den Minister van Onderwijs. Zelfs wordt daarin de vrees geuit, dat het recht tot studie aan de T. H. niet verbonden zal kunnen blijven aan het eindexamen der H. B. S. B. zonder meer, indien niet het leerplan gewijzigd wordt.

Het is hier niet de plaats, verder op deze verschillen in opvatting in te gaan. Het adres bevestigt nog eens weer, hoe moeilijk het in onderwijszaken is, het iedereen naar de zin te maken. Maar, hoe men ook verder over het nieuwe leerplan moge denken, het is er nu en het dient te worden uitgevoerd. En het zal de plicht zijn van ieder, die met die uitvoering belast is, de grondslagen te aanvaarden en bij zijn onderwijs

de geest er van steeds voor ogen te houden. Alleen dan zullen de voordelen van dit leerplan ten volle tot hun recht komen. Dat er zich ook dan nog moeilijkheden zullen openbaren spreekt vanzelf, maar deze zullen door rustige overweging, door bespreking met collega's of op vergaderingen en in tijdschriften uit de weg kunnen worden geruimd.

Als ik goed zie, zullen zich van die moeilijkheden reeds dadelijk enige in de onderbouw voordoen. Zal nl. het doel van deze onderbouw geheel verwezenlijkt worden, dan zal noodzakelijk het wiskunde-programma in zijn uitvoering eenvoudiger moeten zijn dan tot nu toe voor de klassen I tot III het geval was en wel om twee redenen.

In de eerste plaats is de onderbouw gemeenschappelijk voor beide schooltypen en dient pas in de bovenbouw het eigenlijke wiskundige natuurwetenschappelijke karakter van de H. B. S. B tot zijn recht te komen, terwijl dit tot nu toe eigenlijk vanaf de eerste klas het geval was. — In de tweede plaats dient de wiskunde in de onderbouw de nodige plaats in te ruimen aan de andere vakken, die daar nieuw verschijnen. Zo zal, om de tweede klas niet moeilijker te maken dan die tot nu toe reeds was, de wiskunde met bescheidener verlangens moeten komen, nu de natuurkunde ook reeds in deze klas haar eisen komt stellen. Evenzo zal in de derde klas ruimte moeten worden gegeven aan de scheikunde en het boekhouden, zij het hier dan ook niet door de wiskunde alleen, maar ook door de plant- en dierkunde (welk vak zelfs geheel uit III verdwenen is) en wellicht ook enigszins door de natuurkunde.

Nu constateert de commissie-Beth in haar rapport nadrukkelijk, dat het niet de bedoeling is, het wiskunde-onderwijs te verzwaken; het doel is slechts het te verbeteren. Dat neemt niet weg, dat vele buitenstaanders er zich ongerust over maken, dat in de praktijk toch zal blijken, dat het moeilijker is geworden. Zo komt b.v. die vrees tot uiting in het Voorlopig Verslag op de Onderwijsbegroting voor 1938. Ter geruststelling deelt de Minister in de Memorie van Antwoord mee: „De ondergetekende heeft de inspecteurs van het Gymnasium en het Middelbaar onderwijs speciaal geraadpleegd ten aanzien van de vraag, of het nieuwe wiskunde-programma voor de H. B. S. B niet te zwaar was. Hun eenparig antwoord luidde ontkennend.” Een aanschrijving aan de inspecteurs hieromtrent ter instructie, dat de aangebrachte wijzigingen niet

een verzwaring der eisen ten gevolge mogen hebben, zal in het eerstvolgend nummer van de door zijn Departement uitgegeven „Mededelingen” worden gepubliceerd.

Is dus het nieuwe wiskunde-leerplan inderdaad niet te zwaar voor de H. B. S. B? Zal het dat niet zijn, dan zal het naar ik reeds boven betoogd heb, in de onderbouw in zijn uitvoering gemakkelijker moeten zijn dan het oude. En mijns inziens kan dat en zal het dat ook in handen van ieder, die de durf heeft om prijs te geven, ook wat hij tot nu toe steeds als waardevol heeft gedoceerd, wanneer dat niet meer past in het nieuwe geheel. Want besnoeid zal er moeten worden. Nog niet zozeer in de eerste klas. Maar wel in II en III! Juist in die klassen, waarin ruimte moet worden gegeven aan andere vakken (zie boven).

Vergelijkt men nl. het nieuwe programma met het oude, dan ziet men veel toegevoegd, weinig geschrapt. Zal daarom het nieuwe programma in die klassen met een lesuur per week minder verwerkt kunnen worden, dan zal het noodzakelijk zijn in die oude stof radicaal te snoeien. En dan is uit het vorenstaande wel duidelijk, dat weggesnoeid dienen te worden al die vraagstukken, die alleen om hun moeilijkheid en gecompliceerdheid werden verwerkt, en dat bij het maken van toepassingen niet verder wordt gegaan dan nodig is voor de leerlingen om te komen tot het reeds boven besproken „fundamentele” theoretische inzicht. Het zal, vooral in de naaste toekomst, de uiterst moeilijke taak van den docent zijn, hier het juiste midden te vinden. Een teveel schaadt hier al evenzeer als een te weinig. Het eerste leidt tot ongewenste verzwaring, het tweede tot ledige theorie en onvoldoende inzicht.

De leerboeken, die, aan de nieuwe toestand aangepast, wel spoedig zullen verschijnen, kunnen in deze een goede invloed uitoefenen.

Wat betreft de vrijheid van den leraar, waarom, naar reeds boven werd meegedeeld, van de zijde der leraren gevraagd werd, daarvan zal waarschijnlijk in de onderbouw niet veel terecht komen. Daarvoor is het programma te gevuld. Het behandelen van een theoretisch onderwerp totdat de leerlingen daarin voldoende inzicht hebben verkregen en verder kan worden gegaan, kost veel tijd, zoveel, dat vermoedelijk voor een degelijke verwerking van de voorgeschreven leerstof alle beschikbare uren nodig zullen zijn.

Zal dus enerzijds de uitvoering van het nieuwe wiskunde-leerplan voor de onderbouw aan de docenten hoge eisen stellen, anderzijds mag verwacht worden, dat het rijpe vruchten zal afwerpen voor alle leerlingen, die het kunnen verwerken, ook voor hen, voor wie de derde klas eindonderwijs brengt. Het geeft nl. de gelegenheid, om nagenoeg alle elementen van het wiskundeonderwijs, waarvan de paedagogische waarde boven werd betoogd, tot hun recht te laten komen en het zal aldus volop bijdragen tot gezonde vorming en ontwikkeling van de geest van onze jongere leerlingen. En daarmee heeft het dan één zijner doelstellingen bereikt. Maar het wil meer. Het wil ook aan hen, die verder de H. B. S. B blijven bezoeken, de voorbereiding geven, die nodig is om in de bovenbouw met vrucht het onderwijs te kunnen volgen. En ook daartoe zal het naar mijn mening, zelfs, of misschien wel juist, bij de bescheiden uitvoering, die ik boven bepleit heb, ten volle in staat zijn. Immers, wel stelt de leerstof in de bovenbouw hogere eisen, wel ook wordt het onderwijs hier verdiept, maar de methoden van behandeling zijn dezelfde gebleven, methoden, die juist in de onderbouw stelselmatig zijn beoefend. Van nagenoeg de gehele leerstof in IV en V, van reken- en stekunde, goniometrie en meetkunde zijn in de onderbouw de goede grondslagen gelegd. Met een geleidelijke ontwikkeling van het getalbegrip is reeds in de eerste klas begonnen; in II wordt een voorlopige uitbreiding gegeven, terwijl IV een nieuwe uitbreiding brengt, welke gepaard gaat met verdieping, om dan in V een afsluiting te vinden. Zo is het ook met het hoofdthema, dat in het gehele algebraonderwijs doorklinkt, nl. de behandeling van de functionele afhankelijkheid en van de methode tot aanschouwelijke voorstelling daarvan. Deze vangt in II aan met haar eenvoudigste vorm, de rechtstreeks en de omgekeerd evenredige afhankelijkheid, om door voortdurende uitbreiding in II en III als vanzelf te leiden tot een eenvoudige behandeling der infinitesimaalrekening in IV en daarna zijn afsluiting te vinden in de behandeling van enkele gebroken functies. En zo is ten slotte ook het gehele meetkundeonderwijs in IV en V in zijn volle omvang in wezen niet anders dan een voortzetting van de methode, zoals die in de planimetrie in de onderbouw is ontwikkeld. En aldus is er ondanks het feit, dat men van de onderbouw als van een afgesloten geheel mag spreken, toch een grote mate van continuïteit in de overgang van daar naar IV en V.

Een grote positieve waarde van het nieuwe leerplan voor de bovenbouw is verder de zo zeer gewenste vrijheid, die het den leraar laat. Het is van grote betekenis, dat deze gelegenheid heeft om, rekening houdende met eigen persoonlijke voorkeur alsook met aanleg, ambities en aard zijner leerlingen, een keuze te doen van die onderwerpen uit de verplichte leerstof, van welke hij een meer diepgaande behandeling wil geven om daartegenover aan enkele andere wat minder tijd te besteden. Die gelegenheid wordt hem gegeven door de opzettelijk korte aanduiding in het leerplan van de te behandelen onderwerpen. En het is een verheugend feit, dat er alle reden is om te verwachten, dat de regeling van het eindexamen, dat nu eenmaal een grote invloed heeft op het onderwijs in IV en V, met deze vrijheid rekening zal houden. Het ligt nl. voor de hand, dat ook het toekomstige eindexamenprogramma in grote trekken althans zal overeenkomen met het ontwerp, zoals dat door de commissie Beth naast haar rapport daarvoor is gegeven, en dat inderdaad met die vrijheid rekening houdt, en voorstelt, om, naast het schriftelijk examen dat zekere algemene minimumeisen stelt, een voor iedereen verplicht mondeling examen in te voeren, waarbij de gelegenheid zal bestaan tot het stellen van volledige theorievragen, die èn uit hun aard èn door de te verwachten aanzienlijke verschillen in uitgebreidheid van behandeling der stof aan de verschillende scholen, voor een schriftelijk examen niet geschikt zijn. Het zijn daarbij vooral de in het leerplan nieuw opgenomen onderwerpen, welke uitsluitend op het mondelinge gedeelte ter sprake zullen komen. Als zodanig zijn b.v. te noemen de getallentheorie, de infinitesimaalrekening, de kegelsneden, de meetkunde op de bol. Dat juist deze onderwerpen alleen mondeling geëxamineerd zullen worden zal een geruststelling zijn voor hen, die met enige ongerustheid al dat nieuwe zagen ingevoerd. Het ligt immers voor de hand, dat op het mondelinge examen niet dieper zal worden gevraagd dan bij de behandeling in de les reeds mogelijk is gebleken.

Stemt dit alles dus tot voldoening, er is ook reden tot vrees. Zal nl. het eindexamen, dat de scholen zullen verstrekken, voldoende en enigszins gelijke waarde hebben, dan is het gewenst, dat ook in de wiskunde de eisen, die gesteld worden, niet te veel uiteen lopen. En dat juist een mondeling examen in dit opzicht grote verschillen kan brengen ligt voor de hand. Het is daarom te hopen, dat een deugdelijk middel kan worden

gevonden om tegen al te grote verschillen in dit opzicht te waken. Maar ik betwijfel ernstig, of daartoe voldoende gelegenheid zal bestaan. Wanneer men b.v. bedenkt, hoeveel moeite het tot nu toe reeds kost om geschikte deskundigen bij het eindexamen te vinden, terwijl in de toekomst, juist door het instellen van een algemeen mondeling examen, veel hogere eisen aan de deskundigheid dienen te worden gesteld, dan vrees ik, dat deze moeilijkheid niet dadelijk op volledig bevredigende wijze zal kunnen worden opgelost.

Resumerende zou ik willen constateren, dat met het nieuwe leerplan het wiskundeonderwijs een schone gelegenheid krijgt om zich in zijn volle waarde te ontplooien. Daarvoor mag men en den Minister en hen, die zoveel voorbereidend werk deden, dankbaar zijn.

De veranderingen, die in het programma voor de natuurkunde zijn aangebracht, zijn op analoge wijze ontstaan als die voor de wiskunde. Ook daar worden in praktijk gebracht de denkbeelden, neergelegd in een rapport, en wel in het „Rapport over het Natuurkundeonderwijs”, in 1928 uitgebracht door de z.g. commissie Fokker, welke in opdracht van de „Nederlandsche Natuurkundige Vereeniging” het natuurkundeonderwijs aan Gymnasium, H. B. S. en Lyceum heeft bestudeerd. De commissie gaat uit van de volgende stelling:

„Het doel van het onderwijs in de natuurkunde bestaat in het aanbrengen van de kennis der voornaamste natuurkundige verschijnselen en der wetten, waardoor zij worden beheerst, op een wijze, die uit proefondervindelijke waarneming opklimt tot het natuurkundig begrip, om de uit zulk begrip volgende conclusies wederom aan het experiment te toetsen, zodat de leerling ervaart, hoe natuurkennis wordt verkregen en is verkregen. Het moet leiden tot kennis van de belangrijkste theorieën, bekendheid met de voornaamste toepassingen der natuurkunde in het dagelijks leven en de techniek, en inzicht in de historische ontwikkeling van enkele problemen.” — De methode, die dient te worden toegepast om dit doel te bereiken, moet dezelfde zijn als die, welke de natuurkundige wetenschap gebruikt en die van tweeërlei aard is: 1e. die der experimentele natuurkunde, welke in hoofdzaak volgens de inductieve methode te werk gaat; 2e. die der theoretische natuurkunde, die in hoofdzaak de deductieve methode volgt, en die moet bouwen op de grondslagen, door de eerste gelegd. Voegt men hierbij, dat „een eerste kennis-

making met de natuurverschijnselen en een diepere doordringing en vastlegging der kennis niet tegelijkertijd kunnen geschieden", dan komt men haast vanzelf tot een behandeling in twee rondes, zoals het leerplan ook inderdaad voorschrijft. Het vak begint met de eerste ronde in de tweede klas, waar de nodige belangstelling in de natuurkundige verschijnselen zeker aanwezig is, maar waar abstracte begripsvorming op grote moeilijkheden stuit. De aanvang zal dus uiterst eenvoudig moeten zijn en geheel op het experiment gericht. De moeilijke onderwerpen kunnen verschoven worden naar de tweede ronde, die in de vierde klas begint, terwijl daar tevens gelegenheid bestaat tot het verdiepen van het inzicht in het reeds vroeger elementair behandelde, gepaard gaande met het brengen van het nodige verband tussen de verschillende natuurverschijnselen door theoretische beschouwing en wiskundige formulering van de algemene natuurwetten. De tweede ronde maakt dus met vrucht gebruik van de elementaire kennis, die in de eerste ronde is aangebracht, maar bovendien van de daar geleidelijk gegroeide grondbegrippen, waardoor vermeden wordt, dat verschillende onderwerpen reeds in volle omvang moeten worden behandeld, wanneer de grondbegrippen ervan nog niet voldoende bezonken zijn. Tevens ontstaat door deze wijze van behandelen een welkome gelegenheid, in de onderbouw een afgerond geheel te geven. Of er reden is voor de vrees, door sommigen geuit, dat met het oog op de leeftijd der leerlingen het onderwijs in II zo elementair en daardoor zo oppervlakkig zal moeten zijn, dat het weinig waarde heeft, zal de praktijk moeten leren. — Het ligt voor de hand, dat, waar de commissie zozeer het experiment in het centrum plaatst, tevens wordt aangedrongen op het practisch werken door de leerlingen, ten einde dezen zelf te doen waarnemen. Dwingend voorschrift hieromtrent te geven durft de commissie terecht niet aan uit praktische, waaronder financiële overwegingen. Het leerplan volstaat dan ook met de opmerking, dat in de onderbouw een deel van de beschikbare tijd kan worden besteed aan praktische oefeningen.

Hoewel de commissie Fokker voorgesteld heeft, de inductieve experimentele grondlegging der mechanica in de natuurkunde cursus op te nemen, daartoe de natuurkunde in IV met twee uur uit te breiden en aan de mechanica als afzonderlijk leervak slechts 2 uren in V toe te kennen, terwijl de Nederl. Natuurk. Ver. zelfs heeft voorgesteld, het gehele mechanica-onderwijs

bij de natuurkunde onder te brengen, is van dat alles niets gekomen, waarschijnlijk mede dank zij de oppositie daartegen van de zijde der commissie-Beth, en dit vak heeft zich met zijn tweemaal twee uren gehandhaafd, terwijl zelfs verschillende onderwerpen, welke tot nu toe bij de natuurkunde stonden vermeld, hierbij nu zijn geschrapt. Dat dit zonder groot bezwaar kon gebeuren vindt zijn oorzaak hierin, dat de kennis van die onderwerpen voor de natuurkunde in de eerste ronde niet meer noodzakelijk is, terwijl de mechanica door tijdige behandeling de natuurkunde in de tweede ronde daarvan ontlast.

Over de scheikunde valt weinig meer te zeggen, dan dat dit vak, met behoud van zijn aantal uren, voortaan in III zal beginnen. Of het er in zal slagen, in III een enigszins afgesloten geheel te bereiken?

De kosmografie ziet haar éne uur in de vijfde klas gehandhaafd. De commissie-Beth had aan dit vak graag een belangrijker plaats toegewezen gezien, maar ziet deze wens niet vervuld.

Tot slot dient nog melding gemaakt te worden van een ruimere gelegenheid tot samenwerking tussen de verschillende exacte vakken dan tot nu toe. Zo zal de wiskunde steun kunnen verlenen aan de natuurkunde door tijdige behandeling van de afhankelijkheid van grootheden, van de bewerkingen met onnauwkeurige getallen, van de grafische voorstellingen; aan de mechanica door tijdige behandeling van de differentiaalrekening. De mechanica behoeft nu niet te laat te komen met haar behandeling van de grondslagen, die bij de theoretische afleiding der verschillende algemene wetten de natuurkunde behoeft. Afzonderlijk vermeldt zelfs het mechanica-programma, dat ten behoeve van de natuurkunde zo spoedig mogelijk de harmonische beweging en de begrippen arbeid en arbeidsvermogen behandeld dienen te worden. De scheikunde zal wellicht in verschillende opzichten (b.v. bij de behandeling der ionentheorie) beter van de natuurkunde kunnen profiteren, dan tot nu toe.

Ik wil mijn beschouwingen niet eindigen zonder gezegd te hebben op een m.i. niet onbelangrijke nieuwigheid in de wet, waarover ik tot nu toe in geen enkele bespreking iets hoorde of las. Ik bedoel hier art. VIII, dat in de eerste aanhef luidt:

„Bij de regeling der schooltijden aan de openbare hogere

burgerscholen en handelsscholen wordt door het vrijgeven van uitdrukkelijk in de regeling genoemde uren gezorgd, dat de leerlingen der dagscholen in de schoollokalen of elders godsdienstonderwijs van de godsdienstleraren kunnen genieten. De voor het godsdienstonderwijs bestemde uren vallen binnen of sluiten aan bij de schooltijden en worden voor elke school vastgesteld na overleg met den door de kerkelijke gemeente of de plaatselijke kerk voor die school aangewezen godsdienstleraar of met die kerkelijke gemeente of plaatselijke kerk zelve, welke den godsdienstleraar voor dit doel aanwijst." — En even verder wordt bepaald, dat de schoollokalen, zo nodig verwarmd en verlicht, kosteloos voor dit godsdienstonderwijs beschikbaar moeten worden gesteld. —

Op het gebied van godsdienstonderwijs zijn al heel moeilijk algemene voorschriften te geven en de Overheid kan daarbij dan ook niet regelend optreden. Dat in de nieuwe wet het brengen van dit onderwijs op de openbare school wordt gestimuleerd verdient waardering. Welke mogelijkheden zich in dit opzicht zullen voordoen moet worden afgewacht. Maar het is te hopen, dat de nieuwe bepaling voor de openbare school geen ledig artikel zal blijken te zijn. Zij kan in haar eenzijdig op het intellect gericht onderwijs dit nieuwe element heel goed gebruiken.

DE STRIJD OM HET FRIES OP DE LAGERE SCHOLEN

DOOR

G. VAN VEEN.

In Friesland is de strijd over de vraag, of de door minister Slotemaker de Bruïne geschapen gelegenheid, binnen het raam van het leerplan ook een plaatsje in te ruimen voor de „Memmetael”, metterdaad moet worden benut, in volle gang. In de meest Friese van alle Friese kranten, „Hepkema”, is een ingezondenstukken regen begonnen, die tot een ware stortbui zou zijn aangegroeid, als de redactie niet nog alleen nieuwe argumenten had doorgelaten, die na de strijd in 1932 nauwelijks te verwachten zijn.

Toch is er een feitelijk novum, dat algemene aandacht verdient. N.l. dit, dat de bijzondere school veel grager op de openstelling van het Fries reageert dan de openbare. Tot

dusverre werd slechts buiten het leerplan om onderwijs ge-
 geven in speciale cursussen. Zij, die zich daar met de leiding
 belastten, verrichtten dus een soort pionierswerk. Men kan
 moeilijk zeggen, dat het resultaat van deze pioniersarbeid
 indrukwekkend is geweest. Blijkens een mededeling van den
 voorzitter van 't „Kristlijk Frysk Selskip” te Leeuwarden
 werden in het afgelopen jaar bij het openbaar onderwijs
 buiten de schooluren in 25 cursussen aan 360 l.l. onderwijs
 in het Fries gegeven en bij het bijzonder onderwijs in 20
 cursussen aan 283 l.l. Dat is wel heel weinig. Want het be-
 tekent, dat in een provincie van een half millioen inwoners
 de leerlingen, die uit het openbaar onderwijs kwamen, in een
 7-klassige, de gegadigden der bijzondere school in een 6-klas-
 sige school met volle bezetting te bergen waren.

Het blijft een open vraag natuurlijk, of dit geringe resultaat
 toe te schrijven is geweest aan het geringe initiatief van de
 kant der onderwijzers, dan wel of de ouders onverschillig
 zijn gebleven ten opzichte van de Friese cursussen.

Maar per 1 Januari is nu een nieuwe toestand ingetreden.
 De „Memmetael” heeft nu, al is ze facultatief gebleven, een
 legale plaats gekregen op het leerplan.

Begrijpelijkerwijze was er grote belangstelling voor de
 vraag, hoe nu de volksscholen zouden reageren. De uitkomst
 is merkwaardig. Van de 40 scholen, die per 1 Januari met
 onderwijs in 't Fries aanvangen, zijn er blijkens mededeling
 van den heer J. W. Dijkstra te Heerenveen „op zijn hoogst”
 6 openbare d. i. 15% van het totaal der deelnemende scholen,
 terwijl van de 175 leerkrachten, die zich aanmeldden, om
 opgeleid te worden voor deze taak, zich 35 openbare onder-
 wijzers opgaven, d. i. 20% van het totaal der deelnemende
 onderwijzers. Moesten wij zo even in het midden laten, of
 het geringe animo voor de speciale cursussen zijn oorsprong
 vond in apathie bij de leerkrachten dan wel bij de ouders,
 uit deze laatste cijfers blijkt wel afdoende, dat de bijzondere
 school, die nu eenmaal een gevoeliger neus heeft voor ouder-
 wenssen, ondanks het feit dat zij bij de speciale cursussen
 een achterstand had, nu plotseling de openbare scholen en
 de openbare onderwijzers op verbluffende wijze achter zich
 laat. Ik heb op een andere plaats dit feit in hoge mate teleur-
 stellend genoemd. Misschien zijn er onder mijn lezers, die dit
 „heel gewoon” vinden en er op zouden willen wijzen, hoe
 over de hele linie het openbaar onderwijs bij het bijzonder

onderwijs achterblijft, als het geldt positief te reageren op paedagogisch=didactische problemen en op samenwerking met de ouders, maar ik koesterde nog altijd het vertrouwen, dat deze negatieve gezindheid van de kant van het openbaar onderwijs meer een typisch Amsterdams verschijnsel is en dat in Friesland althans de onderwijzers veel meer open staan.

Dit vertrouwen blijkt althans in de gememoreerde feiten geen steun te vinden en dat is jammer, want de zaak van het Fries op de lagere scholen is voor Friesland belangrijk.

Ik zal niet herhalen, wat ik in 1932 in „Volksontwikkeling” ten gunste van dit onderwijs heb aangevoerd. De uitspraak van Pieter Jelles, dat het Fries voor den geboren Fries levenslang blijft de *gemoedstaal*, terwijl het Nederlands voor den intellectuelen Fries de *verstandstaal* is, geldt nog steeds. Ook blijft het waar, dat voor den Fries, die slechts lager onderwijs heeft genoten, en die niet buiten de provincie een werkkring zocht, en dus verder slechts Fries sprak en hoorde spreken, het Nederlands een vreemde, aangeleerde taal is, die actief zo onvoldoende wordt beheerst, dat zij als voertuig van gevoelens en gedachten hopeloos te kort moet schieten.

Intussen geeft het lezen van stukken van voor- en tegenstanders van Fries op de lagere school mij aanleiding nog enkele opmerkingen te plaatsen, die belanghebbenden misschien zouden willen overwegen.

Zo lees ik van een „voorstander van openbaar onderwijs” de opmerking, dat 70% van de bevolking van Friesland voor de invoering van Fries op de scholen niets voelt. Ik laat nu daar de tegenwerping van een „lid van Volksonderwijs”, die dit cijfer vraakt, omdat het op geen enkel onderzoek steunt, maar wil alleen wijzen op de gebruikelijke zelfmisleiding, waarvan verantwoordelijke leiders het slachtoffer plegen te worden, als ze voor een of andere zaak niet voelen. Men kan nooit een beroep doen op het feit, dat in de massa bepaalde gevoelens nog slapen, om de realiteit van die gevoelens te ontkennen. De vraag is maar, of de aanhankelijkheid aan de moedertaal echt en werkelijk is in die zin, dat ze ontwaakt, zodra daaraan wezenlijk wordt geappelleerd. Ik geloof inderdaad, dat van een bewuste wil om Fries te leren in Friesland betrekkelijk weinig sprake is. Maar zodra dat wat — natuurlijk — in het onderbewuste leeft een tolk vindt, veert die wil omhoog en wee de leiders, die met het onderbewuste in de volksziel geen contact hebben, want zij zijn als leiders onbe-

kwaam en worden straks door de ontwaakte massa als „suffers” of erger „defaitisten” op zij geschoven.

Natuurlijk moet elke nieuwe leider voor zijn doel dus eerst het volk wakker maken, maar als men uitspreekt, wat in het onderbewuste leeft, dan is de uitkomst niet twijfelachtig. De leider wordt dan tevens de wegbereider voor vreugdevolle activiteit en — mej. Knappert heeft ons dat destijds eens zo prachtig uitgelegd — waar de innerlijke mens in beweging komt en in scheppende zin actief wordt, daar gaan ook bronnen van liefde open, want de mens werkt niet slechts aan zijn opgaven, maar de opgaven werken ook aan hem. Er is hier — men vergeve mij deze opmerking — een prachtige parallel te trekken tussen de propaganda voor het Fries en die voor bijbelkennis op de lagere school. Ook ten opzichte van deze laatste huldigt de openbare onderwijzer het standpunt: „Zalig die slapen, want zij geven geen moeite”. Maar het blijkt, dat als men voor de ouders uitspreekt, wat zij kunnen navoelen, er wel degelijk een grote meerderheid voor dit onderwijs te vinden is. En men kan op een toestand van slaperigheid geen levende school bouwen. Dit moest nu langzamerhand tot de openbare onderwijzers doordringen.

Een tweede punt, met het vorige samenhangende, is het probleem van de volkscultuur, een zaak van geestelijke volksgezondheid tevens. Als het Fries volledig tot dagelijkse omgangstaal vervlakt, als het niet meer tot culturele vormgeving komt, heeft praktisch gesproken de meerderheid der Friezen, die op hun spreektaal leven, geen cultuur meer. Want men make zich zelfs in deze radiotijden geen illusie, de tingeltangelnummers mogen misschien trouw worden beluisterd, de gedegen Nederlandse vorm blijft voor den eenvoudigen Fries ontoegankelijk, zowel actief als passief.

Actief. Ik herinner mij met voorliefde de toneelvereniging op ons dorpke. Als onze mensen een Fries stuk speelden (Ik herinner mij hun prachtig spel in „De reis nei de jichtmasters”), dan was alles echt en levend. Maar als de verwaandheid de overhand kreeg en er werd een Nederlandse draak voor het voetlicht gebracht — het Friese minderwaardigheidsgevoel zag zo'n stuk als „voornamer” — dan maakten deze zelfde mensen zich voor den critischen toehoorder onsterfelijk belachelijk. Niet alleen, dat de uitspraak van het Nederlands nergens op leek, de moeilijke tekst eiste zoveel energie, dat er geen aandacht voor het bijpassende gebaar overbleef, dat er dan ook op onmogelijke

wijze bijbongelde. Nooit had ik bij mijn kinderen thuis meer succes dan als ik ze liet zien, hoe de tragedienne van ons dorp in uiterste zielenood vergif dronk en met de laconieke mededeling: „Ach hemel, ik sterf” op een stoel ging zitten, alsof ze zich voor een visite opstelde. Natuurlijk waren zulke scènes in het oude „Stoel en Spree” ook aangrijpend, maar onze Friese vertolking sloeg in dwaasheid alles, wat ik ooit in Holland zag, met stukken.

Het is een ellendige geschiedenis, als de volksziel niet meer de ambitie heeft zichzelf te blijven. Deze apathie heeft dan bovendien nog dit onaangename gevolg, dat degenen, die zich nog wel tot tolk maken van het eigene, op hun beurt met veel te zwaar pathos gaan werken en dan door onechtheid afstoten. Ik denk hier aan menig Fries uurtje voor de radio, waarin veel te dik wordt gedaan en waarin de Friese zelfvergoding op haar beurt menigeen froisseert. Ernstiger is intussen nog, dat tengevolge van de verwaarlozing van het volkseigene ook de creatieve krachten op cultureel gebied geen kans krijgen. In het huidige Friesland leven nog schrijvers en dichterstalenten, waarvoor ik met diep respect ben vervuld. Een man als Brolsma levert eerste klas werk. In „Hepkema” verschijnen af en toe Friese stukken, die met het beste wat in Nederland op letterkundig gebied verschijnt, kunnen concurreren. In de afgelopen Kerstdagen verdiepte ik me in een van onze Nederlandse periodieken. Een dichter had daarin plaats gekregen voor drie gedichten. Het eerste was een harteloze en verwaande scheldkanonnade van dit genie op zijn hospita. Het tweede bezong de verbeterde mond van 's schrijvers moeder, die in de ruzies met papa, zo heerlijk onverzettelijk was gebleven. Het derde zong van internationale broederschap. Ik heb mij in verbazing afgevraagd, hoe een redactie, die zichzelf respecteert, ons deze gal van een verziekt ziertje — bovendien een uitermate pover talent — durft voorzetten. Plaats daarnaast Friese dichters als „Willem Johannes” en R. W. de Vries, die occasioneel bijdragen leveren in „Hepkema”. Ik herinner mij van de eerste een vers „t Heechhout”, dat voor het allerbeste, dat de Nederlandse literatuur heeft opgeleverd, niet op zij hoeft te gaan. En, alles wat deze drie mannen leveren, is bovendien van een geestelijke gaafheid, die ik onze Nederlandse literatuur zou toewensen.

En wat is nu het meest bedroevende? Dat zulk prachtig

werk eenvoudig geen uitgever kan vinden, omdat het onverkooptbaar is geworden. Een van m'n beste vrienden schreef een jongensboek in 't Fries voor een prijsvraag. Dat boek werd bekroond en het was inderdaad een juweel. Natuurlijk probeerde hij een uitgever te vinden. De ene antwoordde: „Zoud u niet meer, dat ik een kinderboek in 't Fries uitgeef. Ik heb een paar uitgegeven, waarvan ik dacht, dat ze, gezien hun kwaliteit, opgang moesten maken. Ik heb er stroppen aan gehad, als ik niet meer kan hebben”. Een ander heeft het ten slotte aangenomen. Niet alleen, dat de schrijver geen honorarium kreeg, hij moest een belangrijke som toegeven en waarschijnlijk heeft de uitgever er nog een strop aan. Zover is het dus gekomen met de Friese cultuur. Nog altijd is de Friese kunstenaar productief en mag hij er zijn. Maar de volksziel reageert niet meer. Ook in dit opzicht onderscheidt orthodox Friesland zich intussen weer gunstig van het vrijzinnige deel. In „De Standaard” kon men nog dezer dagen lezen, dat men van rechts er nog steeds in slaagt, jaarlijks een boek in 't Fries uit te geven.

Friesland krijgt dus nu met het Fries op de scholen zijn laatste kans een eigen cultuur in stand te houden, omdat op deze wijze weer een lezerspubliek kan worden gekweekt, dat geheel verdwenen blijkt. Benut het deze kans niet, dan is het afgelopen. Het proces der culturele annexatie door Holland, die door het in 't Nederlands preken in de kerken van de dagen der Hervorming af, inzette, is nu onder invloed van de radio natuurlijk nog zeer versneld.

Intussen blijft het zowel met de actieve en passieve beheersing van het Nederlands in de Friese scholen als, wat den niet-intellectuelen Fries betreft, in 't gewone leven treurig gesteld. Ik zou op dat punt menige ervaring kunnen meedelen, maar ik wil niet in herhaling treden van wat ik in 1932 betoogde. En op dit punt zou ik met mijn collega's tegenstanders, die in „Hepkema” argumenten tegen invoering gaven, nog even paedagogisch=didactisch van gedachten willen wisselen.

Hun redenering is: juist in dagen van werkeloosheid als deze moeten onze Friese jongens volle kansen hebben ook buiten de provincie en, als wij ons van onze onderwijstaak laten afleiden en niet onze volle kracht aan het Nederlands geven, dan verminderen wij die kansen.

Over dat laatste spreken wij nader. Overigens is het merk-

waardig, hoe het menselijk verstand zich naar gelang van omstandigheden (en wensen) weet te redden. Het is bekend, hoe van onderwijzerszijde (terecht) geprotesteerd wordt, als men de lagere school zich wil laten voegen naar toelatings-eisen voor H. B. S. en Gymnasium. Het percentage dat daarheen gaat, is zo gering, zegt men dan, dat een meerderheid zou komen te lijden onder de minderheid. Afscheiden van de vraag, of hier een minderheid te kort zou komen, zou men toch wensen dat de kollega's ook in dit geval in de eerste plaats hun aandacht schonken aan de rechten der meerderheid, die onder Friese verhoudingen voort moet. Dat schijnt nu echter minder nodig.

Maar de belangentegenstelling tussen de studie van het Fries en die van het Nederlands kan ook slechts als argument worden aangewend door hen, die psychologisch onvoldoende georiënteerd zijn. Hoe meer het taalbewustzijn gedynamiseerd wordt, hoe sterker de uitingsdrang, hoe vlotter de expressie wordt. Maar men kan dat taalbewustzijn niet dynamiseren in de taal, die niet echt levend is. Men denke dan ook niet, dat deze behoefte zich te uiten, in Friesland in de eerste plaats op de scholen gevoed wordt. Ieder, die onze Amsterdamse klassen kent en Friese scholen heeft bezocht, zal in de laatste een sterke geremdheid opmerken bij 't Hollands spreken. Meer dan eens heb ik in Friesland een onderwijzer, als een antwoord op een vraag uitbleef, horen aanmoedigen: „Toe, je weet 't wel, zeg het maar „efkes" in 't Fries" en als dan het antwoord vlot kwam: „Prachtig en nu kan je 't natuurlijk gemakkelijk genoeg in 't Hollands zeggen", waarna ook deze weergave lukte. De kwestie is, dat een Fries kind natuurlijk in 't Fries denkt en dat zelfs zijn opstellen niet anders dan vertaald boerenfries zijn. Het spreekt van zelf, dat èn de gemoedsbeweging èn het denken zoveel mogelijk gestimuleerd moeten worden en dat dit slechts van uit het natuurlijk taalbewustzijn kan gebeuren. De tweede opgave wordt dan de omschakeling, die het best gelukt, als geen minderwaardigheidsgevoelens worden gewekt door de eigen taal te diskwalificeren. Ieder opvoeder weet, dat zelfvertrouwen wekken, meer dan het halve werk is. Wie het Friese kind het recht gunt op tijd zich zelf te zijn en dat wil in dit verband zeggen: zich van zijn eigen taal bedienen, zal het met veel groter gevoel van zelfvertrouwen tot het Nederlands leiden. En geen beter middel, om de moedertaal

in het bewustzijn van het kind een rechtspositie te geven dan het bij de overige boeken een paar uur in de week ook friese boeken in handen te geven en te doen ervaren, dat de de inhoud er van zeker niet minder smakelijk is dan het Nederlandse gerecht.

Dit wat 't paedagogische element betreft. Het didactische is stellig nog veel belangrijker. Welk een rijk hulpmiddel krijgt de Friese onderwijzer in handen voor het onderwijs in Nederlands: *de vertaling!* Ik heb op mijn Kweekschool zeer slecht Duits gehad, maar voor één ding ben ik nog steeds dankbaar: de leraar heeft ons leren *vertalen!* Een goede vertaling leveren is zeer moeilijk werk en eist grote nauwkeurigheid bij de opname van het gelezene zowel als bij de woordkeuze in de weergave. Onze beste schrijvers hebben dan ook uit den treure vertaald, om aan volledig begrepen gedachten in eigen taal vorm te leren geven en voor mezelf heb ik in 't bijzonder de vertaling uit het Engels altijd uitermate prettig gevonden. Het Fries nu heeft dit grote voordeel, dat het wezenlijk een andere taal is, een taal met een geheel ander idioom, zodat overzetting in 't Hollands niet kan plaats hebben zonder scherpe aandacht te schenken aan 't verschil tussen Hollandse en Friese uitdrukkingswijze. En juist deze aandachtige beschouwing van het verschil tussen Nederlands en Fries taaleigen moet een van de fundamenteen zijn van het taalonderwijs aan Friese scholen. Juist, omdat de kinderen geen Fries onder de ogen krijgen tot nog toe, komt het vergelijkingselement niet tot zijn recht en vandaar, dat de kinderen op de scholen in hun opstellen, dat slecht vertaald boerenfries leveren, waarover ik zo even sprak. Worden de vormen stelselmatig naast elkaar geplaatst, dan worden de kinderen zich het verschil in vorm *bewust*, wat nu in 't geheel niet of zeer onvoldoende het geval is. De collega's, die dus achteruitgang van het Nederlands vrezen, hebben stellig ongelijk — zij kunnen nu pas de Nederlandse staart zuiveren van de friese klitten, die daaraan nog zo hopeloos kleven, dat menig Fries, die in Holland leeft, zijn Fries idioom nooit kwijt raakt. Zulke mensen zijn nooit in de juiste kritische houding geplaatst en dat had reeds op school moeten gebeuren.

Dat dezelfde didactische voordelen zich doen gelden bij vergelijking van de grammaticale bouw van de talen (Nederl. *het meer, de wang*, Fries *de mar, it wang*; Nederl. *ik ben*

geweest; Fries: *ik haw west*, enz.) spreekt van zelf. Het is merkwaardig, hoeveel Friezen in Holland nog „op *de* meer hebben geweest!” Al deze fouten kunnen pas worden opgeruimd, als de talen tot object van vergelijking worden gemaakt. Hoe ongerijmd het moge klinken, het Nederlands krijgt en wat zinsbouw en wat uitspraak betreft een veel betere rechtspositie, als het 't Fries naast zich krijgt. Het is mij meermalen opgevallen — en 't is een prijzenswaardige neiging — dat de onderwijzer probeert het kind te naderen door zijn Nederlands met Friese tongval en in Friese stijl te gaan spreken. Ik vermoed zelfs, dat velen het zich nauwelijks bewust zijn, hoezeer zij de locale kleur in hun Nederlands brengen. Heeft eenmaal het Fries een eigen plaats, dan herneemt van zelf ook het Nederlands zijn rechten en zal met een groeiend inzicht in de taalverschillen bij onderwijzer en kind beide, ook de algemene landstaal aan zuiverheid winnen en de Fries dus meer waard worden voor de Nederlandse cultuur.

Tenslotte: moet degene, die uit de Nederlandse cultuur leeft, de beweging ten gunste van het Fries niet zien als particularisme? Ik meen van niet. Om twee redenen. Ten eerste blijft het Nederlands de voertaal van onze nationale cultuur en is als zodanig ook in Friesland niet door het Fries te vervangen. Er is geen Fries, die op de terreinen van techniek, wetenschap of kunst zich bewegen moet, die nog met zijn moedertaal uitkomt. Het gaat hier dus slechts om de handhaving van een gewestelijke cultuur, niet in concurrentie met, maar *naast* de Nederlandse cultuur.

En de vraag is nu: waarmee is die Nederlandse cultuur gebaat, met de vervlakking of zelfs met uitwissing van het volkseigene in de onderscheiden gewesten? Zeker niet. Niemand minder dan Steinmetz heb ik eens horen betogen, dat de geestelijke gezondheid van onze stedelijke cultuur voor een goed deel afhankelijk is van aanvoer van buiten. Ons platteland toont nog immer de grootste karakterkracht. En, noem het chauvinisme, ik meen nog altijd, dat Friesland iets van een roeping heeft in Nederland, niet het laatst van wege zijn sterke sociaal-ethische inslag, ook, omdat de Fries zich minder spoedig assimileert met veel, dat uit de tijdgeest opkomt en dat wij niet moesten waarderen.

Laat daarom Friesland Friesland blijven — met zijn deugden en.... gebreken, maar in ieder geval met zijn eigen, oeroude en prachtige taal.

KLEINE MEDEDEELING.

ONDERZOEK NAAR DE RESULTATEN BEREIKT DOOR
LEERLINGEN VAN DE EERSTE KLASSE DER HOOGERE
BURGERSCHOLEN, LYCEA EN GYMNASIA MET EEN
AFWIJKEND TYPE IN DEN HAAG.

In December 1935 richtte de Voorzitter der Toelatingscommissie tot de docenten en onderwijzers, belast met het opmaken van rekenwerk voor het toelatingsexamen voor H. B. S. en gymnasium het verzoek ook een opgaaf in te zenden in den trant van de voorbeelden welke voorkomen op blz. 64 tot blz. 72 van het Rapport der „Commissie ter formuleering van een voorstel tot wettelijke regeling der toelating tot de eerste klasse eener Hoogere Burgerschool met 5-jarigen cursus”.

Een van de docenten heeft aan dit verzoek gevolg gegeven en zond de volgende opgaaf in:

Uit de boekhouding van een weeshuis blijkt, dat in 1936, van 1 Januari—1 November de volgende bedragen zijn betaald:

1. Levensmiddelen	f 5625,—
2. Salarissen	„ 2500,—
3. Onderhoud van kleding en schoeisel van de kinderen	„ 285,—
4. Brandstoffen voor centrale verwarming	„ 210,—
5. Electriciteit	„ 200,—
6. Onderhoud van het gebouw, kleine herstellingen aan kranen, elektrische geleidingen enz.	„ 300,—
7. Telefoon	„ 60,—
8. Apotheker voor personeel en kinderen	„ 100,—

Welke dezer bedragen zijn naar Uw meening afhankelijk van het aantal weeskinderen en welke niet?

Bereken hoeveel gedurende de laatste twee maanden van 1936 vermoedelijk zal moeten worden uitgegeven, door rekening te houden met het volgende:

1. In het weeshuis wonen behalve de kinderen een directeur, een directrice, een kinderjuffrouw en twee dienstboden. Van 1 Januari tot 1 November waren er twintig kinderen, op 1 November komen er vijf bij. (Iedere maand wordt gerekend 30 dagen te hebben).
2. De salarissen worden aan het einde van iedere maand betaald.
3. Er is nog een niet betaalde rekening van schoenreparatie ten bedrage van f 15,—. Nieuwe kleding is niet aangeschaft en is nog voldoende aanwezig.
4. Gedurende de maanden Mei tot en met September wordt niet, gedurende April en October op halve kracht gestookt. Op 1 Januari waren van het vorige jaar nog brandstoffen voor een halve maand. Op 1 November is de voorraad juist op.
5. Met de elektrische centrale is een contract gesloten, waarbij bepaald

is, dat aan het einde van iedere maand betaald wordt het twaalfde gedeelte van het totale verbruik van het vorige jaar.

6. In het voorjaar is de voorgevel geschilderd voor f 200,—; dit bedrag is betaald. Verder waren er geen groote herstellingen en deze zijn voor de rest van het jaar niet te verwachten.
7. De telefoon wordt telkens aan het eind van het kwartaal betaald; het aantal gesprekken is niet van invloed.
8. De apotheker wordt contant betaald.

De Commissie belast om uit de binnengekomen opgaven een keuze te doen voor het definitieve examenwerk, durfde het niet op haar verantwoording te nemen om deze opgaaf, van wege het sterk afwijkende karakter, daarin op te nemen. Zij stelde voor in den loop van den cursus, na het eerste rapport, deze opgaaf op eenzelfde dag en uur te laten maken door alle leerlingen der eerste klasse van de openbare Hoogere Burgerscholen, Lycea en Gymnasia. Dit geschiedde op Maandag 25 Januari 1937 des ochtens om 10 uur.

Het werk werd door de wiskundedocenten beoordeeld en van een cijfer voorzien volgens de hierna volgende normen:

Voor de allereerste, niet genummerde vraag wordt geen cijfer gegeven. die dient alleen ter oriëntering. Voor ieder volgend geval wordt ten hoogste $1\frac{1}{4}$ punt gegeven, zoodat de leerling, die de acht gevallen goed heeft beantwoord, het cijfer 10 krijgt.

Een week nadat het werk door de leerlingen was gemaakt, zonden de directeuren en rectoren de beoordeeling ervan naar den Voorzitter der Toelatingscommissie, benevens het cijfer voor rekenen toegekend door den onderwijzer der lagere school en op het toelatingsexamen behaald, alsmede het cijfer voor wiskunde op het Kerstrapport.

Bij de bewerking der verstrekte gegevens werden de leerlingen die voor de tweede maal het onderwijs in de eerste klasse volgden, die van elders waren gekomen of voor wie wegens ziekte of om andere redenen de genoemde vier gegevens niet beschikbaar waren, weggelaten.

Bestudeering en verwerking van dit cijfermateriaal over 425 leerlingen leidden tot de volgende conclusies:

1. De cijfers, toegekend voor de opgaven, zijn dooreengenomen zeer laag. Het gemiddelde voor de 9 scholen bedroeg 4.47. Het gemiddelde van de wiskundecijfers bedroeg 5.89. Het gemiddelde van de cijfers voor rekenen behaald op het toelatingsexamen bedroeg 7 en dat van de cijfers door den onderwijzer van de lagere school voor het vak rekenen toegekend cijfer bedroeg 6.68.
2. Ten aanzien van de spreiding vertoont de cijferreeks van de opgaaf een belangrijk verschil met die van de drie andere cijferreeksen. Naast zeer lage cijfers, komen niet zelden hooge cijfers voor. De spreidingscoëfficiënt van de cijferreeks der opgaaf valt dan ook veel grooter uit dan van de andere cijferreeksen.

Dit wijst er op dat de cijfers behaald voor de opgaven in veel belangrijker mate door toevallige omstandigheden zijn beïnvloed dan de cijfers door de docenten toegekend. Uiteraard zullen de cijfers voor een enkele opgave behaald steeds in meerdere mate aan het toeval onderhevig zijn dan rapportcijfers, waarin de gezamenlijke prestaties over een zeker tijdsverloop zijn verwerkt.

3. De correlatie tusschen de cijferreeks van de opgaaf en drie andere cijferreeksen valt zeer gering uit, namelijk 0.3.
 4. Ook is het cijfermateriaal der 4 reeksen op de volgende wijze met elkaar vergeleken. Voor elke reeks werden drie groepen gemaakt, namelijk „goed”, „middelmatic” en „slecht”. Voor alle leerlingen werd nagegaan of het cijfer van de opgaaf in dezelfde groep viel als het cijfer van den docent, van den onderwijzer en op het toelatingsexamen behaald.
- Overeenstemmig tusschen het cijfer van de opgaaf en van het wiskundecijfer werd bereikt in 194 van de 425 gevallen, overeenstemming tusschen het cijfer van de opgaaf en het cijfer voor rekenen op de lagere school in 190 van de 425 gevallen en overeenstemming tusschen het cijfer van de opgaaf en het cijfer voor rekenen op het toelatingsexamen werd verkregen in slechts 168 van de 425 gevallen. Ook langs dezen meer globalen weg werd nog maar een zeer geringe correlatie bereikt.

De uitkomsten der berekeningen kunnen aldus worden samengevat: De voor de opgaven behaalde cijfers zijn dooreengenomen zeer laag, de opgave is dus waarschijnlijk te moeilijk geweest. Het valt voorts op, dat deze cijfers een groote spreiding vertoonen, hetgeen er op wijst, dat het toeval hier een grootere invloed heeft gehad dan op de drie andere cijferreeksen.

Het ongewone karakter van het vraagstuk heeft vele leerlingen in hun denken geremd. Deze meening wordt gesteund door het feit, dat op het Lyceum Stokroosplein, waar de rector het vraagstuk met een enkel woord bij de leerlingen heeft ingeleid en een toelichting heeft gegeven voor het woord „afhankelijk” in de eerste vraag, het cijfergemiddelde 5.44 bedroeg, ongeveer één punt hooger dan het gemiddelde van de 9 scholen tezamen.

Hieruit mogen wij de conclusie trekken dat het voor een juiste beoordeling van den rekenkundigen aanleg ongeschikt is om zoo zonder meer de jonge kandidaten voor een volkomen afwijkend probleem te plaatsen, omdat het velen niet gelukt zich er onbevangen tegenover te stellen. Een korte mondelinge inleiding, zonder daarbij intusschen de oplossingsmethode aan te roeren, zal in het algemeen noodig zijn om vele kandidaten over hun geremdheid heen te helpen.

Bovendien zal zoo'n probleem nog iets eenvoudiger moeten zijn dan het hier behandelde en dichter bij de gedachtenwereld der kinderen moeten staan. Een probleem over boekhouding staat te veel buiten het leven van kinderen van 12 en 13 jaar, terwijl het begrip raming kinderen van dezen leeftijd niet eigen is. Uit de voorgaande beschouwingen moge wel blijken, dat het uiterst moeilijk is om een vraagstuk te bedenken, dat afwijkt van de gangbare examensommen en waarvan men van te voren kan vaststellen dat het een goed toetsingsmiddel zal zijn.

Juist om deze reden zal de Toelatingscommissie gaarne iedere proeve in deze richting aanvaarden en in studie nemen, want gaarne werkt zij er toe mede om de dressuur op de zoogenaamde „denksommen” zooveel mogelijk te beperken.

P. A. D.

BOEKBEOORDEELING.

Opvoedkundige Brochurenreeks, onder leiding van Fr. S. Rombouts.

Louis Knuvelde, *Kind en Godsdienst.* 84 p., f 1.—

S. Braakman, *De Kindermis.* 113 p., f 1.30.

Br. Ambrosius, *Liturgie in de Opvoeding.* 110 p., f 1.25.

R. K. Jongensweeshuis, Tilburg, 1937.

In de eerstgenoemde brochure geeft de schr. een overzicht van het grote werk van Kautz, Neubau des Religionsunterrichtes en hij slaagt er m.i. uitnemend in ook bij den lezer van Reformatorischen huize belangstelling te wekken voor dit groot opgezette, maar zover ik weet in Nederland nog weinig bekende werk. Merkwaardig in dit opzicht is al dadelijk de sterk Bijbelse orientatie. „In het centrum van het Godsdienstonderricht stelt Kautz het onderricht in de Bijbelse Geschiedenis.” Dit Bijbelse onderricht mag echter niet allereerst, laat staan uitsluitend intellectueel gericht zijn. Het dient tot de gehele persoon van het kind te spreken door: „A. Het wekken van de religieuse beleving, door de voorstelling en de vrije toepassing. B. Het bereiden tot de religieuse daad als wetens, wils, vreugde en gebedschool” (p. 20). Dat ik mij van harte eensgezind kan verklaren met dit programma (in 't bijzonder ook met de rol, die de Vreugde in dit geheel bekleedt; verg. p. 30) zal voor den lezer van mijn Godsdienstpaedagogische geschriften duidelijk zijn.

In de Kindermis bespreekt Rector Braakman een onderwerp, dat uit zijn aard meer specifiek Rooms-Katholiek is. Toch valt ook hier voor den anders-gelovige veel te leren. Bijv. in een uitspraak als deze, die immers waarlijk niet overbodig is voor ons Prot. Christ. godsdienstonderwijs: „Nergens is het beleven van de kennis zo noodzakelijk als waar het de godsdienst betreft en nergens hebben de abstracte waarheden zozeer de concrete voorbeelden nodig als hier” (p. 11). Bijzonder heeft mij ook geïnteresseerd het hier in vertaling volledig afgedrukte Communiedecreet, waarmede Paus Pius X op 8 Aug. 1910 de vervroegde toelating tot de eerste communie heeft verordend. Ongewijfeld rijzen hier voor den Hervormde tal van vragen, maar dit woord mag dan niet uitsluitend met „bedenkingen” of „bezwaren” gelijkgesteld worden. Deze vraag althans mag zeker door ieder „issu de Calvin” wel in onzen tijd ernstig overwogen worden: Is de liturgie in onze Hervormde (Gereformeerde) kerken niet te uitsluitend op het woord gericht, met voorbijgaan van het oog en van de daad? En geldt dit niet in nog verhoogde mate ten opzichte van den kinderleeftijd en de jeugd?

Ook de derde, hierboven genoemde brochure past in deze problematiek. Zij wil, als vervolg van de brochure No. 73 over Liturgie en Opvoeding het Liturgisch vraagstuk nader toelichten door een gang door het Rooms-Katholieke Kerkelijke jaar. Zo tracht zij, speciaal voor R. K. onderwijzers en onderwijzeressen, een handleiding te zijn bij de behandeling van het Kerkelijk Jaar, maar wendt zich daardoor tot een meer specifiek Rooms-Katholiek lezerskring, dan de beide andere, hier besproken brochures.

Ph. K.